MARIA MARGARIDA DIAS COSTA

SER DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM IDEAL A CUMPRIR E UM DESAFIO A VENCER

UM CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS SUAS PRÁTICAS

VOLUME I

Orientadora: Profª Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2018

MARIA MARGARIDA DIAS COSTA

SER DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM IDEAL A CUMPRIR E UM DESAFIO A VENCER

UM CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DAS SUAS PRÁTICAS

VOLUME I

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutor em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho Reitoral nº 321/2018, com a seguinte composição de Júri:

Presidente (por delegação do Senhor Reitor): Professor Doutor António Teodoro, Professor Catedrático da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Doutora Isabel Rodrigues Sanches da Fonseca, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Arguentes: Doutora Isabel Madureira, Professora Adjunta Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa e Doutor Joaquim Colôa Dias, Investigador da UIDEF – Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutora Ana Carita, Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Doutora Anabela França Mota, Investigadora do CeiED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2018

DEDICATÓRIA

A todos aqueles que foram meus professores,

aos meus pais *in memoriam*, ao meu filho

e ao meu marido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de alguma maneira tornaram possível o presente trabalho e de uma maneira especial:

À Professora Doutora Isabel Rodrigues Sanches, como orientadora, pela disponibilidade manifestada desde o primeiro momento, na procura de condições adequadas para o arranque deste estudo, pelo desafio que lançou na escolha do tema desta tese, pelos comentários críticos e sugestões dadas, pelo incentivo, cooperação e orientação, pelo apoio amigo e sincero, pela grande amizade e pelas muitas horas despendidas para que fosse possível terminar este estudo.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela sua disponibilidade, pela sua colaboração no processo de análise de tratamento estatístico e orientação, pelo seu espírito de ajuda e apoio, pelas palavras de estímulo, incentivo e confiança que sempre proferiu.

A todos os professores do Curso de Doutoramento em Educação pela atenção, colaboração e disponibilidade prestada.

Ao meu marido pela compreensão, colaboração, disponibilidade e suporte emocional.

À minha família e, muito em especial, ao meu filho Pedro Miguel.

A todos os colegas e pessoas amigas pelo incentivo e pelo apoio.

A todos, o meu profundo agradecimento

RESUMO

Esta investigação tem como objeto de estudo as práticas desenvolvidas pelos Docentes de Educação Especial (DEE), junto dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), num contexto em que o paradigma da Educação Especial e da Educação Inclusiva se confrontam, lutando cada um pela conquista do seu espaço. Pretende compreender como os DEE percecionam, agem, gerem e avaliam o trabalho de apoio aos alunos considerados com NEE. Para a recolha de informações, foram aplicadas duas técnicas: o inquérito por questionário e a observação naturalista. Os questionários foram distribuídos à totalidade da população de DEE do distrito de Leiria, em 2013/2014. Para a análise da informação do questionário foi utilizada a folha de cálculo do *Microsoft Excel*. Foi utilizado o *software IBM SPSS Statistics*, versão 21, para importar os dados. A observação naturalista, uma metodologia qualitativa, focou-se nas rotinas de trabalho de três DEE, no Jardim de Infância, no 1.º ciclo e no gabinete de Educação Especial, com destaque para as formas de trabalho e modalidades de apoio. Realizámos as observações naturalistas em dois Agrupamentos de Escolas, do distrito de Leiria, em abril, maio e junho de 2016, durante as atividades letivas e após as mesmas atividades. Os comportamentos não-verbais foram registados pelo investigador e os comportamentos verbais foram audiogravados. A análise da informação recolhida obrigou ao levantamento de categorias temáticas, subcategorias e indicadores que emergiram do conteúdo transcrito de cada unidade de contexto, tendo como *background* os objetivos da observação. Apurámos, através dos dados do questionário, que os DEE apresentaram respostas mais concordantes no que diz respeito a fazer trabalho de cooperação com os professores do Ensino Regular e em disponibilizar informação técnica e saberes específicos sobre os alunos. Através das observações constatou-se que os Docentes de Educação Especial apoiaram os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, sentados na mesa de trabalho do aluno, individualmente ou em pequeno grupo, integrando ou não as atividades da classe. As Educadoras de Infância e os Professores do Ensino Regular observados assumiram o papel principal junto destes alunos, mostrando não reconhecer os DEE que trabalharam nas suas salas como pares efetivos. O facto de dois docentes, com formações diferenciadas, coexistirem na sala de aula, não altera nem a sua organização nem a dinâmica do ensino e da aprendizagem, o que naturalmente não traz benefícios nem para os alunos, nem para os próprios docentes.

Palavras-chave: Docentes; Educação Especial; Educação Inclusiva; Necessidades Educativas Especiais; Ensino Regular; Práticas Educativas.

ABSTRACT

This research has the object of study focused on the practices implemented with students who are deemed with Special Educational Needs (SEN), in a context where the paradigm of Special Education and Inclusive Education face each other, each fighting for their own space. It aims to understand how Special Education Teachers (SETs) perceive, act, manage and assess the support given to students deemed to have Special Educational Needs. Two techniques were employed for data collection: a survey by questionnaire and naturalistic observation. The questionnaire was handed out to the whole population of SETs in the Leiria county, in the 2013/2014 academic year. The survey by questionnaire used a quantitative methodology with recourse to a Microsoft Excel spreadsheet. The software for statistical analysis IBM SPSS Statistics, version 21, was used to import the data from the Microsoft Excel spreadsheet. The naturalistic observation used a qualitative methodology. It focused on the work routines of three Special Education Teachers, in the Nursery, in the 1st cycle, and in the Special Education office, with special emphasis on their work patterns and support modalities. We conducted the naturalistic observations in two School Groups from two municipalities in the Leiria county, in the months of April, May and June 2016, during and after the school activities. Non-verbal behaviour was recorded by the researcher, and verbal behaviour was audiotaped. The analysis forced us to make an inventory of the topic categories, subcategories and indicators which emerged from the transcribed contents of each context unit, with the observation objectives as background. From the questionnaire data, we ascertained that SETs offered more receptive responses vis-à-vis doing cooperative work with Regular Education teachers as well as volunteering technical information and specific knowledge on the students. The observations enabled us to determine that Special Education Teachers supported students deemed to have Special Educational Needs, sat at the students' worktable, individually or in a small group, whether integrating class activities or not. The Nursery School Teachers and the Regular Education Teachers observed took on the leading role with these students, evidencing that they did not acknowledge the Special Education Teachers who worked in their classrooms as actual peers. The fact that two teachers, with differentiated training backgrounds, coexisted in the classroom did not change its organization or the teaching-learning dynamics, which, obviously, did not benefit either the students or the teachers themselves.

Keywords: Teachers; Special Education; Inclusive Education; Special Educational Needs; Regular Education; Educational Practices.

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AE – Agrupamento de Escolas

AEDEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AEEP – Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular

AR – Assembleia da República

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para Crianças e Jovens

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

CSIE – Centro de Estudos em Educação Inclusiva

DEE – Docente(s) de Educação Especial

DEEBS – Divisão de Estatísticas do Ensino Básico e Secundário

DGE – Direção-Geral da Educação

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DGS – Direção-Geral da Saúde

Dp – Desvio Padrão

DSEE – Direção de Serviços de Estatísticas da Educação

DT – Diretor de Turma

EE – Encarregado(a) de Educação

EPT – Escola para Todos

ERACBV – Escolas de Referência para a educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão

EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

IGEC – Inspeção-Geral da Educação e Ciência

IPI – Intervenção Precoce na Infância

INR – Instituto Nacional para a Reabilitação

ISS – Instituto da Segurança Social

LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à participação e à Diversidade em Educação

LGP – Língua Gestual Portuguesa

M – Média

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MIME – Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PEI – Programa Educativo Individual

PER – Professor de Ensino Regular

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PIT – Plano Individual de Transição

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

QA – Quadro de Agrupamento

QCGQ – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade

QZP – Quadro de Zona Pedagógica

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

Sig – Significância

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAM – Unidades de Apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita

UE – União Europeia

UEE – Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com Perturbações do Espetro do Autismo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)*

UNFPA – Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais *(United Nations Population Fund)*

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância *(United Nations Children's Fund)*

ÍNDICE GERAL

RESUMO 5
ABSTRACT 6
LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS 7
ÍNDICE GERAL 9
ÍNDICE DE TABELAS 14
INTRODUÇÃO 19
PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 23
CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO DOCENTE 24
1.1. IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE 27
1.2. EXPETATIVAS DOS DOCENTES 29
1.3. PERCURSO PROFISSIONAL DOCENTE: AS FASES DA CARREIRA DOS DOCENTES 35
1.3.1. Ciclo de vida profissional dos docentes, segundo Huberman *36*
1.3.2. Modelos de desenvolvimento profissional da carreira docente, segundo Gonçalves *39*
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 45
2.1. BREVE ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 45
2.2. INCLUSÃO NA ESCOLA QUE É DE TODOS 51
2.2.1. Escola inclusiva *61*
2.3. BREVE APONTAMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PARA ALÉM DE PORTUGAL 70
2.4. DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 73
2.4.1. Formação dos Docentes de Educação Especial *74*
2.4.2. Práticas dos Docentes de Educação Especial *80*
2.4.2.1. Cooperação pedagógica e colaboração 81
2.5. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA SOBRE OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE ESTADO DA ARTE 85
CAPÍTULO 3 – LEGISLAÇÃO ENQUADRADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL 107
3.1. DECRETO-LEI N.º 27/2006, DE 10 DE FEVEREIRO 107
3.2. DECRETO-LEI N.º 3/2008, DE 7 DE JANEIRO 119
3.2.1. Referenciação e avaliação *120*
3.2.2. Programação e planeamento *122*
3.2.2.1.Programa Educativo Individual 122
3.2.2.2. Plano Individual de Transição 123

3.2.3. Medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro *124*
3.2.3.1. Apoio pedagógico personalizado 126
3.2.3.2. Adequações curriculares individuais 127
3.2.3.3. Adequações no processo de matrícula 127
3.2.3.4. Adequações no processo de avaliação 128
3.2.3.5. Currículo Específico Individual 128
3.2.3.6. Tecnologias de apoio 129
3.2.4. Modalidades específicas de educação *129*
3.2.4.1. Educação bilingue de alunos surdos 130
3.2.4.2. Educação de alunos cegos e com baixa visão 130
3.2.4.3. Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo 131
3.2.4.4. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita 132
3.2.4.5. Intervenção Precoce na Infância 132
3.2.5. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde *132*
3.2.6. Cooperação e parcerias *133*
3.2.7. Envolvimento dos pais e/ou Encarregados de Educação *134*
3.3. Legislação relevante após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro 135
PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS **143**
CAPÍTULO 1 – PROBLEMÁTICA **144**
CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DO ESTUDO **147**
2.1. Objetivo geral 147
2.2. Objetivos específicos 147
PARTE III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO **148**
1. Tipo de estudo 150
2. Contextualização do estudo 152
3. Universo da população 154
4. Participantes do estudo 159
4.1. Categorização dos inquiridos pelo questionário *159*
4.2. Categorização dos sujeitos observados *171*
5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados 172
6. Procedimentos para a recolha e análise de dados 174

6.1. Questionário: elaboração, aplicação e análise dos dados *175*
6.2. Observação: recolha e análise dos dados *179*
6.2.1. Categorização do trabalho desenvolvido pelo Docente de Educação Especial *181*
6.2.1.1. Trabalho com as crianças consideradas com NEE, durante as atividades letivas 181
6.2.1.2. Trabalho com os alunos considerados com NEE, durante as atividades letivas. 182
6.2.1.3. Trabalho com as crianças consideradas com NEE, após as atividades letivas .. 184
PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 185
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO 186
1.1. *RANKING* DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO, RELATIVO AO *TRABALHO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL* 186
1.2. AGREGAÇÃO DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO EM DIMENSÕES E EXCEÇÕES 194
1.2.1. Análise da dimensão A Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia *197*
1.2.2. Análise da dimensão B Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão *208*
1.2.3. Análise da dimensão C Estratégias utilizadas *215*
1.2.4. Análise da dimensão D Trabalho com a comunidade e a escola *222*
1.2.5. Análise dos itens do questionário não agregados em dimensões com peso relevante *228*
1.2.5.1. Trabalho com o/a Professor(a) do Ensino Regular, na turma 231
1.2.5.2. Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão 237
1.2.5.3. Estratégias utilizadas 241
1.2.5.4. Formação/autoformação do DEE 251
CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 255
2.1. TRABALHO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA, DURANTE AS ATIVIDADES LETIVAS 256
2.1.1. Gestão e funcionamento das atividades *259*
2.1.1.1. A observação da sala onde a "Cristina" faz apoio 261
2.1.1.2. A observação das salas onde a "Sandra" faz apoio 272
2.1.2. Orientação das crianças *279*
2.1.2.1. A observação da sala onde a "Cristina" faz apoio 280
2.1.2.2. A observação das salas onde a "Sandra" faz apoio 285

2.2. TRABALHO NA SALA DE AULA DO 1.º CICLO, DURANTE AS ATIVIDADES LETIVAS 289
2.2.1. Gestão e funcionamento das atividades *292*
2.2.1.1. A observação da sala de aula onde o "Luís" faz apoio 293
2.2.1.2. A observação da sala de aula onde a "Cristina" faz apoio 297
2.2.2. Orientação dos alunos *313*
2.2.2.1. A observação da sala de aula onde o "Luís" faz apoio 315
2.2.2.2. A observação da sala de aula onde a "Cristina" faz apoio 319
2.3. TRABALHO COM OS ALUNOS CONSIDERADOS COM NEE, NO GABINETE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 324
2.3.1. Apoio individual *325*
2.3.2. Apoio em grupo *330*
2.3.3. Avaliação da aluna referenciada para a Educação Especial *341*
2.4. TRABALHO NO JARDIM-DE-INFÂNCIA, APÓS AS ATIVIDADES LETIVAS 350
2.4.1. Apoio em grupo *351*
CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DO QUE OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PERCECIONAM AO QUE FAZEM NO APOIO AO ALUNO CONSIDERADO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS **359**
3.1. TRABALHO COM O ALUNO 361
3.2. TRABALHO COM A TURMA 363
3.3. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS 364
3.4. TRABALHO EM COOPERAÇÃO COM A EDUCADORA DE INFÂNCIA/PROFESSOR(A) DO ENSINO REGULAR 365
3.5. TRABALHO EM COOPERAÇÃO COM OUTROS: FAMÍLIA/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, DIRETORES DE TURMA E ÓRGÃOS DE GESTÃO 366
3.6. TRABALHO COM A COMUNIDADE E A ESCOLA 367
CONCLUSÕES **369**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **378**
TEXTOS LEGISLATIVOS CONSULTADOS **389**
ÍNDICE DE AUTORES **393**

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – O PROCESSO CÍCLICO DAS EXPETATIVAS DOS PROFESSORES 30

FIGURA 2 – ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES, SEGUNDO HUBERMAN 37

FIGURA 3 – ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES, SEGUNDO GONÇALVES (1990) 40

FIGURA 4 – MODELO DE RECONCEPTUALIZAÇÃO DAS ETAPAS DA CARREIRA DAS PROFESSORAS DO 1.º CICLO 43

FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM EXERCÍCIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS 118

FIGURA 6 – MAPA DO DISTRITO DE LEIRIA 152

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 – TRATAMENTO DIFERENCIADO DO DOCENTE PARA BONS E MAUS ALUNOS 31

TABELA 2 – ETAPAS DA CARREIRA DOS PROFESSORES SEGUNDO HUBERMAN (1989A) E GONÇALVES (1990)..... 41

TABELA 3 – DINÂMICA DESEJADA DO DOCENTE DE APOIO EDUCATIVO/"EDUCAÇÃO ESPECIAL" 80

TABELA 4 – HIERARQUIZAÇÃO DO TIPO DE APOIO, EM TERMOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (DADOS TEÓRICOS). 94

TABELA 5 – HIERARQUIZAÇÃO DO TIPO DE APOIO, EM TERMOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 94

TABELA 6 – DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS REALIZADAS PELOS DEE 98

TABELA 7 – LOCAL DE APOIO AO ALUNO CONSIDERADO COM NEE 99

TABELA 8 – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 1.º, 2.º E 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO 108

TABELA 9 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2010/2011 109

TABELA 10 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR NUTS II, NO CONTINENTE, NO ANO LETIVO 2010/2011 110

TABELA 11 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, EM PORTUGAL, EM 2012/2013 111

TABELA 12 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2012/2013 112

TABELA 13 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2013/2014 113

TABELA 14 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2014/2015 113

TABELA 15 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2015/2016 114

TABELA 16 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2016/2017 115

TABELA 17 – ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, EM PORTUGAL, EM 2016/2017 116

TABELA 18 – ALUNOS COM NEE, EM PORTUGAL, POR ANOS DE ESCOLARIDADE, EM 2016/2017 116

TABELA 19 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS, NO CONTINENTE, EM 2017/2018 117

TABELA 20 – MEDIDAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS E DOS ALUNOS DAS ESCOLAS REGULARES, NO CONTINENTE, EM 2017/2018..... 125

TABELA 21 – PERCENTAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 140

TABELA 22 – DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ANO LETIVO 2011/2012..... 154

TABELA 23 – DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO, EM 2013/2014..... 155

TABELA 24 – EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE LUGARES PARA COLOCAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 156

TABELA 25 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013/2014..... 158

TABELA 26 – PERCENTAGEM DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, EM 2013/2014..... 158

TABELA 27 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS - RESPOSTAS RECEBIDAS 159

TABELA 28 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *IDADE* 160

TABELA 29 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *GÉNERO* 161

TABELA 30 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* 161

TABELA 31 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EE* PELA VARIÁVEL *IDADE* 163

TABELA 32 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 163

TABELA 33 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *IDADE* PELA VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 164

TABELA 34 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* PELA VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 165

TABELA 35 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* 166

TABELA 36 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS COM NEE APOIADOS* 167

TABELA 37 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS COM NEE APOIADOS* PELA VARIÁVEL *IDADE* 168

TABELA 38 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS COM NEE APOIADOS* PELA VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 169

TABELA 39 – DISTRIBUIÇÃO DOS EFETIVOS DA VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS APOIADOS* PELA VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EE* 170

TABELA 40 – PROBLEMÁTICAS 171

TABELA 41 – CODIFICAÇÃO 180

TABELA 42 – CATEGORIZAÇÃO DO *TRABALHO, DURANTE AS ATIVIDADES LETIVAS, NO JARDIM-DE-INFÂNCIA* 181

TABELA 43 – CATEGORIZAÇÃO *DO TRABALHO, DURANTE AS ATIVIDADES LETIVAS, NA SALA DO 1º CICLO* 182

TABELA 44 – CATEGORIZAÇÃO DO *TRABALHO NO GABINETE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL* 183

TABELA 45 – CATEGORIZAÇÃO DO *TRABALHO, APÓS AS ATIVIDADES LETIVAS, NA SALA DE JARDIM-DE-INFÂNCIA* 184

TABELA 46 – *RANKING* DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO, RELATIVO AO *TRABALHO DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL* 187

TABELA 47 – ANÁLISE FATORIAL EXPLORATÓRIA DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO, MÉTODO DE KAISER, DEPOIS DA ROTAÇÃO VARIMAX (COMPONENTE ROTATIVA COM 4 COMPONENTES) 195

TABELA 48 – DISTRIBUIÇÃO DAS AFIRMAÇÕES/ITENS PELAS DIMENSÕES DA CATEGORIA A QUE SE REFERE O ESTUDO 197

TABELA 49 – CONSISTÊNCIA INTERNA 197

TABELA 50 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PELA DIMENSÃO A *TRABALHO COM O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR E A TURMA DOS ALUNOS QUE APOIA* 198

TABELA 51 – *RANKING* DA DIMENSÃO A *TRABALHO COM O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR E A TURMA DOS ALUNOS QUE APOIA*..... 199

TABELA 52 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO A COM A VARIÁVEL *IDADE*..... 201

TABELA 53 – ANÁLISE DAS COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DO FATOR SCORE 1 COM A VARIÁVEL *IDADE*..... 202

TABELA 54 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO A COM A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO*..... 202

TABELA 55 – ANÁLISE DAS COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DA COMPONENTE 1 E DO FATOR SCORE 1 COM A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* 204

TABELA 56 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO A COM A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA*... 205

TABELA 57 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO A COM A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL*..... 205

TABELA 58 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PELA DIMENSÃO B *TRABALHO EM COOPERAÇÃO COM OUTROS: FAMÍLIA/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, DIRETORES DE TURMA E ÓRGÃOS DE GESTÃO* 208

TABELA 59 – *RANKING* DA DIMENSÃO B *TRABALHO EM COOPERAÇÃO COM OUTROS: FAMÍLIA/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, DIRETORES DE TURMA E ÓRGÃOS DE GESTÃO*..... 209

TABELA 60 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO B COM A VARIÁVEL *IDADE* 212

TABELA 61 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO B COM A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EE* 212

TABELA 62 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO B COM A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA* ... 213

TABELA 63 – ANÁLISE DOS INDICADORES DA DIMENSÃO B COM A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 213

TABELA 64 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PELA DIMENSÃO C *ESTRATÉGIAS UTILIZADAS* 215

TABELA 65 – *RANKING* DA DIMENSÃO C *ESTRATÉGIAS UTILIZADAS* 216

TABELA 66 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO C COM A VARIÁVEL *IDADE* 219

TABELA 67 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO C COM A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*..... 219

TABELA 68 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO C COM A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA*..... 219

TABELA 69 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO C COM A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 220

TABELA 70 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS PELA DIMENSÃO D *TRABALHO COM A COMUNIDADE E A ESCOLA*..... 222

TABELA 71 – *RANKING* DA DIMENSÃO D *TRABALHO COM A COMUNIDADE E A ESCOLA* 222

TABELA 72 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO D COM A VARIÁVEL *IDADE* 223

TABELA 73 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO D COM A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* 224

TABELA 74 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO D COM A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA* 224

TABELA 75 – ANÁLISE DAS COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DA COMPONENTE 4 E DO FATOR SCORE 4 COM A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA* 225

TABELA 76 – ANÁLISE COMPARATIVA DOS INDICADORES DA DIMENSÃO D COM A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 226

TABELA 77 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS, NÃO AGREGADOS EM DIMENSÕES COM PESO RELEVANTE 228

TABELA 78 – *RANKING* DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO, NÃO AGREGADOS EM DIMENSÕES COM PESO RELEVANTE 229

TABELA 79 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AOS ITENS 1, 5 E 8 232

TABELA 80 – HIERARQUIZAÇÃO DO TIPO DE APOIO, EM FUNÇÃO DAS RESPOSTAS DADAS 234

TABELA 81 – HIERARQUIZAÇÃO DO TIPO DE APOIO, EM TERMOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA 235

TABELA 82 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 20 238

TABELA 83 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 28 238

TABELA 84 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 14 239

TABELA 85 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 36 240

TABELA 86 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AOS ITENS 34, 11, 12, 19 E 32 ... 242

TABELA 87 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ENTRE A VARIÁVEL PREDITORA *IDADE* E O ITEM 34 244

TABELA 88 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS PARA O ITEM 34 E A VARIÁVEL PREDITORA *IDADE* 244

TABELA 89 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ENTRE A VARIÁVEL PREDITORA *TEMPO DE SERVIÇO* E O ITEM 34 244

TABELA 90 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS PARA O ITEM 34 E A VARIÁVEL *TEMPO DE SERVIÇO* 245

TABELA 91 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ENTRE A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA* E O ITEM 19 245

TABELA 92 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS PARA O ITEM 19 E A VARIÁVEL *NÚMERO DE ALUNOS QUE APOIA* 246

TABELA 93 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AOS ITENS 16 E 17 248

TABELA 94 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AOS ITENS 27 E 9 249

TABELA 95 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 18 250

TABELA 96 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 10 250

TABELA 97 – RESPOSTAS MAIS CONCORDANTES E MAIS DISCORDANTES DADAS AO ITEM 15 251

TABELA 98 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS ENTRE A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* E O ITEM 15 252

TABELA 99 – TESTE DE KRUSKAL-WALLIS PARA O ITEM 15 E A VARIÁVEL *CATEGORIA PROFISSIONAL* 252

TABELA 100 – CONTAGEM DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS AO TRABALHO, EM JARDIM-DE-INFÂNCIA 259

TABELA 101 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *GESTÃO E FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES* 260

TABELA 102 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *ORIENTAÇÃO DAS CRIANÇAS*, NO JARDIM-DE-INFÂNCIA..... 280

TABELA 103 – CONTAGEM DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS AO TRABALHO, NA TURMA DO 1.º CICLO 292

TABELA 104 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *GESTÃO E FUNCIONAMENTO DAS ATIVIDADES*, NO 1.º CICLO..... 293

TABELA 105 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS* CONSIDERADOS COM NEE, NO 1.º CICLO . 314

TABELA 106 – CONTAGEM DAS UNIDADES DE REGISTO RELATIVAS AO *TRABALHO NO GABINETE DE EE* 324

TABELA 107 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *APOIO INDIVIDUAL*, NO GABINETE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 325

TABELA 108 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *APOIO EM GRUPO*, NO GABINETE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 331

TABELA 109 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *AVALIAÇÃO DA ALUNA REFERENCIADA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL*.. 341

TABELA 110 – SUBDIVISÃO DA CATEGORIA *APOIO EM GRUPO*, APÓS AS ATIVIDADES LETIVAS, NO JARDIM-DE-INFÂNCIA 352

TABELA 111 – SÍNTESE DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA NAS OBSERVAÇÕES 360

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Como Docente de Educação Especial, do Grupo de Recrutamento 910, interessamo-nos pelas questões ligadas à temática da docência na área da Educação Especial, pelo que decidimos fazer uma investigação relacionada com a Educação Especial e os seus principais atores, os Docentes de Educação Especial, denominando-a: "Ser Docente de Educação Especial: um ideal a cumprir e um desafio a vencer. Um contributo para o estudo das suas práticas". O facto de considerar necessário continuar a fazer formação/reflexão neste campo, para que possamos intervir melhor, dando uma resposta adequada a cada um dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que fazem parte da escola e da comunidade onde prestamos apoio pedagógico foi determinante para a escolha da temática a trabalhar.

Os Docentes de Educação Especial têm sido confrontados com grandes mudanças relacionadas com a educação e o apoio de crianças e de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. Se todos nós gozamos do direito à educação, temos deveres para com todos os alunos e, em especial, para com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, os quais devem beneficiar, igualmente, dos mesmos direitos e deveres. A educação destes alunos passou por diversas transformações, de acordo com a mudança de mentalidades das sociedades que originou profícua legislação, nem sempre adequada aos contextos e aos públicos a que se dirige. Verificou-se, no nosso país, a integração destes alunos nas escolas de ensino regular, no final da década de sessenta do século XX. O apoio era feito por Professores do Ensino Especial, dentro ou fora das salas de aula, conforme as condições dos contextos e a disponibilidade dos professores (do ensino regular e do ensino especial). Nos anos noventa, com o movimento da Escola Inclusiva, a tipologia do apoio não mudou consideravelmente, mas os professores foram denominados de Professores de Apoio Educativo. O Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, ao criar o grupo de docência de Educação Especial, acaba por introduzir a denominação de Docentes de Educação Especial.

Esta investigação está dividida em quatro partes subdivididas em vários capítulos. Estes dividem-se em pontos que, por sua vez, se subdividem em subpontos e, também, por vezes, em subsubpontos, que apresentamos seguidamente.

A Parte I é denominada por “Revisão bibliográfica” e encontra-se dividida em três capítulos. No Capítulo 1 com o título “Profissão docente” começamos por definir a identidade

profissional dos docentes. Definimos o conceito das expetativas dos docentes e explicamos que as expetativas elevadas dos professores face aos alunos assumem uma forte relevância quanto à relação entre expetativas 'professor/alunos', autoestima, autoconceito académico e resultados escolares dos alunos. A seguir, definimos o ciclo de vida profissional dos professores, segundo Huberman e os modelos de desenvolvimento profissional da carreira docente, segundo Gonçalves.

No Capítulo 2 intitulado "Educação Especial e Educação Inclusiva" abordamos a temática da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Fazemos um breve enquadramento histórico da Educação Especial e abordamos a Escola Inclusiva, a formação e as práticas que desenvolvem os Docentes de Educação Especial. Apresentamos ainda um breve estado da arte sobre os Docentes de Educação Especial.

No Capítulo 3 com o título "Legislação enquadradora da Educação Especial" fazemos uma abordagem ao Quadro de Educação Especial e aos três Grupos de Recrutamento em que se subdivide, ao contexto legislativo atual que regulamenta a Educação Especial, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, e às medidas complementares e explicativas que se lhe seguiram.

A Parte II é denominada "Da problemática aos objetivos" e tem dois capítulos. No Capítulo 1 designado por "Problemática" apresenta-se o problema e a questão de partida que servem de guia a este estudo. No Capítulo 2 "Objetivos do estudo" são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos que operacionalizam a intencionalidade da presente investigação.

A Parte III intitula-se por "Metodologia de investigação". Nesta parte começamos por definir o tipo de estudo que é aplicado nesta investigação, a contextualização em que se insere e o universo da população do presente estudo. Fazemos a apresentação dos participantes do estudo quer do universo quer da amostra, presente em estudo no questionário e nas observações naturalistas. Apresentamos a categorização dos inquiridos pelo questionário e dos sujeitos observados, as técnicas e os instrumentos utilizados bem como os procedimentos para a recolha e análise de dados.

A Parte IV denominada "Apresentação, análise e discussão dos resultados" tem três capítulos. No Capítulo 1 designado por "Apresentação e análise dos resultados relativos ao questionário" apresentamos o *ranking* dos itens do questionário, a agregação dos itens por componentes/dimensões e a sua análise. O Capítulo 2 intitula-se "Apresentação e análise dos resultados relativos à observação das práticas do Docente de Educação Especial", onde se

apresenta o trabalho realizado com as crianças e os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, durante as atividades letivas, na sala do jardim-de-infância, do 1.º ciclo e no gabinete de Educação Especial. Após as atividades letivas, assistimos ao apoio em grupo no jardim-de-infância. No Capítulo 3 "Discussão dos resultados: do que os Docentes de Educação Especial percecionam ao que fazem no apoio ao aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais" faz-se a discussão dos resultados ao nível do trabalho do Docente de Educação Especial com o aluno, a turma, os órgãos de gestão, a comunidade e a escola. Por último, apresentamos as conclusões da investigação.

Nos Apêndices encontram-se o questionário que serviu para fazer a recolha de dados; a análise das frequências, as análises fatoriais, as tabulações cruzadas e as estatísticas descritivas; os registos das observações naturalistas no jardim-de-infância, na sala do 1.º ciclo e no gabinete de Educação Especial e as respetivas categorizações, bem como o levantamento dos dados que serviu de ponto de partida para a seleção do universo da pesquisa, ou seja, o número de Docentes de Educação Especial a exercerem funções, nos Agrupamentos de Escolas do distrito de Leiria. Finaliza-se com os anexos respeitantes às autorizações, para fazer a pesquisa.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para fazermos o ponto da situação em relação ao objeto de estudo, Docentes de Educação Especial, fizemos a reflexão sobre a temática "Ser docente", a sua profissionalidade, as expetativas e o percurso profissional docente, não descurando as fases da carreira dos docentes, segundo Huberman e Gonçalves. Refletimos ainda sobre a Educação Especial e a Legislação enquadradora. Disso damos conta nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 1 – PROFISSÃO DOCENTE

Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões 2010, uma profissão é o exercício de uma atividade, reconhecida socialmente, pela qual se recebe vencimento. Qualquer sujeito poder ter uma ou mais profissões mas a sua profissão principal é onde exerce mais de metade do seu tempo; onde aufere o melhor vencimento se tiver duas profissões repartidas pela mesma percentagem de tempo despendido em cada uma; se a percentagem de tempo despendido em qualquer uma for inferior a 50%, contabiliza-se a percentagem do total do tempo ocupado no Grande Grupo, identificando-se a profissão principal nesse grupo pela percentagem mais elevada a que lhe corresponde o maior tempo gasto (INE, 2011).

Santos (2015), citando Monteiro (2008), refere que o conceito de profissão apresenta três níveis (amplo, intermédio e restrito) de complexidade. Uma profissão situa-se num nível amplo quando alguém, sem ou com pouca formação, recorre ao esforço físico e repetitivo para receber um vencimento baixo pelo seu trabalho, seja este dependente ou independente. Se a competência funcional do saber fazer é alcançada por um processo de aprendizagem e o trabalho é específico, este situa-se num nível intermédio e o vencimento é melhor do que as restantes profissões, no nível amplo.

A profissão docente encontra-se no nível restrito e constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e de reconstrução permanente da sua identidade pessoal (Nóvoa, 2007). É obtida após a conclusão e o aproveitamento numa formação curricular e prática de ensino superior que confere o grau de Mestre para o ingresso na carreira como Professores do Ensino Básico e Secundário ou de Doutor para o ingresso de docentes no Ensino Superior. Está assente no domínio do saber fazer "de natureza científico-técnica e reflexiva" e os vencimentos dos docentes são superiores às profissões exercidas nos

níveis amplo e intermédio, conforme diz Santos (2015, p. 18). Esta profissão abarca dimensões a nível da ética de valores e pedagógicas, do individual, coletivo e social. Goza do direito social "de acordo com o seu papel essencial na evolução da educação e com a importância do seu contributo para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade" (Recomendação n.º 1/2016, de 19 de dezembro, Nota Prévia[1]). Segundo a mesma Recomendação, encontramos uma população docente em exercício de funções com uma percentagem bastante desequilibrada em termos do género, sendo predominantemente feminino em todos os níveis de educação e de ensino como comprovam estudos efetuados ao universo da população docente, em 2014. Estamos a assistir nas escolas a uma diminuição de alunos; a uma necessidade de os docentes permanecerem durante mais anos em exercício de funções para atingirem a idade para a aposentação e conseguirem obter a pensão completa, sem redução no vencimento; a um menor número de colocações de novos docentes nos quadros, o que origina "instabilidade profissional e institucional" e um envelhecimento da população docente; a um número cada vez maior de educadores de infância e de docentes sem colocação, apesar de terem experiência profissional docente e formação superior à exigida para exercerem.

A profissão docente é complexa porque o enquadramento político e legislativo, as normas, as funções e a definição de tarefas pedagógicas e burocráticas não são suficientemente claras e explícitas, donde muitas tarefas desempenhadas pelos docentes poderem ser realizadas por assistentes técnicos, o que permitiria um trabalho mais específico com alunos, colegas e encarregados de educação. Existe ainda uma sobrecarga de reuniões de cariz burocrático-administrativo em desfavor de reuniões de discussão de assuntos pedagógicos, diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. A multiplicidade de funções, como coadjuvações em vários estabelecimentos escolares, salas de apoio (Espaço +), para receber alunos com infrações disciplinares, tutorias, direções de turma, projetos com alunos, obriga a um esforço maior e a situações de *stress* e de *burnout* profissional. Sabemos que a profissão docente é vivida, por muitos, intensamente, na busca de melhorar as condições que são oferecidas aos seus alunos. "O processo de educação depende em grande parte das qualidades e competências de educadores e docentes, bem como das qualidades humanas, éticas, pedagógicas, científicas, tecnológicas e profissionais de cada um em particular" (Recomendação n.º 1/2016, de 19 de dezembro).

[1] Recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas - Diário da República n.º 241/2016, Série II de 2016-12-19.

Temos vindo a assistir a alterações ao nível do ingresso nas carreiras com mudanças ao nível dos estatutos das carreiras de educadores de infância e docentes do ensino básico e secundário público; educadores de infância e docentes do ensino básico e secundário particular; professores do ensino superior universitário e do ensino politécnico. Coexistem ainda mudanças estruturais ao nível da formação e da avaliação de desempenho docente que segundo o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro) os docentes, de um modo geral, são avaliados ao nível de três dimensões pertinentes para a área científico-didática que lecionam, a saber: "científica e pedagógica", "participação na vida da escola e relação com a comunidade" e "formação contínua e desenvolvimento profissional", facto não aconteceu, devido ao congelamento das carreiras dos docentes até ao final do ano 2017.

Segundo o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, os critérios para registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos Docentes de Educação Especial são definidos por cada Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada. Cada Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada tem liberdade para definir os critérios de avaliação dos seus docentes desde que "aprovados pelo conselho pedagógico, no caso da avaliação interna, ou nos estabelecidos a nível nacional, no caso da avaliação externa" (Preâmbulo do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

A avaliação externa do desempenho docente é feita por avaliadores externos "detentores de formação prioritariamente especializada na área da avaliação do desempenho docente ou com experiência em supervisão pedagógica, posicionados na carreira num escalão preferencialmente superior ou, quando impossível, igual ao do avaliado" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro). Essa avaliação externa realiza-se através da observação de aulas e incide na dimensão "científica e pedagógica", pelo que o docente tem de:

> *a*) Orientar a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos;
> *b*) Selecionar as melhores abordagens de ensino;
> *c*) Analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens;
> *d*) Criar um ambiente educativo assente em valores comummente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo;
> *e*) Ter presente a especificidade dos papéis de «aluno» e de «educador/professor», não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes (Art.º 3.º, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro).

No caso da avaliação interna são escolhidos os seguintes avaliadores internos para intervenção na avaliação: presidente do conselho geral, diretor, conselho pedagógico, secção de avaliação do conselho pedagógico, coordenador do departamento curricular e avaliado. O Coordenador do departamento curricular a que o avaliado pertence, ou quem ele designar, tem como competência proceder ao acompanhamento e avaliação das dimensões "participação na vida da escola e relação com a comunidade" e "formação contínua e desenvolvimento profissional" (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro).

No final de cada ano letivo, cada docente tem de elaborar um Relatório de Autoavaliação (Art.º 19.º, do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro) que serve para registo e avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas durante esse ano letivo, havendo contudo algumas exceções para os docentes que se encontram no 9.º e 10.º escalão; exerçam as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e de avaliador; e reúnam os requisitos legais para a aposentação.

1.1. Identidade profissional docente

As identidades são um processo dinâmico, complexo de construções sociais elaboradas a partir de acontecimentos que ocorrem na sociedade e nos grupos (Vala, 2004) e podemos dividi-las em dois grupos (identidade pessoal e identidade social), apesar de serem inseparáveis, pois viver em sociedade obriga a que os indivíduos sintam, pensem e ajam com as pessoas dos grupos a que pertencem e de outros que lhes são exteriores. Qualquer pessoa possui uma identidade para si, pessoal, e uma identidade para o outro, social (Dubar, 1997). No caso dos docentes, estes precisam de ajustar os seus modos de pensar, sentir e agir através de normas, regras e valores. Cada um apropria-se da sua identidade pessoal (o eu como indivíduo), profissional e social (como membro de um grupo a que pertence), sendo cada identidade um todo que não pode ser inferido a partir das partes, pois esse todo não é simplesmente a soma de partes (Vieira, 2000). "O que o indivíduo é e o que faz resulta, também, do contacto social e da confrontação com pessoas, situações e acontecimentos" (Caldeira & Veiga, 2013, p. 124).

Se a um determinado indivíduo é conferido um estatuto social, esse indivíduo interroga a imagem que tem de si e cria expetativas sobre a sua identidade, o seu valor e as

representações a elas associadas que resultam de processos de autocategorização e de heterocategorização (Vala, 2004).

Serres (1993) refere que um indivíduo está sempre em permanente reconstrução, a construir a sua identidade por referência à imagem que o outro lhe transmite de si. Esta construção identitária é autoconstruída e resulta da inclusão de algo novo em algo já apropriado anteriormente. Essa apropriação será feita de forma diferente consoante cada um, pois "a identidade e a alteridade constroem-se neste processo de interação onde o indivíduo percorre o caminho entre o nós e o outro que vai descobrindo". É um "terceiro instruído", reconstrói o seu eu, assimila a identidade do grupo a que pertence e identifica-o como seu, muda o seu discurso, altera as suas práticas e as representações relativas aos outros. Essa "nova" dimensão passa a ser considerada como uma terceira dimensão do ser, está sujeita a reconstruções identitárias e não pode ser denominada de estática nem considerada como perfeita e acabada (Vieira, 2000, p. 42).

É através das nossas relações sociais que compreendemos a identidade que os outros nos atribuem e que conseguimos construir a nossa identidade. Nós só sabemos quem somos através do olhar do outro. "A identidade é simultaneamente um sentimento de unidade no aqui e agora, um sentimento de continuidade e um sentimento de participação nos ideais de um grupo" (Pedro, 2011, p. 39). Iturra (1994) refere que qualquer grupo social necessita de transmitir conhecimentos através das gerações. Essa transmissão cultural é baseada na aprendizagem, um processo contínuo e simultâneo de ensino entre muitas pessoas, presente em todas as culturas e em todas as sociedades.

O indivíduo, sendo um todo identitário, passa por um processo de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e de reconstrução, que se constrói a si próprio pela ação dos outros (heteroformação), do meio ambiente e do Eu (autoformação). A construção das identidades dos docentes é um processo complexo que "necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (Nóvoa, 2007, p. 16). O mesmo autor acrescenta que são "os três AAA que sustentam o processo identitário dos docentes: A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência" (p. 16). Segundo este autor, o docente precisa de Adesão porque necessita de aderir a princípios, a valores e a projetos e investir nas capacidades dos alunos. Necessita de Ação porque na opção das suas formas de ação estão em jogo escolhas do ponto de vista pessoal e profissional. Relativamente à Autoconsciência, esta é uma dimensão que assenta no processo reflexivo que cada docente tem necessidade de fazer da sua ação. O processo identitário resulta também da "capacidade

de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino" (Nóvoa, 2007, p. 17). O eu profissional e o eu pessoal são indissociáveis. O profissional transforma-se ao nível da sua identidade, muda o que faz e o que é, ou seja, modifica-se a si próprio através da sua autoconstrução e da sua autoformação (Vieira, 1999).

Pedro (2011) refere que na identidade dos professores podemos encontrar três dimensões: a dimensão motivacional, a dimensão representacional e a dimensão socioprofissional. A dimensão motivacional surge associada às motivações que levaram à escolha da profissão docente e às que estão também ligadas ao projeto profissional. A dimensão representacional está associada à representação que cada um tem de si como docente. A dimensão socioprofissional está relacionada com a identificação que o grupo a que pertence profissionalmente faz de si como elemento social e profissional. Nesta dimensão, a socialização pode ser entendida "como a construção de uma identidade social e, nessa medida, envolve processos de comunicação entre o Eu e a comunidade a que pertence, a qual participa de forma ativa na existência e na mudança de cada indivíduo" (Madureira, 2012, p. 29).

1.2. Expetativas dos docentes

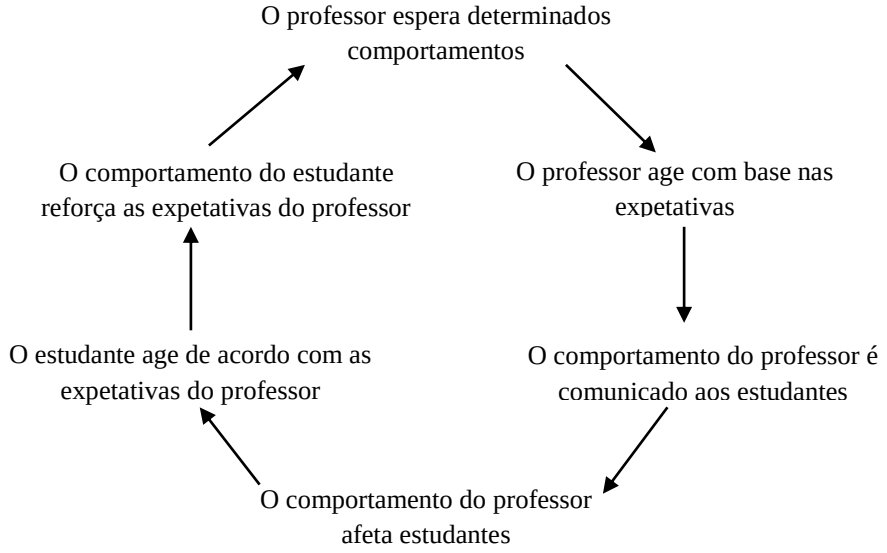
Segundo Arends (1997), foi Robert Rosenthal e Lenore Jacobson que, em 1968, publicaram a obra "Pigmalião na sala de aula" e apresentaram o conceito de profecia autorrealizável. Segundo esta profecia, os docentes que apresentam expetativas positivas relativamente às capacidades dos alunos, agem com estes tendo por base expetativas elevadas e precisas, esperam que os seus alunos obtenham os melhores resultados na aprendizagem. Esta investigação despoletou duas décadas de investigações e de contradições relativamente às consequências das expetativas positivas ou negativas dos docentes nas suas práticas e na autoestima dos seus alunos por verificarem que os alunos, após algum tempo, acabam por atuar de acordo com as expetativas criadas pelos seus professores. O mesmo autor refere que o tratamento dado pelo docente aos alunos deve ser considerado de forma mais complexa do que sugere o modelo linear de efeito Pigmalião, por depender de um conjunto de condições. A forma como os alunos se vestem, a sua forma física, a linguagem que utilizam bem como as suas competências interpessoais, influenciam as expetativas dos docentes.

O efeito Pigmalião apresentado na década de 1960, por Rosenthal e Jacbson, ainda se mantém atual, segundo Sanches (2001), visto as expetativas dos docentes em relação aos alunos poderem desencadear comportamentos que levem ao sucesso e ao insucesso nas aprendizagens dos alunos:

> Como é sabido e aceite pela comunidade científica, o insucesso e o sucesso não resultam só do indivíduo em si mas de todas as interações que contexto e indivíduo conseguem desencadear entre si. Se assim é, o sucesso/insucesso escolar de cada aluno não é o seu sucesso/insucesso, mas o resultado de uma interação que se efetuou ou não se efetuou, por culpa de ambas as partes (Sanches, 2001, p. 37).

As expetativas que os docentes apresentam, afetam as relações e as interações entre eles e os alunos, assim como o desempenho e as aprendizagens que os alunos fazem a nível da turma, em geral ou a nível individual, em particular. Podemos interrogarmo-nos sobre a construção das expetativas dos docentes e da sua comunicação aos alunos. Em escolas eficazes e com qualidade, os docentes apresentam, de um modo geral, expetativas elevadas sobre os seus alunos (Morgado, 2004). As expetativas dos docentes geram um processo cíclico tanto ao nível dos professores como dos alunos, conforme a Figura que se segue (Good & Brophy, 1987, adaptado por Arends, 1997, p. 160).

Figura 1 – O processo cíclico das expetativas dos professores



Fonte: Adaptado de Arends (1997, p. 160).

Segundo Arends (1997), quando as expetativas geradas pelos docentes sobre os alunos são corretas não existe problema. Porém, se as expetativas formadas forem incorretas e

falsas, as mesmas podem provocar comportamentos desajustados dos alunos pelos professores. As falsas expetativas formam-se, muitas vezes, devido aos preconceitos e estereótipos inconscientes que nós possuímos. Se os professores têm baixas expetativas dos alunos, interagem em termos verbais e não-verbais, de forma negativa e crítica com esses alunos. De acordo com o mesmo autor, seria louvável que os docentes comunicassem altas expetativas aos seus alunos, considerando que são necessárias para a sua realização mais do que boas intenções. Atente-se na listagem dos comportamentos do docente, em relação aos alunos, expressando um tratamento diferenciado a bons e maus alunos, na tabela que se segue:

Tabela 1 – Tratamento diferenciado do docente para bons e maus alunos

Categorias de comportamento	**Comportamentos do professor**
Elogio e informação retroativa	Reforça os comportamentos inadequados dos "maus" alunos Critica mais os fracassos dos "maus" alunos do que dos "bons" Dá menos elogios pelo sucesso aos "maus" alunos do que aos "bons" Não dá informação retroativa às respostas em voz alta dos alunos mais fracos Administra ou avalia diferenciadamente testes e trabalhos Dá menos informações e respostas mais breves às perguntas dos "maus" alunos
Interações verbais	Espera menos tempo pelas respostas dos "maus" alunos Responde pelos "maus" alunos ou chama outro colega Chama menos vezes os alunos mais fracos para responderem a perguntas Só faz perguntas fáceis, não-analíticas, aos "maus" alunos Aceita e utiliza menos as ideias dos alunos mais fracos
Interações interpessoais	Geralmente dá menos atenção aos "maus" alunos Interage menos frequentemente com os alunos mais fracos Exige menos dos "maus" alunos Interage com os "maus" alunos mais em particular do que em público Senta os "maus" alunos nos lugares mais afastados Mostra menos interações amistosas com os alunos mais fracos Apresenta menos comunicações não-verbais e compreensividade para com os "maus" alunos
Estratégias de instrução	Utiliza menos métodos eficazes e mais morosos com os alunos mais fracos Dá mais trabalho na carteira e tarefas de baixo nível aos "maus" alunos Deixa de lado os "maus" alunos nalgumas atividades de ensino

Fonte: Good e Brophy (1987), adaptado por Arends (1997, p. 162)

Arends (1997), citando Cooper e Good (1983), refere que o efeito de manutenção da expetativa é quando o docente identifica e reconhece uma determinada capacidade num aluno, atua sobre esse aluno em função da expetativa criada, anteriormente, apesar dos progressos ou regressões que esse aluno faça. Os efeitos de manutenção são mais frequentes na sala de aula do que as profecias autorrealizáveis. Estes efeitos são como um desafio para o docente que luta por uma sala de aula mais produtiva, desenvolvendo estratégias para realçar as expetativas positivas e evitando, deste modo, as expetativas negativas. O mesmo autor refere algumas pistas para a atuação dos docentes, na construção de uma sala de aula multicultural e

produtiva, tentando chamar a atenção para os comportamentos do docente, resultantes muitas vezes das expetativas que desenvolve em relação ao aluno, individualmente, e ao grupo em que este se insere:

> 1. Lembre-se de que o dever do professor é de ensinar todos os alunos e de assumir a atitude de que todos os alunos são capazes de aprender […];
> 2. tenha cuidado com a forma como utiliza as informações dos colegas ou das fichas dos alunos;
> 3. nas discussões de sala de aula, lute por dar a todos os alunos igual oportunidade de falar […];
> 4. registe sistematicamente a frequência e a natureza das suas interações verbais com os "bons" e dos "maus" alunos, os membros de diferentes grupos raciais e étnicos e os alunos regulares e excecionais […];
> 5. monitorize sistematicamente a frequência e a natureza das suas interações não-verbais com os "bons" e dos "maus" alunos, os membros de diferentes grupos raciais e étnicos e os alunos regulares e excecionais […];
> 6. se constituir grupos com base nas capacidades, procure formas de se manter flexível e aberto à mudança. Reveja continuamente a pertença ao grupo […];
> 7. tente ao máximo ser justo e consistente na forma que utiliza para avaliar o trabalho dos alunos […];
> 8. procure distribuir recompensas e privilégios de uma forma consistente aos "bons" e aos "maus" alunos; aos membros de diferentes grupos raciais ou étnicos; a rapazes e raparigas; a alunos regulares e excecionais;
> 9. onde os membros da turma para saber se a forma como são tratados pelo professor é justa […];
> 10. pergunte a si próprio se as suas ações comunicam valor e desafio. Está a mostrar aos seus alunos que confia nas suas capacidades esperando que sejam excelentes? (p. 163).

Sanches (2001) apresenta-nos uma reflexão sobre a escola que, na sua opinião, pretende que deixe de existir. Quer que deixem de existir salas com as carteiras arrumadas umas atrás das outras, professores com batas brancas, estrados para docentes, currículos nacionais, manuais escolares únicos com livros de fichas para cada disciplina e o mesmo número de testes por período letivo para todos os alunos. A mesma autora cita-nos vários exemplos de propostas de trabalho a serem desenvolvidas com os alunos, para descobrirmos como cada aluno aprende, as necessidades, interesses e expetativas perante a escola. Como proposta de trabalho, apresenta-nos um questionário a ser preenchido pelos alunos, com

dezasseis questões e três alternativas de resposta numa escala de tipo *Likert* (sempre; às vezes; raramente) com o objetivo de recolher as representações dos alunos face aos seus docentes, para um investimento maior na relação professor/aluno/professor e uma melhor atuação pedagógica e educativa, numa perspetiva de interação das representações, expetativas e comportamentos, partindo do pressuposto de que

> todos os jovens são capazes de aprender, mas eles têm de acreditar nisso e nós, professores, temos de lhes mostrar que confiamos nas suas capacidades e na sua capacidade de realização efetiva. Acreditar em nós mesmos é um grande passo para ter sucesso (Sanches, 2001, p. 64).

A mesma autora refere que precisamos de estabelecer pequenas etapas e selecionarmos um objetivo de cada vez no nosso trabalho de apoio a alunos considerados com necessidades educativas especiais. Propõe-nos um exercício de reflexão sobre os nossos comportamentos, no exercício da atividade docente, comportamentos que por vezes passam despercebidos a quem os pratica e têm como justificativo as representações e/ou as expetativas que se foram construindo em relação a um determinado aluno:

> – dá mais tempo para resposta aos alunos sobre os quais tem melhores expectativas (ele acaba por responder, ele sabe, vai pensando o professor);
> – passa imediatamente a outro (ele não sabe, aprende com a resposta do outro, pensa o professor, mas entretanto o aluno perdeu uma oportunidade);
> – encoraja/desencoraja a resposta com o olhar, com a atitude corporal;
> – solicita mais vezes aqueles que melhor respondem (tente gravar algumas das suas salas e depois ouça ou veja a gravação ou peça a alguém que observe as suas aulas e depois analise os resultados… ficará surpreendido);
> – tem dificuldade em aceitar os maus resultados de um aluno que julga bom, pelas mais diversas razões (quantas vezes já fez revisão do teste de determinado aluno porque não acredita ser possível aquele resultado?);
> – tem dificuldade em aceitar os bons resultados de um aluno que julga mau;
> – pode determinar o sucesso/insucesso de um aluno de acordo com as expectativas que dele tem (Sanches, 2001, pp. 63-64).

Pereira (2013) refere que um docente tende a ministrar um ensino de qualidade aos seus alunos se estiver motivado e elenca uma listagem de estratégias que segundo ela podem funcionar:

- Relacione a tarefa de aprendizagem com as necessidades do aluno, com os seus interesses, preocupações e experiências.
- Torne explícito o valor da aprendizagem.
- Partilhe o valor da aprendizagem.
- Encoraje os alunos a perseguirem os seus interesses específicos e a encontrarem áreas onde sejam bons.
- Estimule a curiosidade, oferecendo informação surpreendente e estimulante.
- Crie uma certa discrepância, proporcionando informação que provoque um certo desequilíbrio e que aumente a curiosidade.
- Faça perguntas estimulantes e estimule os alunos a questionarem-se.
- Torne os conteúdos abstratos mais concretos, dando exemplos e relatando experiências (Pereira, 2013, pp. 485-486) .

Oliveira (2007) refere que as expetativas podem dividir-se em interpessoais e intrapessoais. As expetativas intrapessoais dizem respeito ao próprio indivíduo e ao modo como se perceciona. As expetativas interpessoais são geradas pela própria pessoa acerca de outra, individualmente, ou de grupos de indivíduos (turma de alunos). O mesmo autor (2007, p. 49) refere que as expetativas se podem dividir

> entre expectativas interpessoais ou hetero-expectativas e expectativas intrapessoais ou auto-expectativas. No primeiro caso, trata-se de expectativas que a pessoa (por exemplo, o professor) alimenta a respeito de outra pessoa ou de grupos (alunos), enquanto no segundo caso estão em causa as expectativas que a pessoa tem a respeito de si própria (por exemplo, locus de controlo do reforço, sentido de eficácia pessoal, expectativas de sucesso, etc.).

As expetativas elevadas do docente face aos alunos refletem-se na forma como os alunos se percecionam a si próprios, e assumem uma grande importância face à capacidade de mudança na autoestima dos alunos, no autoconceito académico e nos resultados escolares académicos (Morgado, 2003). Se o docente se sentir pouco competente para apoiar os alunos, a quem são atribuídas Necessidades Educativas Especiais, provavelmente, manifestará expetativas mais negativas que se traduzirão numa menor interação e numa menor atenção aos alunos. Estes apresentarão maiores dificuldades na resolução das atividades que lhes forem propostas, desencadeando expetativas negativas no docente (Marchesi, 2001).

Pereira (2013) refere que "um elevado desejo de sucesso, por si só, não garante um comportamento de realização, sendo necessário considerar o valor do motivo para evitar o fracasso" (p. 456). A mesma autora refere que podemos encontrar alunos com forte motivação numas disciplinas e com "falta de motivação para outras" e identifica dez estratégias que aumentam a motivação para aprender:

- Envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem.
- Relacionar os conteúdos com as experiências dos alunos.
- Avaliar os interesses e necessidades dos alunos.
- Apresentar informação, uma vez por outra, que seja contraditória com as posições dos alunos.
- Apoiar o ensino com experiências pessoais, humor e informação.
- Usar questões divergentes e atividades de brainstorming.
- Variar as atividades de aprendizagem.
- Apoiar a espontaneidade sempre que isso reforce o interesse dos alunos.
- Fazer uma tentativa consciente (p. 486).

1.3. Percurso profissional docente: as fases da carreira dos docentes

O desenvolvimento profissional dos docentes tem de ser entendido como um processo que é descontínuo, por sofrer alterações e transformações. Existem acontecimentos que não acontecem da mesma forma nem com a mesma sequencialidade para todos os docentes ao longo da sua carreira (Huberman, 1989a). Essas alterações e transformações ao longo do percurso profissional docente têm sido estudadas por Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007) sobre os docentes do ensino secundário e por Gonçalves (1990, 1992, 2000) sobre as professoras do primeiro ciclo do ensino básico. Gonçalves (2009), citando Gonçalves (1990) e Gonçalves e Simões (1991), refere que:

> A maneira de ser professor varia, pois, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como ele percepciona as relações com os seus pares e com os alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 2009, pp. 24-25).

O percurso profissional dos docentes tem subjacente "dois planos de análise distintos, embora complementares: o do *desenvolvimento profissional* e o da *construção da identidade profissional*, ambos convergentes num terceiro plano de abordagem, mais abrangente talvez, o dos *ciclos de vida ou carreira*" (Alves, 2001, p. 18). O desenvolvimento profissional engloba o desenvolvimento pessoal, a profissionalização e a socialização. O desenvolvimento profissional "será visto como o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização do processo de ensino-aprendizagem" (Alves, 2001, p. 18, citando Vonk and Schras, 1987, pp. 95-96). O desenvolvimento pessoal incide na identidade do docente. A socialização centralizar-se-á na

adequação que cada docente faz ao meio onde exerce a sua prática docente. Segundo o mesmo autor, a construção da identidade profissional

> é possível de indagar a partir das representações que os professores constroem sobre a própria atividade docente, da qual se salientam quatro *aspetos*, interrogativamente formulados:
>
> 1. "Qual o *capital* de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática?";
>
> 2. "Quais as condições de exercício da prática e, em primeiro lugar, a *autonomia/controlo da prática e do contexto* no qual ela se desenrola (a aula, a escola, o sistema escolar e educativo)?";
>
> 3. "Qual é a *pertinência social e cultural da prática*?";
>
> 4. "*A que grupo social se pertence*?" (Lessard, 1986, citado por Alves, 2001, p. 19).

Os ciclos de vida dos docentes abordam os seus percursos profissionais e são apoiados pelo conceito de carreira (Alves, 2001). Para Huberman (2007), o conceito da carreira é utilizado para:

> delimitar uma série de 'sequências' ou de 'maxiciclos' que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes. Isto não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas (Huberman, 2007, p. 37).

1.3.1. Ciclo de vida profissional dos docentes, segundo Huberman

Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007) realiza o seu estudo em torno da docência durante oito anos, investigando acerca da carreira dos docentes do ensino secundário para estudar e compreender como as caraterísticas das pessoas influenciam uma organização e que influência dela recebem quando desempenham as suas atividades profissionais, procurando resposta às seguintes questões:

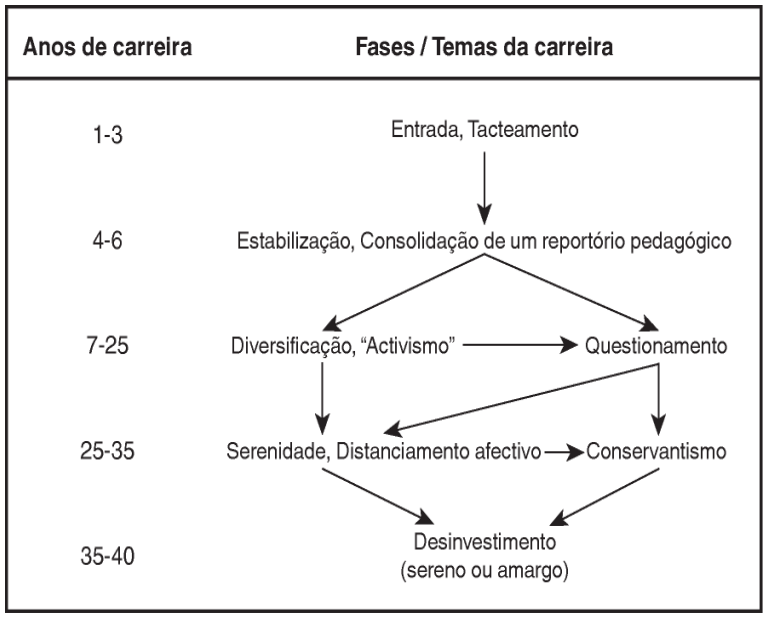
- Será que há "fases" ou "estádios" no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo, o mesmo termo de carreira, independentemente da "geração" a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?
- Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Terão a perceção de que modificaram os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as

> suas prioridades, o domínio da matéria que ensinam? (Huberman, 2007, p. 35)

No estudo de Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007), o ciclo de vida profissional dos diversos grupos de docentes do ensino secundário, sem responsabilidades administrativas nas escolas, é agrupado através de um processo consoante determinadas tendências e não através de uma série de acontecimentos que ocorrem no desenvolvimento da sua profissão ou carreira. Este autor refere que no ciclo de vida destes docentes podemos encontrar cinco fases ou etapas da carreira que caraterizam o percurso profissional docente.

Na Figura que se segue podemos visualizar as etapas da carreira dos docentes e quais os anos de carreira a que lhe correspondem, segundo Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007).

Figura 2 – Etapas da carreira dos professores, segundo Huberman



Fonte: Huberman (1989a, p. 23; 1989b, p. 8; 1992, p. 47; 2007, p. 47)

Especificando, Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007) considera que os primeiros anos de experiência docente constituem um período em que os docentes experimentam novas soluções para os problemas dos alunos da turma. Este autor refere que a primeira etapa da carreira dos docentes denominada "Entrada, tateamento" corresponde aos três primeiros anos de experiência docente.

Esta primeira fase da "exploração" corresponde a um estádio de sobrevivência e de descoberta caraterizada pelo tateamento constante da profissão, existindo uma preocupação dos docentes com a complexidade da sua situação profissional. Estes docentes ao procurarem

sobreviver, explorar e descobrir, em simultâneo, por sentirem uma preocupação com os seus desempenhos profissionais, provocam o choque com o real, existindo uma "distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes" (Huberman, 2007, p. 39). Esta fase apresenta-se como a do comprometimento provisório, daí que os docentes apenas se comprometam definitivamente com a escolha da identidade profissional na segunda fase.

A segunda etapa ocorre entre o quarto e os sextos anos do ensino, carateriza-se pela fase da "estabilização", pelo comprometimento definitivo e pela tomada de responsabilidades no ensino. Nesta fase, os docentes comprometem-se definitivamente com a profissão, ocorre o vínculo administrativo através de uma nomeação oficial como docente com a tomada de posse, ficando a pertencer a um corpo profissional. Estes profissionais demonstram ter descoberto um estilo próprio de ensino, uma maior flexibilidade na gestão da turma e "um sentimento de 'competência' pedagógica crescente" (Huberman, 2007, p. 40).

A terceira fase situa-se aproximadamente entre os sete e os vinte e cinco anos de experiência docente e é denominada de fase da "diversificação". Nesta fase, os docentes encontram-se em atividade, põem em ação materiais de ensino diversificados, fazem uma gestão e uma avaliação diferenciada das aulas veiculadas pelas suas experiências pessoais em sala de aula. Estes docentes constituem equipas de trabalho pedagógico, envolvem-se à procura de novas ideias, de novos desafios, estímulos e compromissos para não caírem na rotina. Porém, na terceira etapa encontramos ainda outra caraterística desta fase: a do "questionamento". Para alguns docentes trata-se da monotonia da sala de aula, o que provoca a "reflexão" e o "questionamento" e para outros é o desencanto, em consequência dos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que participaram energicamente. Esta caraterística surge devido à monotonia da vida diária em contexto de sala de aula ou pelas desilusões originadas pelas experiências sem êxito. Após o questionamento das práticas, este grupo de docentes pode chegar à fase da serenidade.

A quarta fase situa-se aproximadamente entre os vinte e cinco anos e os trinta e cinco anos de experiência docente e é caraterizada pela "serenidade" em contexto de sala de aula e pelo "distanciamento afetivo", encontra-se num grupo etário de docentes de alunos ainda jovens, ambos pertencentes a gerações diferentes e com processos de comunicação igualmente diferentes. Contrariamente, faz com que os professores sintam uma confiança exagerada e fiquem menos sensíveis às situações. É um período em que o nível de ambição

desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas não têm a provar mais nada nem aos outros nem a si próprias, reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros.

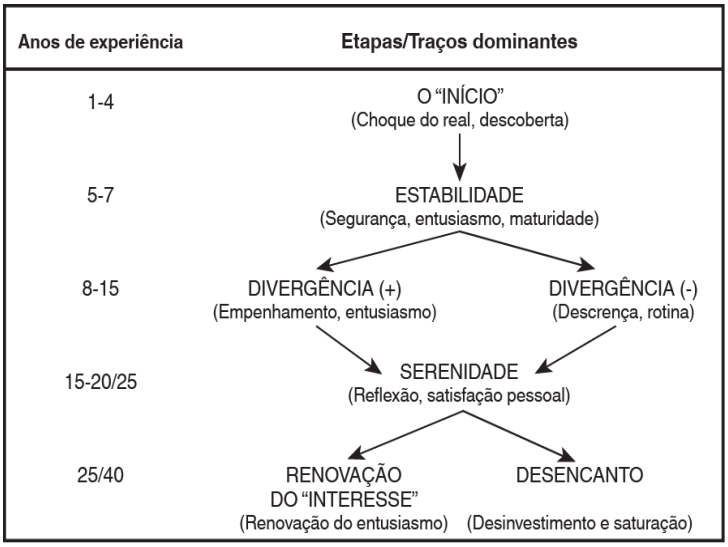
Ainda na quarta fase podemos verificar nos estudos empíricos de Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007) que os docentes passam por outra caraterística, a de "conservantismo", gerada por "um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem" caraterizado pela descida do nível de ambição pessoal e profissional, em que muitos lamentam a fase de maior ativismo que passaram (Huberman, 2007, p. 45). Nesta fase os docentes bem como os restantes grupos profissionais têm tendência para uma maior resistência ao progresso e olham para o passado com uma grande dose de saudosismo.

A quinta fase encontra-se nos docentes em fim de carreira profissional, entre trinta e cinco e quarenta anos de serviço docente e é caraterizada pelo "desinvestimento (sereno ou amargo)" no trabalho. Os docentes sentem que é tempo de terminar a sua carreira docente e de ter chegado o momento de passarem o testemunho aos mais jovens que se encontram motivados para lidar com os conteúdos curriculares e com todas as situações que são vividas pelos docentes. Há um desprendimento progressivo no final da carreira após muitos anos de serviço docente, uma sensação de terem de preparar a retirada da profissão.

1.3.2. Modelos de desenvolvimento profissional da carreira docente, segundo Gonçalves

Além do estudo de Huberman (1989a; 1989b; 1992; Huberman, 2007), existe o estudo de Gonçalves (1992), um trabalho de investigação feito, em 1990, para a dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Análise e Organização do Ensino, sobre a "carreira das professoras do ensino primário" (atual, 1.º Ciclo do Ensino Básico), em que se define um modelo de desenvolvimento de carreira para as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Jesus (2000) refere que Gonçalves (1992) toma como referência o estudo de Huberman (1989a). Gonçalves (1990; 1992) carateriza a forma como as professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico assumem o seu desempenho profissional ao longo de cinco etapas conforme a figura que se segue:

Figura 3 – Etapas da carreira dos professores, segundo Gonçalves (1990)



Fonte: Gonçalves (1990), citado por Gonçalves (1992, p. 163)

A primeira etapa designada como "O início" da carreira, corresponde aos quatro primeiros anos de experiência docente. Nesta fase encontramos professoras que estão muito motivadas para a função docente e outras que sentem o desejo de abandonar a prática letiva devido a alguma insatisfação na profissão. Assim, nesta etapa podemos assistir a uma luta pela sobrevivência, ao choque de algumas docentes com a realidade e à descoberta da prática docente por outras.

De acordo com Gonçalves (1990; 1992), encontramos na segunda etapa denominada "Estabilidade", entre os cinco e os sete anos de experiência, níveis positivos de segurança, de entusiasmo e de maturidade face ao desempenho docente, além de tranquilidade face à gestão dos processos de ensino e aprendizagem em que se encontram empenhados.

A terceira etapa carateriza-se pela fase da "divergência". Encontramos, aí, as docentes que têm entre oito e quinze anos de experiência docente divididas em duas situações distintas. Enquanto algumas docentes continuam a investir na sua atividade profissional com empenho e entusiasmo, outras revelam atitudes de descrença e de rotina evidenciando cansaço e saturação no desempenho profissional.

Na quarta fase denominada "Serenidade", encontramos um grupo de docentes que têm entre quinze e cerca de vinte, vinte e cinco anos de carreira docente. Nesta fase podemos visualizar atitudes de tranquilidade, acalmia, satisfação pessoal e reflexão que são, em parte, semelhantes às atitudes que caraterizam a segunda etapa, visto que "a satisfação pessoal de se saber 'o que se está a fazer', acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se já, por vezes, com um certo 'conservadorismo'" (Gonçalves, 1992, p. 165).

Na quinta etapa denominada Renovação do "interesse" e "desencanto" encontramos o grupo de docentes em fim de carreira, entre os vinte e cinco e os quarenta anos de serviço docente, divididos por dois padrões distintos. Enquanto um grupo minoritário de professoras faz emergir uma renovação do entusiasmo através do interesse pela sua valorização e por tudo que envolva a atividade docente; o outro grupo de professoras (maioritário) manifesta cansaço, impaciência, desinvestimento e saturação profissional, esperando ansiosamente que a sua atividade profissional termine, ou seja, desejam profundamente a aposentação. Porém, apesar de existirem traços dominantes em cada uma das etapas, estas não são estanques e definitivas (Morgado, 2003).

As fases da carreira dos docentes do ensino secundário, tendo como referência os anos de experiência docente feito por Huberman (1989a), e os percursos dos docentes do 1.º ciclo do ensino básico realizados por Gonçalves (1990; 1992), não têm correspondência nos estudos apresentados. Os estudos destes dois autores apresentam cinco etapas, mas não têm correspondência na duração nem na designação das mesmas, como mostra a Tabela que se segue:

Tabela 2 – Etapas da carreira dos professores segundo Huberman (1989a) e Gonçalves (1990)

Anos de carreira	Fases/Temas da carreira
1-3	Entrada/tateamento
4-6	Estabilização/consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Diversificação/ativismo ou Questionamento
25-35	Serenidade/Distanciamento afetivo ou Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)
Fonte: Adaptado de Huberman (1989a, p. 23)	

Anos de experiência	Etapas/Traços dominantes
1-4	INÍCIO/choque com o real/descoberta
5-7	ESTABILIDADE (Segurança, entusiasmo, maturidade)
8-15	DIVERGÊNCIA (+) (Empenhamento, entusiasmo) DIVERGÊNCIA (-) (Descrença, rotina)
15-20/25	SERENIDADE (Reflexão e satisfação pessoal)
25/40	RENOVAÇÃO DO INTERESSE (Renovação do entusiasmo DESENCANTO (Desinvestimento e saturação)
Fonte: Adaptado de Gonçalves (1992, p. 163), citando Gonçalves (1990)	

A primeira etapa é caraterizada, no estudo de Huberman (1989a), pela "Entrada/tateamento" na profissão, a que lhe correspondem os primeiros anos de carreira, desde a entrada na profissão até ao terceiro ano de serviço docente; no estudo de Gonçalves

(1990; 1992) a mesma etapa carateriza-se pelo "Início/choque com o real/descoberta", variando desde o primeiro ao quarto ano de experiência docente.

A segunda etapa é caraterizada no estudo de Huberman (1989a) pela "Estabilização/consolidação de um repertório pedagógico", a que lhe correspondem três anos de serviço, ou seja, do quarto ao sexto ano de serviço docente; no estudo de Gonçalves (1990; 1992) a mesma etapa carateriza-se pela "Estabilidade (Segurança, entusiasmo, maturidade)", apresenta uma intervalo que varia desde o quinto ao sétimo ano de experiência docente.

A terceira etapa apresenta, em Huberman (1989a), o período mais alargado de todos nos dois estudos apresentados, com um intervalo entre o sétimo ano de experiência e o vigésimo quinto anos de carreira e que se carateriza pela "Diversificação/ativismo ou Questionamento"; no estudo de Gonçalves (1990; 1992), a mesma etapa apresenta um intervalo entre o oitavo e o décimo quinto anos, carateriza-se pela "Divergência positiva através de empenhamento e de entusiasmo" e também pela "Divergência negativa através da descrença e da rotina".

A quarta etapa é muito diferente em termos de anos de carreira. O estudo de Huberman (1989a) apresenta um intervalo entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de carreira, enquanto o de Gonçalves (1990; 1992) apresenta um intervalo maior e o tempo de permanência nesta fase é diferente de professor para professor, podendo ir desde os quinze até aos vinte e cinco anos de experiência. Ambos optam nos temas/traços de carreira por destacar a serenidade: "Serenidade/Distanciamento afetivo ou Conservantismo" (Huberman, 1989a); "Serenidade através da reflexão e satisfação pessoal" (Gonçalves, 1990; 1992).

A quinta etapa de Gonçalves (1990, 1992) tem um intervalo superior ao de Huberman (1989b) em termos de experiência. Enquanto a de Huberman (1989a) se situa entre os trinta e cinco e os quarenta anos, a de Gonçalves (1990; 1992) situa-se entre os vinte e cinco e os quarenta anos de experiência. Enquanto no estudo de Huberman (1989a) existe por parte dos docentes um desinvestimento, no de Gonçalves (1990; 1992), apesar de existir um grupo de docentes que manifesta impaciência, saturação profissional, cansaço e desinvestimento, existe outro que faz emergir uma renovação do entusiasmo através do interesse pela sua valorização profissional e por tudo que envolva a atividade docente.

Em 2000, Gonçalves retoma este estudo na sua tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Lisboa.

Gonçalves (2000) deu continuidade ao seu estudo (1990; 1992) cujos resultados temos vindo a analisar e apresentou um modelo de reconceptualização das etapas da carreira das professoras do primeiro ciclo do ensino básico, fundamentando-o na mudança de fatores socioprofissionais, escolares e estruturais que estão associados à carreira das professoras deste nível de ensino.

Para isso, voltou a analisar as carreiras profissionais das mesmas quarenta e duas professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Olhão, através de entrevistas semiestruturadas de "cariz autobiográfico" e (re)delineou "no plano diacrónico, as respetivas trajetórias profissionais e, ainda, através de sucessivos processos de comparação e triangulação" conceptualizou "o 'itinerário-tipo' que havia construído" (Gonçalves, 2009, p. 25), reformulando o ciclo de vida profissional dessas professoras e apresentou cinco etapas da carreira com anos de experiência diferentes do estudo apresentado em 1990 e do artigo publicado acerca do mesmo estudo em 1992, conforme a figura que se segue:

Figura 4 – Modelo de reconceptualização das etapas da carreira das professoras do 1.º ciclo

ANOS DE EXPERIÊNCIA	ETAPAS/TRAÇOS DOMINANTES
1-4	O "INÍCIO" *choque do real, descoberta*
5-7	ESTABILIDADE *segurança, entusiasmo, maturidade*
8-14	DIVERGÊNCIA (+) *empenhamento, entusiasmo* DIVERGÊNCIA (-) *descrença, rotina*
15-22	SERENIDADE *reflexão, satisfação pessoal*
≥ 23	RENOVAÇÃO DO "INTERESSE" *renovação do entusiasmo* DESENCANTO *desinvestimento e saturação*

Fonte: Gonçalves (2000, p. 438)

O modelo de reconceptualização das etapas da carreira das professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico é, em parte, semelhante ao modelo anterior de Gonçalves (1990). Os traços dominantes são os apresentados para cada uma das etapas anteriormente. Neste modelo foram alterados os anos de experiência que correspondem à terceira, quarta e quinta etapas da carreira docente das professoras do 1.º Ciclo.

A primeira etapa situa-se entre o primeiro e o quarto ano de experiência docente. A segunda etapa mantém também o mesmo intervalo entre os cinco e os sete anos de serviço. A terceira etapa carateriza-se entre os oito e os catorze anos de experiência docente, ficou reduzida um ano, fazendo sentido devido ao intervalo da etapa seguinte. A quarta etapa inicia-se aos quinze anos e dura até aos vinte e dois anos de serviço docente. Anteriormente, essa etapa situava-se entre os 15-20/25 anos de experiência docente. A quinta etapa iniciava-se, no modelo anterior de 1990, a partir dos vinte e cinco anos de prática docente e ia até aos quarenta anos de serviço docente, idade em que as professoras estariam aposentadas. Gonçalves (2009), de acordo com o mesmo estudo, refere que a última etapa se situa a partir dos vinte e três anos de experiência docente, prevendo-se um tempo de serviço mais curto devido às condições de aposentação docente à data do estudo e em que as carreiras docentes podem ser completamente opostas a nível dos traços dominantes, pois

> a maior parte das entrevistadas demonstrou, então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo as suas próprias palavras, já não se sentiam mesmo "capazes de ouvir e aguentar as crianças". Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter "reinvestido" na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se "entusiasmadas" e desejando "continuar a aprender coisas novas". Refira-se, ainda, que algumas destas últimas acabaram por "derivar" para o desencanto, mas que tal nunca se verificou em sentido contrário (Gonçalves, 2009, p. 26).

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo fizemos o enquadramento teórico para abordar a Educação Especial, as Escolas Inclusivas onde se preconiza uma Educação Inclusiva, os Docentes de Educação Especial que se encontram integrados desde 2006, em grupos de recrutamento com os códigos 910, 920 e 930, bem como a modalidade de Educação Especial, para apoio às crianças e aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. Estes docentes não tiveram sempre esta designação e a sua formação sofreu muitas alterações desde o atendimento assistencial dos indivíduos com deficiência à aposta educativa das crianças e jovens que são considerados com Necessidades Educativas Especiais, de caráter permanente.

2.1. Breve enquadramento histórico da Educação Especial

Nos séculos XVII e XVIII, muitos recém-nascidos e crianças que apresentavam deficiência foram mortos e outros, igualmente, com deficiência, foram institucionalizados em estabelecimentos estatais para estarem longe e afastados dos olhares da população, em geral (Pires, 2009).

No final do século XVIII e início do século XIX, as pessoas começam a sentir a necessidade de ajudar os que apresentam deficiência e colocam-nos em asilos para atendimento assistencial mas sem qualquer orientação educativa. Em 1801, ano que marca o início do século XIX, assiste-se ao início da Educação Especial, pelo facto do médico francês Jean Marc Gaspard Itard, nascido a 24 de abril de 1774, em Oraison, nos Alpes da Haute-Provence e falecido no dia 5 de julho de 1838, em Paris, fazer "a primeira tentativa científica de educar um jovem com deficiência, Victor, le Sauvage de l'Aveyron" (Sanches, 2011, p. 113).

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX surgem as primeiras instituições educativas especializadas em algumas deficiências. O pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira cria o "Curso Normal", em 1913, para a especialização de professores de Educação Especial, no instituto que mais tarde veio a ter o seu nome (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira) (Sanches, 2011).

A partir dos anos 40, do século XX, especializam-se professores nas áreas da deficiência intelectual, auditiva e visual, com os primeiros "professores de ensino de anormais

(1941), de surdos-mudos (1952) e de crianças deficientes visuais (1966)" (Sanches, 2011, p. 114).

Inicialmente, as crianças e os alunos com deficiência intelectual foram denominados de "anormais" e, posteriormente, de "inadaptados", sendo por isso que existiram os professores de ensino de "anormais". A educação destas crianças e destes alunos era suportada pela linha médica que lhes prescrevia a mesma ação pedagógica, semelhante a uma terapia, para todos que tivessem o mesmo défice com a função de o reduzir ou eliminar. Estes indivíduos (crianças e alunos "anormais") receberam instrução em classes especiais, localizadas nos estabelecimentos de ensino regular, juntamente com outros em igual situação de deficiência. Tinham horários diferentes das turmas de ensino regular e até os intervalos não coincidiam, para não haver a possibilidade de se encontrarem e de contactarem com as crianças e os alunos do ensino regular. Havia a crença de que as crianças e os alunos ditos "normais" podiam ser afetados pelos seus problemas. Outros alunos considerados "inadaptados", igualmente com deficiência, foram integrados em institutos sob a tutela da Segurança Social para serem reabilitados.

Houve a preocupação de educar as pessoas que tivessem um défice, sendo a procura de escolas e instituições maior que a oferta educativa, nos anos sessenta (Sanches, 2011). Com a educação destes indivíduos tentaram que o seu problema fosse resolvido e fossem, igualmente, úteis na sociedade em que viviam (Sanches, 1995).

Em Portugal, no final dos anos sessenta, assiste-se ao movimento de integração escolar, anteriormente implementado nos países nórdicos (Sanches, 2007). No ano de 1966, fazem a primeira integração de alguns alunos com deficiência sensorial, no Liceu Passos Manuel (estabelecimento de ensino regular), para serem educados por docentes denominados de Professores de Deficientes Visuais e Auditivos. Nos anos setenta, agrupam os "Professores de Ensino Especial" em Equipas de Ensino Especial, a nível distrital, para o apoio em regime de itinerância, nas escolas de ensino regular dos respetivos alunos com deficiência visual, motora e auditiva. No início, esse apoio era feito individualmente. Posteriormente, os professores especializados fizeram-no em pequeno grupo de alunos. Estes recebiam apoio "desde que houvesse recursos humanos disponíveis, especializados, ou não, para as quais eram destacados" (Sanches, 2011, p. 119). Segundo a autora, o apoio era feito fora da sala de aula ou dentro da sala de aula, num canto da mesma, com atividades diferentes. Quando o professor especializado em Educação Especial chegava à sala de aula, o Professor de Ensino Regular canalizava toda a responsabilidade do aluno para esse professor que ia fazer apoio.

Esta situação fazia aumentar ainda mais a discriminação desse aluno em relação aos seus pares. Para Sanches (2011), o aluno tinha o seu momento de sorte quando estava com esse professor pois a sua atenção era toda para ele. O aluno fazia atividades diferentes com materiais, igualmente, diferentes, que os seus pares não tinham, "o que não deixava de desencadear uma certa 'inveja', por parte dos colegas, sendo o final, a médio e a longo prazo, maior discriminação" em relação ao aluno apoiado (p. 119).

O grupo de pessoas com deficiência estava associado à exclusão e ao insucesso. Com o final da década de setenta, houve uma grande alteração na política educativa, em Portugal. A área da educação de crianças e jovens sofre influências das políticas educativas internacionais que se faziam sentir e vigoravam nos Estados Unidos da América (a Public Law 94-142, aprovada a 29 de novembro de 1975) (GPO, 1975) e no Reino Unido (o Warnock Report, aprovado em maio de 1978 e a Education Act 1981, aprovada a 30 de outubro de 1981). Existem movimentos de integração de alunos nas escolas e, em Portugal, são extintas as classes especiais com o objetivo de fazer a integração dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

O relatório Warnock Report (1978), elaborado pelo Comité de Investigação e presidido por Helen Mary Warnock, introduz o conceito de Necessidades Educativas Especiais, de Educação Especial e de Professores de Ensino Especial. Preconiza a passagem de um paradigma médico (apoiado em critérios médicos e baseado na categorização/catalogação das pessoas com deficiência), fundamentalmente remediativo (Morgado, 2003), para um paradigma educativo com a identificação, a descrição e a avaliação das necessidades educativas especiais de cada criança e aluno, por forma a garantir o seu sucesso e a sua plena integração, nas escolas de ensino regular, como refere Costa (2006). Obriga a ter em consideração, os aspetos sociais e médicos na educação das pessoas com deficiência, as necessidades dos seus pais, as relações entre os diferentes profissionais envolvidos no seu atendimento e a sua entrada no mercado de trabalho. Apela a que todas as crianças e alunos, considerados com necessidades educativas especiais, de caráter temporário ou permanente, tenham apoio educativo através de métodos de ensino especializado, materiais específicos, alterações do currículo, alterações arquitetónicas ajustadas ao perfil de cada um, redução do número de alunos por turma ou a possibilidade destes alunos frequentarem a tempo parcial uma instituição de ensino especial que os apoie e ajude a superar as dificuldades. Isto exigiu mudança, flexibilidade das escolas regulares e alteração na formação

dos professores, para que a escola fizesse a integração destes alunos (Meireles-Coelho, Izquierdo, & Santos, 2007).

A Educação Especial surge neste relatório como o conjunto dos processos utilizados para responder às NEE de cada criança ou jovem, "o que permitiu uma visão menos estigmatizante dos problemas dos alunos ao assumir que qualquer criança ou jovem poderá revelar dificuldades de aprendizagem durante o seu percurso escolar, precisando, por isso, de uma intervenção adequada" (Costa, 2006, p. 15).

Com a Education Act 1981 (Sharp, 1981), dão-se alterações educativas e são revogadas leis em vigor sobre a educação de crianças e jovens. Aparece definitivamente a clarificação sobre o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e de medidas educativas especiais. É declarada a necessidade da prestação da Educação Especial, da identificação e da avaliação das crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais. Surge a intervenção precoce através da obrigação das autoridades de saúde notificarem os pais para a avaliação das necessidades educativas especiais de crianças com menos de dois anos. São aprovadas escolas especiais e aprovadas novas escolas, autónomas. A Education Act 1981 (Sharp, 1981) declara que a escolha da escola pode ser feita pelos encarregados de educação mediante uma proposta de pedido de atendimento escolar. A ONU para fazer apelo à necessidade da criação de planos de ação, da promoção da igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências, decreta o ano de 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas com Deficiência".

No ano seguinte, em 1982, é publicada a Resolução n.º 37/52, de 3 de dezembro de 1982, da Assembleia Geral das Nações Unidas e adotado o "Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes" para "promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de 'igualdade' e 'participação plena' das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento".

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro[2]) (AR, 1986), é publicada em Portugal, sendo a tónica colocada na integração das pessoas com deficiência. Com esta Lei referente à educação, a escolaridade do Ensino é alargada para nove anos e passa a distribuir-se em três ciclos estruturados segundo critérios de sequencialidade progressiva, com quatro anos (1.º Ciclo), dois anos (o 2.º Ciclo) e três anos (o 3.º Ciclo). Um dos objetivos do mesmo articulado legislativo é "assegurar às crianças com

[2] Esta Lei foi alterada em 1997, 2005 e 2009, pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, e 85/2009, de 27 de agosto. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto foi alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho.

necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades" (alínea j, do art.º 7.º). De acordo com a mesma Lei, "a educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais" e define que esta modalidade educativa integra atividades que se destinam aos alunos, famílias, professores e às comunidades (ponto um e dois, do art.º 17.º).

As Equipas de Ensino Especial são criadas através do Despacho-conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988. Com este Despacho-conjunto, o regime de itinerância perdeu a sua força em prol do regime fixo de "apoio aos alunos, em pequenos grupos, em salas/núcleos de apoio, para onde estes se deslocavam, saindo das respetivas salas de aula e onde o professor de educação especial desenvolvia o seu trabalho de intervenção" (Sanches, 2011, p. 121)

A partir da década de noventa assistimos a práticas associadas à inclusão, à Educação Inclusiva e ao movimento da Escola Inclusiva. A nível internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de novembro de 1989 e ratificada, em Portugal, a 21 de setembro de 1990, estipula no ponto um, do art.º 2.º da Parte I:

> 1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a garantir os direitos previstos na presente Convenção a todas as crianças que se encontrem sujeitas à sua jurisdição, sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra da criança, de seus pais ou representantes legais, ou da sua origem nacional, étnica ou social, fortuna, incapacidade, nascimento ou de qualquer outra situação (UNICEF, 1990).

A mesma Convenção, no ponto um, do art.º 23.º da mesma Parte, reconhece "à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade", com educação e cuidados de saúde (UNICEF, 1990).

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, surge o termo Necessidades Educativas Especiais[3], em Portugal, lendo-se, no ponto dois do Artigo 2.º do mesmo Decreto-Lei: "Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória,

[3] Pode considerar-se aleatória a utilização de necessidades educativas especiais e/ou necessidades educativas específicas.

não podendo ser isentos da sua frequência". O ponto dois do Artigo 18.º, do mesmo Decreto, referente a cedência de livros e material escolar, determina que "aos alunos com necessidades educativas especiais são atribuídas as ajudas técnicas, os livros e o material escolar adequado, de acordo com a avaliação dos serviços competentes".

É publicado em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que regulamenta a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (AR, 1986) na área da Educação Especial, apelando à educação e integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares do ensino básico e secundário. A escola apresenta um novo paradigma de Escola para Todos (EPT) e é responsabilizada pelos problemas de todas as crianças e alunos, quer sejam estes do foro da deficiência ou por dificuldades de aprendizagem. Começa a usar-se definitivamente o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE). Para colmatar estas necessidades são aplicadas medidas educativas no ensino regular, que antes estavam reservadas ao ensino especial, para atingir os objetivos educacionais das crianças e dos alunos considerados com NEE: a) *Equipamentos especiais de compensação* (livros em braille ou ampliados; material audiovisual; equipamento específico para leitura, escrita e cálculo; auxiliares óticos ou acústicos; equipamento informático adaptado; máquinas de escrever braille; cadeiras de rodas; próteses); b) *Adaptações materiais* (eliminação de barreiras arquitetónicas; adequação das instalações às exigências da ação educativa; adaptação de mobiliário); c) *Adaptações curriculares* (redução parcial do currículo; dispensa da atividade que se revele impossível de executar em função da deficiência); d) Condições especiais de matrícula (na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno; com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum; por disciplinas, no 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário); e) *Condições especiais de frequência* (consideram-se as decorrentes do regime de matrícula por disciplina); f) *Condições especiais de avaliação* (tipo de prova ou instrumento de avaliação; forma ou meio de expressão do aluno; periodicidade; duração; local de execução); g) *Adequação na organização de classes ou turmas* (o número de alunos por turma com alunos considerados com NEE não pode ser superior a 20, nem incluir mais de dois alunos considerados com NEE, salvo casos excecionais e fundamentados); h) *Apoio pedagógico acrescido* (apoio letivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos, com carácter temporário); i) *Ensino especial* (currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum; currículos alternativos destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos, substituindo os currículos do regime educativo comum, propostos num Programa Educativo) (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto).

Estas medidas educativas são estabelecidas no Plano Educativo Individual que é elaborado para a criança ou o aluno considerado com NEE, que dele necessita e quando o mesmo seja elegível para a Educação Especial. O grande passo para a integração de crianças e de alunos considerados com NEE estava dado, em Portugal, através do novo paradigma de Escola para Todos. Contudo, havia, a necessidade de não só fazer a integração destes indivíduos mas a sua total inclusão ainda estava para acontecer na sociedade, em geral, e na comunidade educativa, em particular.

Na década de 90 do século XX, através do Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, são criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (Sanches, 2011). Sanches (2011) e Madureira (2012) afirmam que é através da publicação do Despacho-Conjunto N.º 105/97, de 1 de julho, que é introduzido o conceito de "docente de apoio educativo" e são definidas as suas funções. Embora no articulado legislativo nunca apareça a palavra inclusão, Sanches (2011) refere que as práticas que esses docentes desenvolviam nas escolas preconizam parcialmente a inclusão desses alunos. Madureira (2012, p. 258), ao mencionar o mesmo Despacho-Conjunto, refere que o apoio direto é dado ao aluno e o indireto é feito "através da cooperação e colaboração junto dos professores das turmas e das escolas, de modo a promover uma maior inclusão de todos os alunos".

2.2. Inclusão na Escola que é de Todos

Na Escola que é de Todos, tem de haver a promoção dos direitos de igualdade para todos, o respeito pela diferença, pelos direitos das crianças e pelo direito à educação para todos. Os sistemas educativos têm de estar adaptados às diferenças de todos os envolvidos e aos diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos. Plaisance (2015) refere que têm de ser as escolas a adaptar-se às crianças e aos alunos que acolhem e não o contrário[4]. O mesmo autor refere que poderiam existir três fases na educação das crianças com deficiência:

> - a educação especial, que instaura uma cultura da separação;
> - a educação integrativa, que instaura uma cultura visando à assimilação;
> - a educação inclusiva, que instaura uma cultura da acolhida das diferenças e do compartilhamento das dependências (p. 236).

[4] Consideramos que o caminho tem de ser percorrido por ambas as partes.

Na Escola que é de todos preconiza-se que se minimizem as diferenças e eliminem as diferentes barreiras de aprendizagem. A integração é estar colocado no lugar e na posição de questões não-igualitária enquanto a inclusão faz-se com a experiência de cada um e através da sua igualdade no lugar. A dificuldade de um pode auxiliar todos.

Paiva (2016, p. 1) refere que

> A inclusão escolar é aquela que assegura uma educação para todos e para tal é importante o desempenho do professor no que respeita às práticas pedagógicas e à aplicação de metodologias e estratégias que facilitem o acesso e o sucesso da aprendizagem de todos os alunos.

Existe um enquadramento legal e político, antes e após Salamanca (1994), que apoia a educação especial, a inclusão e a educação inclusiva (Sanches, 2011). Nesta sucessiva transformação da educação dos indivíduos com deficiência encontramos vários documentos muito importantes, divulgados a nível internacional, relativos à Educação, ao discurso sobre práticas integrativas de educação e, a partir da década de noventa do século passado, ao movimento da Escola Inclusiva. Este movimento garante o acesso à educação para todos, através de um conjunto de vários documentos, nomeadamente: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948); as "Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência", aprovadas a 20 de dezembro de 1993 (SNR, 1996); a "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994); a "carta de Luxemburgo" (UE, 1997); a Declaração "Educação para Todos: o compromisso de Dakar" (UNESCO, 2001) aprovado no Fórum Mundial de Educação em Dakar; a "Declaração de Madrid" (ONU, 2002a); a "Declaração de Roma" (ONU, 2002b); as "Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos" (UNESCO, 2005); a "Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e Protocolo facultativo", aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, através da resolução A/61/611 (ONU, 2006); a "Declaração de Lisboa" aprovada a 17 de setembro de 2007 (UE, 2007); o "Tratado de Lisboa" assinado a 13 de dezembro de 2007 e em vigor desde 1 de dezembro de 2009 (AR, 2008); e, posteriormente, a Declaração de Incheon para a Educação 2030 "Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos", aprovada no Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015 (UNESCO, 2016).

A nível internacional, merece especial destaque a Conferência Mundial de "Educação para Todos", realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, sendo a tónica colocada na qualidade da educação para dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos. São produzidas e aprovadas as primeiras orientações de "Educação para Todos" com a publicação da Declaração Mundial sobre "Educação para Todos" (UNICEF, 1990). O direito de todos à educação, o modo de assegurar esse direito, as políticas para a melhoria da educação básica e as metas a atingir, antes do ano 2000, encontram-se consagrados nesta Declaração Mundial. Esta reafirma a necessidade da igualdade de oportunidades no acesso à educação para todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) com deficiência. Apela ao sucesso educativo através do desenvolvimento de um ambiente propício e adequado à aprendizagem de todos bem como, igualmente, à redução do analfabetismo da população adulta, consagrada no "Plano de Ação para a Erradicação do Analfabetismo antes do Ano 2000", ponto 21, da Declaração Mundial sobre "Educação para Todos", em Jomtien (UNICEF, 1990).

Quatro anos depois, realiza-se em Salamanca, de 7 a 10 de junho de 1994, uma Conferência Mundial, organizada pelo Departamento das Necessidades Especiais do Ministério da Educação e Ciência, de Espanha, em cooperação com a UNESCO, sobre "Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade", que aprova a "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994). Esta Conferência contou com a presença de mais de trezentos participantes de noventa e dois países, incluindo Portugal (altos funcionários da educação, administradores, especialistas bem como responsáveis pelas políticas), representantes de vinte e cinco organizações internacionais das Nações Unidas, de organizações especializadas em assuntos governamentais internacionais e não-governamentais e de organismos financiadores.

Na introdução da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) são reafirmados os princípios emanados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Conferência Mundial de "Educação para Todos", de Jomtien (UNICEF, 1990), são assumidos alguns objetivos para promoção do direito universal à educação, da igualdade de acesso à educação de todos e da admissão de todas as crianças, jovens e adultos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no sistema de ensino regular. No ponto 6, do Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais, pode ler-se:

> As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de

> estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 21).

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) consagra a educação de todas as crianças e jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular. Declara a mudança definitiva de um paradigma médico para um paradigma educativo. A mesma Declaração introduz a noção de inclusão, ao afirmar que os países têm de desenvolver medidas políticas e orçamentais que alterem os sistemas educativos das escolas, de modo a conseguirem incluir todos nas escolas, independentemente das diferenças de cada um e das suas dificuldades, a não ser que a situação seja muito grave e seja necessário frequentar um estabelecimento especial para responder às suas necessidades educativas. Consagra e preconiza que a política educativa, a nível local como nacional, tem de estabelecer que qualquer criança frequente a escola da área da sua residência, Frederico Mayor[5] refere que "todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a educação para todos seja efetivamente, Para Todos, especialmente para os mais vulneráveis e com mais necessidades" (UNESCO, 1994, p. v). A responsabilidade pelo percurso educativo das crianças deixa de ser atribuída exclusivamente aos professores da turma e de apoio educativo, para passar a escola a ser corresponsável pelo seu processo educativo e pelo desenvolvimento de projetos e intercâmbio com outros países com experiência em educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Em Estrasburgo, através da Decisão n.º 2493/95/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de outubro de 1995, é proclamado o ano de 1996 de "Ano europeu da educação e da formação ao longo da vida". Esta tomada de decisão acentua a necessidade da aprendizagem ao longo da vida para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua herança de valores baseada na tolerância e na solidariedade, aumenta-lhe a sua capacidade de participação nos processos democráticos (UE, 1995).

Outro marco importante sobre a inclusão educativa é o "Índex para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas" escrito por Booth e Ainscow, em inglês, com a publicação da 1.ª edição, em março de 2000, pelo Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE), no Reino Unido. A 2.ª edição é publicada em setembro de 2002 e a 3.ª acontece em maio de 2011 (Booth & Ainscow, 2012). Desta edição revista e ampliada é

[5] Secretário-geral da UNESCO aquando da realização da Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade" e autor do Prefácio da Declaração de Salamanca).

feita uma tradução para trinta e sete línguas, uma em português do Brasil, em 2012, pelo Laboratório de Pesquisa, estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), com direitos do CSIE (Booth & Ainscow, 2012). Esta publicação faz apelo aos valores inclusivos nas escolas e entre estas e as comunidades, apela à reflexão e à ação de todos para que ajudem no desenvolvimento inclusivo da educação, na aprendizagem e nas relações a nível local e mundial.

O *Índex para a inclusão* dá um contributo importante para os assuntos relacionados com a escola, a aprendizagem e a participação de todos nas escolas e na sociedade. Ajuda na autorreflexão de todos os profissionais de educação sobre a aprendizagem e a participação nas escolas incentivando-os bem como os pais/encarregados de educação, as crianças e os jovens a contribuírem com uma ação, a colocarem-na em prática, em prol do desenvolvimento inclusivo da escola. Este *Índex* dá vários exemplos que ajudam a mudar as escolas e a torná-las mais inclusivas. Para isso, defende que se construam culturas inclusivas, produzam políticas inclusivas através do desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas em valores inclusivos, através da igualdade, da participação na comunidade, do respeito pela diversidade e da não-discriminação, da sustentabilidade e da não-violência, não descurando os direitos, a coragem, a confiança e a compaixão por todos. Estes valores têm de ser sustentados pela democracia e pela honestidade, cooperação entre profissionais, colaboração entre alunos e entre docentes e famílias e, ainda, por um espírito de esperança, otimismo, alegria, amor e beleza (Booth & Ainscow, 2012) .

No Senegal, em Dakar, realiza-se de 26 a 28 de abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação com os seguintes objetivos:

> I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
>
> II. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
>
> III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
>
> IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
>
> V. Eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com enfoque

> na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
>
> VI. Melhorar todos os aspetos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, pp. 8-9).

Nesse mesmo ano, a 14 de dezembro de 2000 é publicada a Resolução do Conselho e dos representantes dos governos dos Estados-membros, relativa à integração social dos jovens, do seu nível de emprego e proteção social através do aumento do nível e da qualidade da sua vida (UE, 2000).

Em Espanha, a "Declaração de Madrid" é aprovada em Madrid, a 23 de março de 2002, no Congresso Europeu sobre Deficiência, fazendo a proclamação do ano de 2003 como o "Ano Europeu das Pessoas com Deficiência". Mais de 600 participantes estiveram presentes nesse Congresso, incluindo representantes de Portugal, com o objetivo de consciencializar a opinião pública sobre os direitos das pessoas com deficiência.

O Preâmbulo da Declaração de Madrid apela à inclusão social das pessoas com deficiência, que sendo um grupo heterogéneo, com muitas deficiências e algumas doenças raras, o torna muito diverso. A mesma declaração consagra que esses indivíduos querem usufruir dos mesmos direitos que os outros cidadãos sem deficiência e querem, igualmente, a igualdade de oportunidades e que não existam barreiras sociais causadas pela discriminação e exclusão social resultante de género e de raça (minoria étnica) (ONU, 2002a).

No mesmo ano (ONU, 2002b), numa reunião, em Roma, de 13 a 15 de junho de 2002, é aprovada a Declaração de Roma. Nesta reunião participaram delegados dos Conselhos Nacionais sobre Deficiência de vários países do sul da Europa, nomeadamente: Portugal, Chipre, Espanha, França, Grécia, Itália, Malta e Eslovénia. Estes delegados reafirmam o direito de Todos à educação e o compromisso com a Educação para Todos (EPT). Reconhecem a necessidade e a urgência de proporcionar educação a todas as crianças, jovens e adultos considerados com necessidades educativas especiais, no sistema de ensino regular e em todos os níveis de ensino, independentemente da sua raça, género, idade, classe social ou deficiência. É por estes motivos que no preâmbulo desta Declaração se reafirma o direito de Todos à educação, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Conferência Mundial de "Educação para Todos", de Jomtien (UNICEF, 1990).

No Japão, ainda em 2002, é feita uma convenção internacional, em Sapporo, no dia 18 de outubro de 2002, com cerca de 3000 participantes na sua maioria com deficiência,

oriundos de 109 países e é aprovada a "Declaração de Sapporo". Esta Declaração aborda vários temas, um deles a Educação Inclusiva, declarando a necessidade da participação de todos, desde a infância, em salas e espaços de recreio com a ajuda de programas e de serviços. Salienta o facto de se estabelecer uma política de educação inclusiva e a necessidade das crianças com deficiência conviverem com outras sem problemas, para enriquecer as comunidades, instigar à consciência e respeito pelas diferenças e ser erradicada uma educação que segrega as pessoas (ONU, 2002c).

Segundo Ainscow e Ferreira (2003), a Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos (EPT) e para cada criança no Mundo. A Inclusão torna o espaço pedagógico num espaço de diálogo e de construção de conhecimento, pois a escola já não pode ser encarada "como um espaço-tempo de transmissão de saberes […] em que os diversos parceiros sociais, com vivências e competências próprias, se apropriavam dos conhecimentos e desenvolviam as suas competências" (César, 2003, p. 118).

Segundo a OMS (2004), duas pessoas podem ter níveis de funcionamento diferentes apesar de terem a mesma doença ou podem ter o mesmo nível de funcionamento sem terem obrigatoriamente o mesmo problema de saúde. A expressão "necessidades" é criticada por Rodrigues (2003; 2006), devido à sua amplitude. O mesmo autor refere que a expressão "Necessidades Educativas Especiais" tem sido usada para designar os alunos com deficiência e com níveis de aproveitamento escolar mais baixos que a "média" e como instrumento de "rotulação" para situar o processo educativo nas necessidades que um indivíduo apresenta. Alguns estudos revelam que os alunos considerados com NEE não gostam de ser "rotulados" (Rodrigues, 2003), pois se duas pessoas têm a mesma deficiência não têm forçosamente de ter as mesmas necessidades educativas.

Em 2005, é publicado o manual "Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos" (UNESCO, 2005). Este manual consagra e preconiza que todas as escolas inclusivas sejam responsáveis pela educação de todos os alunos. A inclusão é uma abordagem baseada no princípio do direito à educação de todos e apoia-se num conjunto de valores (AEDEE, 2012). Surge como um processo que elimina barreiras à participação e à aprendizagem, para que todos os alunos participem no contexto escolar e da comunidade.

Forlin (2006) refere que um dos maiores desafios enfrentados pelas populações, na Austrália, é que a inclusão nas escolas seja efetiva e a longo prazo, sustentada por um espírito inclusivo e uma educação inclusiva, que se quer extensível à sociedade, em geral. As práticas educativas inclusivas precisam de fazer a adequação do currículo às capacidades, deficiências,

desigualdades culturais e socioeconómicas de cada um. As comunidades escolares esforçam-se por fornecer ambientes inclusivos que permitam a todos estudar e trabalhar em conjunto. A diversidade presente junta crianças e alunos nas comunidades escolares e aprendem a viver juntos. É importante não esquecer que a inclusão é um paradigma em evolução que representa as tentativas que cada escola faz para proporcionar oportunidades educacionais apropriadas para todas as crianças e alunos dentro da sua comunidade educativa. É possível incentivar os professores a desenvolver o desejo de criarem escolas e salas de aula inclusivas. Se forem preparados e tiverem à vontade, eles atingirão competências em prol de abordagens orientadas tendo em vista práticas curriculares e inclusivas.

No dia 6 de dezembro de 2006, através da Resolução A/61/611, é aprovada na sede das Nações Unidas, em Nova Iorque, pela Assembleia Geral das Nações Unidas a "Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência" e o "Protocolo facultativo". Este tratado internacional da ONU contou com a participação de centenas de representantes, de 192 países membros de todo o mundo (ONU, 2006).

A 17 de setembro de 2007, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar "Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva". Esta audição contou com a participação de 78 jovens oriundos de 29 países, que expressaram as suas ideias sobre Educação Inclusiva e foi aprovada a "Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre a Educação Inclusiva":

> – É muito importante dar a cada um a liberdade de escolher a escola que quer frequentar.
>
> – A educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos; estarem bem coordenados entre si ao longo do ano letivo.
>
> – Reconhecemos muitos benefícios na educação inclusiva; vivemos experiências mais alargadas; aprendemos como resolver problemas em contexto real; interagimos com os nossos pares com ou sem necessidades especiais.
>
> – A educação inclusiva com apoio individualizado e especializado é a melhor preparação para o ensino superior. Os centros especializados poderiam apoiar-nos, informando devidamente as Universidades sobre a ajuda que necessitamos.
>
> – A educação inclusiva tem benefícios mútuos, para nós e para toda a gente (UE, 2007, pp. 2-3).

É publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, a 7 de janeiro, sobre os apoios especializados, as medidas educativas para os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. O conceito "Necessidades Educativas Especiais" começa a ter uma utilização redutora, ao representar os indivíduos com deficiências permanentes. Face a esta situação há a redução do número de crianças e alunos apoiados pelos serviços de apoio da Educação Especial.

A 18 junho de 2009, em Bruxelas, são feitas recomendações pelo Presidente do Parlamento Europeu H.-G. Pöttering e pelo Presidente do Conselho Štefan Füle, sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade (QCGQ) para o Ensino e a Formação Profissional. São publicadas através do Jornal Oficial da União Europeia a 08.07.2009, em resposta às mudanças rápidas na economia e na sociedade, para que possa contribuir para aumentar a empregabilidade, a inclusão social e melhorar o acesso para todos à aprendizagem ao longo da vida, incluindo as pessoas desfavorecidas (UE, 2009).

Em Bruxelas, é aprovada a Decisão de execução da Comissão, a 23 de setembro de 2013 e publicada a 25 de setembro do mesmo ano, com o n.º C (2013) 5897, concedendo alterações na aplicação do Regulamento da Comissão Europeia n.º 452/2008, do Parlamento Europeu e do Conselho, relativo à produção e ao desenvolvimento de estatísticas sobre educação e aprendizagem ao longo da vida na Bélgica, Grécia, Espanha, França, Itália, Polónia e Portugal. Por esse motivo é traduzida nas línguas neerlandesa, grega, espanhola, francesa, italiana, polaca e portuguesa.

> A recolha de dados de fontes administrativas e outras sobre a mobilidade estudantil em todos os ciclos do ensino deve ser melhorada, a fim de acompanhar os progressos e identificar os desafios, bem como contribuir para o desenvolvimento de políticas com base em factos comprovados (UE, 2013, p. 24 ponto 4).

Em novembro de 2013, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, uma organização independente, fundada em 1996, apoiada pela União Europeia e mantida pelos Ministérios da Educação e Cultura, que antes denominada de Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, organiza uma conferência internacional para debater a forma de alcançar a Educação Inclusiva e promover uma educação de alta qualidade para todos os alunos considerados com NEE, nos contextos em que estão inseridos (sociais e educativos), reconhecendo diferenças nas políticas educativas dos países, nas práticas e na intervenção com os mesmos alunos e as suas famílias (Mendes,

2013). Este debate contou com a participação de decisores importantes, investigadores, profissionais, pessoas com deficiência e as suas famílias. Deste debate resultaram cinco questões-chave:

- sempre que necessário, a deteção das necessidades e a intervenção do apoio têm de ocorrer o mais cedo possível para todos;
- a Educação Inclusiva diz respeito ao sistema de ensino de qualidade para todos os alunos e acarreta-lhes benefícios e vantagens para todos. A colaboração entre docentes e alunos e entre docentes e famílias de alunos torna-se essencial e é necessária para uma visão do perfil dos alunos que estão a formar a longo prazo;
- há necessidade de professores qualificados e especializados que sejam professores e formadores de todos os alunos;
- são precisos sistemas de apoio e mecanismos de financiamento que se sustentem na eficiência e no sucesso educativo dos alunos colocados em contextos inclusivos;
- os dados relacionados com os alunos, a sua colocação e a dos professores têm de ser credíveis e de qualidade (AENEEI, 2014).

Igualmente, em Bruxelas, é aprovado o Regulamento (UE) n.º 1175/2014 da Comissão, a 30 de outubro de 2014 e é publicado a 4 de novembro de 2014, através do Jornal Oficial da União Europeia para revogar o Regulamento (UE) n.º 823/2010 da Comissão. Este Regulamento (UE) n.º 1175/2014 regula a produção e o desenvolvimento de estatísticas sobre a educação e a participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida, na faixa etária dos 25 aos 64 anos, com a aplicação facultativa aos grupos etários de 18 a 24 anos e de 65 a 69 (UE, 2014).

Outro marco importante para a Educação ocorreu em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015 e adotaram a Declaração de Incheon para a

Educação 2030. Este Fórum Mundial contou com a participação de mais de 1.600 participantes de 160 países, mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado e teve como objetivo estabelecer uma nova visão para a educação até 2030 (UNESCO, 2016). O quadro de ação Educação 2030 adotado pela comunidade educativa releva a necessidade de abordar todas as formas de exclusão e de marginalização. Explica as desigualdades relacionadas com o acesso, a participação, os processos de aprendizagem e os resultados obtidos, prestando especial atenção à igualdade de género, no sentido de que os sistemas educativos consigam atender todos os alunos, com um foco particular sobre aqueles que, tradicionalmente, foram excluídos das oportunidades educativas, a saber: agregados familiares mais pobres, minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas e pessoas com necessidades especiais e deficiências.

Plaisance (2015) refere que uma nova expressão *Necessidade educativa particular* está a ser aplicada na área da educação de crianças que apresentam dificuldades de ordem diversa pelos organismos da OCDE e da UNESCO. Não concorda que se diga que um indivíduo está em 'situação de deficiência' porque "a 'situação' não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência!" (p. 234). O mesmo autor refere que uma nova visão inicia nas escolas inclusivas onde se preconiza uma educação inclusiva, onde existe a necessidade das escolas se adaptarem à diversidade de crianças e alunos existentes nessas estruturas, tanto em termos do seu acolhimento como da flexibilidade do currículo para todos que as frequentam e para que ninguém se torne "excluído do interior" das escolas.

2.2.1. Escola inclusiva

Na Escola Inclusiva embaixadora de uma sociedade inclusiva temos de iniciar e sustentar processos de melhoria e de inovação escolar orientados por valores inclusivos. Temos de construir um currículo para todos e para cada um (Ainscow & Booth, 2015). Segundo a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2003), falar sobre a educação inclusiva implica falar sobre diferenças e do direito de Todos à Educação que tem sido afirmado em numerosos tratados e textos internacionais. Os Estados têm a obrigação de respeitar, proteger e cumprir o direito de Todos os alunos à educação, sem exceção. A Escola para Todos (*Education For All*) norteia-se pelo princípio de que todos

tenham acesso à educação e oportunidade de aprender na escola. Dessa forma, o movimento global da Educação para Todos tem como finalidade garantir a educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, com ajuda de apoios específicos e com o tipo de educação adequada e necessária no mundo de hoje. Isto exige que os países assegurem uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e promovam oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Na escola inclusiva, onde se preconiza uma educação inclusiva, o cerne da educação baseia-se no sistema educativo. É aí que reside o problema dos seus alunos, por faltar um sistema flexível e inclusivo em condições de lhes fazer apoio através de recursos e de métodos diferentes, com ambientes acessíveis onde todos são bem-vindos, onde existe a participação dos pais e das famílias no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos, com um trabalho colaborativo com os profissionais de educação na tomada de decisões.

A Escola Inclusiva preconiza que todas as crianças e alunos tenham oportunidade de aprender juntos, o que pode não acontecer se forem excluídos e houver exclusão social (Ribeiro, 2015). O sucesso da Escola Inclusiva resulta da identificação, da avaliação e da estimulação das crianças e dos jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). É imprescindível que as NEE sejam detetadas precocemente, através dos serviços de Intervenção Precoce para a Infância.

A inclusão e a equidade têm sido questões centrais nas políticas educativas nos últimos anos, marcadas por uma ideia central: todos os alunos importam e da mesma maneira. Porém, ainda se torna algo complexo quando tentamos colocar esta mensagem em prática. A sua implementação continua a exigir mudanças de mentalidades e de práticas em todos os níveis do sistema educativo, desde professores de sala de aula a outros que sendo investigadores fornecem experiências educativas, diretamente aos responsáveis pela política educativa nacional. Esta pode influenciar as mentalidades e as práticas que se querem inclusivas, ao afirmar que cada um tem o mesmo direito igual à educação de e para todos e à oportunidade de alcançar o mais alto nível de conhecimento, apesar de cada um apresentar caraterísticas próprias com capacidades, interesses, motivações e necessidades de aprendizagem quer sejam temporárias ou permanentes. De acordo com as necessidades educativas, os currículos podem ser adaptados e serem utilizadas ajudas técnicas na promoção do seu sucesso educativo, sendo que:

> a expressão «necessidades educativas especiais» refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994, p. 17).

As escolas inclusivas procuram gerir e responder às necessidades de todos os alunos da sua comunidade escolar num contexto flexível assente ao nível do planeamento, do apoio, dos recursos humanos e dos materiais envolvidos (Morgado, 2003; Madureira & Leite, 2003). Deste modo, às crianças e aos jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais são garantidas formas de apoio diferentes consoante os apoios suplementares de que necessitem, desde um apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular até a programas de compensação educativa no âmbito da escola por professores especializados ou por pessoal externo (UNESCO, 1994). Tudo isto é evidenciado numa escola inclusiva, que estabelece que todos os alunos aprendam juntos e ajusta-se

> a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 17).

A escola inclusiva tem como objetivo primordial "responder às diversas necessidades dos seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos, através de um currículo apropriado e de modificações organizacionais", através de apoios suplementares (DGIDC, 2011, p. 7) e tenta responder, com qualidade e de forma apropriada, à diferença (Rodrigues, 2001). As escolas com uma orientação inclusiva apelam à educação de e para todos, formam uma sociedade inclusiva que consegue através de uma Educação Inclusiva da sociedade, incluir todos sem exceção (Sanches, 2011), melhoram a eficiência e a eficácia de todo o sistema educativo e constroem comunidades educativas acolhedoras, onde todas as crianças e jovens, independentemente das suas diferenças ou dificuldades se sentem incluídos (Madureira, 2012). Madureira e Leite (2003) referem que será vantajoso que todos os alunos aprendam juntos nas escolas inclusivas independentemente das diferenças e das dificuldades de cada um, sendo necessário melhorar as respostas educativas para todos eles, implicando:

- desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem atividades funcionais e significativas para os alunos;

- desenvolver processos de cooperação/colaboração com a comunidade em que a escola se insere; e
- utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes (p. 36).

À medida que os professores, os pais e os membros da comunidade sentirem sucesso na educação para e com todos, em comunidades inclusivas, prevê-se que o movimento de educação inclusiva seja amplamente abraçado pela sociedade, em geral.

> A educação inclusiva deve ser vista como uma abordagem para todos os alunos. O foco do trabalho dos professores deve ser a eliminação das barreiras à aprendizagem de todos os alunos, o que implica abandonar o entendimento de que a inclusão se refere a uma minoria de alunos, com base na identificação das suas diferenças ou em categorias diagnósticas que têm consequências negativas na aprendizagem (AEDEE, 2012, p. 24).

A educação inclusiva baseia-se na valorização da diversidade através da participação de todos, da amizade e da troca de partilhas de estratégias pedagógicas. Para que se desenvolvam escolas inclusivas de qualidade é necessário que essas escolas estejam empenhadas num modelo inclusivo centrado no currículo (Niza, 1996; Costa, 1999) e não no problema de cada criança (Sanches, 2011). Existem seis fatores que são necessários ao desenvolvimento de práticas educativas de sucesso em escolas inclusivas, segundo a DGIDC (2011):

- liderança eficaz;
- reflexão sobre as práticas;
- envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade;
- planificação conjunta entre os profissionais da escola;
- implementação de estratégias de coordenação;
- valorização profissional de toda a equipa educativa (p. 8).

Este novo modelo de Escola Inclusiva adota estratégias de intervenção de forma a educar com sucesso todas as crianças e jovens. Assume e aceita as diferenças humanas como "normais" pelo que se torna necessária uma mudança de atitudes que levem à criação de uma sociedade mais humana, acolhedora, inclusiva e dignificante, onde todos os cidadãos têm direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade atual. Perante a nova situação, pretende-se a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todos os alunos, sempre que estes beneficiem de um Programa Educativo Individual por serem considerados com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente (DGIDC, 2008). O apoio feito aos alunos considerados com NEE por docentes especializados desempenha um papel fundamental e necessário para a igualdade de

oportunidades para todos. Não podemos pensar nem esperar que todos os professores titulares de turma sejam detentores de conhecimentos que lhes permitam desenvolver formas flexíveis e adequadas de apoio a estes alunos, em virtude de a formação gratuita que é dada no âmbito da Especial ser parca e a existente ter de ser autofinanciada pelos docentes que dela sentem necessidade para procurar responder o mais adequadamente aos alunos que dela necessitem. Urge que sejam criadas condições para o controlo, a avaliação e a responsabilização pelos serviços oferecidos. Para isso, os diretores dos agrupamentos têm um papel fundamental para a organização e o funcionamento da Educação Especial. Têm de organizar, acompanhar e orientar o desenvolvimento das modalidades específicas de educação, através da criação de unidades de apoio especializado, em escolas de referência, com o objetivo de apoiar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e têm, igualmente, de assegurar os mecanismos necessários à implementação de respostas de Educação Especial que serão definidas e fixadas através de documentos estruturantes em vigor nos agrupamentos (DGIDC, 2011).

Stubbs (2008) afirma: "a Educação Inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação":

> – reconhece que a aprendizagem se inicia no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui aprender na sua casa, na sua comunidade, e em situações formais, informais e não-formais;
>
> – é um processo dinâmico que está em constante evolução, consoante a cultura e o contexto;
>
> – procura permitir às comunidades, sistemas e estruturas para o combate à discriminação, celebrar a diversidade, promover a participação e ultrapassar as barreiras da aprendizagem e participação para todos;
>
> – todas as diferenças de acordo com idade, género, etnia, linguagem, situação de saúde, situação económica, religião, deficiência, estilo de vida e outras formas de diferenciação são reconhecidas e respeitadas;
>
> – promover o desenvolvimento para a inclusão faz parte de uma estratégia mais abrangente, com o objetivo de criar um mundo onde exista paz, tolerância, uso de recursos sustentáveis e justiça social e onde as necessidades básicas e os direitos para todos se reúnem;
>
> – trata-se de alterar o sistema para se ajustar ao aluno, não de alterar o aluno para se ajustar ao sistema. Localiza o "problema" de exclusão, no sistema, de forma firmemente enraizada, e não na pessoa ou nas suas características" (Stubbs, 2008, p. 8) .

Wilkinson e Pickett (2011) evidenciam "que uma maior igualdade, bem como melhorar o bem-estar de toda a população, é a chave para os padrões nacionais de educação inclusiva e como os países atuam em diversos campos"[6] (Wilkinson & Pickett, 2011, pp. xv-xvi). Segundo os mesmos autores não existe uma política que reduza a desigualdade na área da saúde ou o desempenho educativo das escolas e outra que eleve os padrões de desempenho. A melhor maneira de fazer as duas coisas é reduzir a desigualdade existente entre os alunos da escola. Se um país quer melhores níveis de realização educativa tem de abordar a desigualdade que lhe está subjacente (Wilkinson & Pickett, 2011).

Para a construção de uma verdadeira Escola Inclusiva que se quer organizada e a funcionar de forma a responder a alunos "diferentes", com diferentes competências, com capacidades, com estilos de aprendizagem individuais (Wang, 1997; Porter, 1997) e ritmos de aprendizagem diversificados (Sanches, 2001; Morgado, 2003), urge desenvolver algumas mudanças no currículo, nas práticas pedagógicas de docentes e na gestão escolar pois alguns professores continuam a organizar as suas práticas pedagógicas centradas na sua figura e atuam de acordo com o princípio de que um aluno diferente perturba o "normal" funcionamento do grupo/turma (Madureira & Leite, 2003). Os sistemas de ensino têm de ser pensados e concebidos para darem respostas educativas adequadas à diversidade existente nas escolas públicas, de ensino regular e urge que seja melhorada a formação de docentes em relação às NEE. É necessário que se realizem e que existam mudanças na escola, ao nível dos vários sectores educativos: instalações (sejam criadas condições de acessibilidade e eliminadas as barreiras arquitetónicas), organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal docente e não docente, ética escolar e atividades extraescolares (UNESCO, 1994) e do currículo (UNESCO, 1994; Rodrigues, 2003; Madureira & Leite, 2003; Morgado, 2003; Sanches, 2011).

A qualidade e a equidade são fundamentais para garantir a educação inclusiva. Para uma escola que se preconiza inclusiva há necessidade de recorrer a práticas inclusivas, nas salas de aula, e a formas alternativas de aprendizagem por temáticas curriculares, através de um ensino eficaz com base no ensino cooperativo e na resolução cooperativa de problemas (AEDEE, 2005). Especificando, existe ensino cooperativo quando os professores trabalham em equipa com os colegas da escola, profissionais externos à escola e com o órgão de gestão.

[6] Tradução feita pela autora deste trabalho.

A aprendizagem cooperativa acontece quando os alunos se entreajudam, recebem o apoio de que necessitam dentro do seu próprio grupo, especialmente quando têm níveis de capacidades diferentes acabam por beneficiar da aprendizagem em conjunto. A aprendizagem cooperativa ajuda a encontrar formas de resposta às necessidades educativas especiais e a atingir resultados de sucesso na inclusão na sala de aula.

A resolução cooperativa de problemas serve para todos os professores que precisam de ajuda para reduzir a indisciplina durante as aulas. Tem-se revelado eficaz estabelecer um conjunto de regras claras de sala de aula acordadas com os alunos, para diminuir a quantidade e a intensidade de distúrbios durante as aulas.

Para a gestão da diversidade de alunos na sala de aula é necessário que se formem grupos heterogéneos, com diferentes níveis de capacidades e que se utilizem estratégias de diferenciação pedagógica.

Todos os alunos, mesmo os que apresentam NEE, conseguem evoluir mais na aprendizagem quando o seu trabalho é continuamente planeado através de uma programação individualizada, monitorizada e avaliada. Preconiza-se, igualmente, que o ensino seja eficaz, que o currículo seja adequado e ajustado às suas necessidades e que um apoio adicional seja introduzido através de um Programa Educativo Individual (PEI) que tenha por base o currículo comum.

O ensino por temáticas curriculares é feito em algumas escolas por um grupo de docentes responsáveis pelo ensino, onde "os alunos permanecem numa área comum com suas ou três salas de aula onde decorre quase todo o processo educativo" (AEDEE, 2005, p. 6).

Para a inclusão dos alunos considerados com NEE nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico foram criadas formas alternativas de aprendizagem de forma a ensinar os alunos a aprender através de estratégias de aprendizagem que os ensinem e ajudem a resolver problemas (AEDEE, 2005).

Há condições que influenciam a prática na sala de aula e que determinam o sucesso dos docentes no processo de ensino dos alunos bem como a inclusão educativos dos alunos. A nível da inclusão, esta depende da atitude dos docentes, dos seus olhares face às diferenças presentes na sala de aula e da disponibilidade que apresentam para responder, de forma adequada, a essas diferenças. Exige-se aos docentes que desempenhem o papel principal para conseguirem recrutar recursos humanos e materiais para os alunos que deles necessitem e que cooperem com todos os intervenientes no processo educativo dos alunos. Os docentes apresentam um papel fundamental e necessário para o sucesso da inclusão educativa de Todos

os alunos e para o aumento de relações sociais significativas entre os alunos. A estrutura organizativa da escola determina a quantidade e os tipos de apoio a que os docentes podem recorrer para o ensino dos alunos com NEE. Estes apoios podem ser prestados pela escola ou por serviços de apoio externos. Ao diretor da escola cabe um fator decisivo na educação inclusiva ao assegurar a implementação de mudanças que sustentem com sucesso a inclusão de todos os alunos.

O papel desempenhado pelos pais é importante e fundamental para o sucesso de estratégias inclusivas. Estes têm de colaborar com a escola, participar na programação, na avaliação e no conteúdo e estrutura da educação dos seus filhos, incluindo a elaboração e a implementação do PEI. Têm de estar presentes ao lado dos docentes e dos técnicos envolvidos no processo educativo dos seus educandos e serem uns verdadeiros parceiros em todo o processo educativo (AEDEE, 2003).

Os sistemas educativos com maior sucesso são aqueles que combinam equidade com qualidade e oferecem a todos, sem exceção, uma educação de qualidade. Se um aluno abandona ou sai da escola sem completar o ensino secundário ou sem ter adquirido as competências e o perfil que lhe é exigido no final da escolaridade obrigatória tem menos possibilidades de ter qualidade de vida e de participar plenamente nos aspetos cívicos e democráticos das sociedades modernas. A falta de escolaridade nas pessoas limita as economias de produzirem bens, de crescer e de inovar. Acarreta custos à sociedade e impõe custos adicionais aos orçamentos públicos para ultrapassar as consequências da falta de escolarização. Há um maior gasto em saúde pública, em apoio social e maior criminalidade, entre outros. Por todas estas razões, reduzir o fracasso escolar e melhorar a equidade na educação têm de ter uma prioridade elevada em todas as agendas da política de educação da OCDE (OECD, 2012).

Não obstante existir uma elevada percentagem de população considerada com Necessidades Educativas Especiais a frequentar o ensino nas escolas regulares, o quotidiano nessas escolas deixa transparecer algumas debilidades que ainda persistem no ensino, desde a falta de motivação docente, de planificação, de aspetos organizativos, de práticas de ensino inovadoras, de trabalhos de projeto feitos em conjunto com todos os alunos, ao desafio de fazer o melhor possível para que Todos consigam alcançar o seu expoente máximo ao nível das suas capacidades.

Apesar de se preconizar que o ensino seja inclusivo assente na igualdade, na equidade, no discurso da paz e na não discriminação, é necessário que prevaleçam

aprendizagens de qualidade feitas por todos, em geral e por cada um, em especial. Existe uma crise do valor social da educação na perceção social, com uma imagem negativa da escola pública e dos professores.

A falta de escolaridade nas pessoas limita as economias de produzirem bens, de crescer e de inovar. Acarreta custos à sociedade e impõe custos adicionais aos orçamentos públicos para ultrapassar as consequências da falta de escolarização. Há um maior gasto em saúde pública, em apoio social e maior criminalidade, entre outros. Por todas estas razões, reduzir o fracasso escolar e melhorar a equidade na educação têm de ter uma prioridade elevada em todas as agendas da política de educação da OCDE (OECD, 2012).

Não basta estar incluído nas escolas regulares. Há todo um processo que tem de ser alterado para a construção de uma escola inclusiva a nível dos aspetos organizativos (estratégias de gestão curricular e de gestão da sala de aula; trabalho colaborativo e em rede com as famílias e a comunidade, visando metas e objetivos comuns e partilhados), de planificação, de práticas de ensino (modelos e métodos didáticos e pedagógicos; diferenciação pedagógica; adoção de práticas de avaliação formativa de forma contínua, a estabilidade e a qualidade dos docentes) e de aprendizagem (trabalho por projetos). De realçar a necessidade da qualidade das lideranças de topo, caso dos diretores dos agrupamentos com um papel fundamental para o acesso, a equidade educativa e a existência de uma cultura de escola baseada na reflexão e autoavaliação das práticas dos docentes. Estes aspetos são fundamentais para uma educação inclusiva que se preconiza nas escolas inclusivas (IGEC, 2016).

> À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de educação inclusiva, a diversidade é reconhecida como «natural» em qualquer grupo de alunos, e a educação inclusiva pode ser encarada como uma forma de elevar o sucesso através da presença (acesso à educação), participação (qualidade da experiência de aprendizagem) e sucesso (processos e resultados da aprendizagem) de **todos** os alunos (AENEEI, 2014, pp. 11-12).

Existem princípios-chave que reconhecem uma educação de qualidade para todos os alunos. Esta pode ser alcançada através da promoção da participação de todos e do aumento de oportunidades aos alunos, vulneráveis à exclusão. Os docentes necessitam de educação e formação sobre educação inclusiva, sendo fundamental uma cultura organizacional e uma filosofia de forma a promover a inclusão, com políticas, legislação, estruturas de apoio organizadas e sistemas flexíveis de recursos que promovam a inclusão.

Numa escola inclusiva, todos os profissionais de educação têm necessidade de ter competências para responder adequadamente às necessidades educativas de todos os alunos. Estes têm o direito à participação ativa na vida da escola e da comunidade e, ainda, a ser ouvidos. Os diretores dos agrupamentos têm de valorizar a diferença e cada escola tem de ter acesso a recursos existentes na comunidade ao serviço da educação (Mendes, 2013).

No relatório elaborado pelo Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG, 2014) verificámos que a sensibilização e o envolvimento da comunidade para fazer o acolhimento das crianças, jovens e adultos considerados com NEE, a inclusão desses alunos nas turmas de ensino regular, dos Agrupamentos de Escolas e Escolas e as atitudes dos vários intervenientes, foram identificados como promotores de práticas inclusivas. Por outro lado, dificultam a promoção de práticas inclusivas: a falta de recursos humanos e materiais, a falta de formação dos docentes e a falta de sensibilização social para a temática da educação Especial. A colaboração entre os profissionais de educação e as famílias dos alunos foi observada a nível de reuniões frequentes de acompanhamento das famílias, do contacto permanente entre as duas partes e de ações de formação e de sensibilização.

Numa Escola Inclusiva preconiza-se que sejam dadas as respostas mais adequadas através de formas de ensino, apoio e liderança que estabelecem a base para uma Educação para Todos de qualidade, onde o sucesso educativo é uma variável da equidade educativa para todos os alunos (UNESCO, 2017).

2.3. Breve apontamento sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, para além de Portugal

Espanha

Segundo Núñez e Silva (2014), é com a Lei n.º 14/1970, de 4 de agosto, que a educação especial se constitui como um sistema paralelo ao sistema comum. O movimento da integração é dado em meados da década de 80, do século passado com a publicação em 1985, do Real Decreto n.º 334. Este articulado legislativo recomenda que os alunos com deficiência frequentem as escolas de ensino regular e dessa forma é posto em ação o Projeto Experimental de Integração durante oito anos. Em 1990, é publicada a Lei Geral do Sistema Educativo que estende a escolaridade obrigatória por mais dois anos, até aos 16 anos, o que traz consigo consequências no sistema de ensino que se espera que atenda à diversidade. São feitas adaptações nos currículos comuns e dados reforços educativos aos alunos que não

requeiram um atendimento muito especializado e nos casos mais graves que necessitam de um apoio mais especializado são formados "grupos diferenciados das classes comuns, porém preserva a criação destes programas (de Diversificação e Garantia Social), para o período pós-obrigatório, depois dos 16 anos, mantendo um currículo comum durante todo o período obrigatório" (p. 75). Os centros especializados na educação de cegos ajudaram na transformação educativa. Uns fizeram a conversão destes centros em locais de apoio à integração, colocando os seus docentes especializadas na educação desses indivíduos em colégios onde era ministrada uma educação regular e outros tentaram formas mistas de ensino.

Em 2008, é assinado em Espanha a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência com a ajuda dos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e é proclamado o compromisso de todos com a inclusão.

No ano letivo 2014/2015, entra em vigor a Lei Orgânica para melhorar a qualidade educativa, anteriormente publicada em novembro de 2013, mas não traz benefícios à Educação Especial, visto que adia por mais um ano a escolha dos alunos entre a via académica e a profissional. Apesar de irem existindo retrocessos na educação de crianças e alunos considerados com NEE, "São muitos os profissionais, as famílias, os jovens, meninos e meninas com deficiência que tem demonstrado que a inclusão vale a pena e que é possível. Não se conformarão em voltar atrás!" (Núñez & Silva, 2014, p. 76).

França

Segundo Plaisance (2015), os textos oficiais franceses em 1966 faziam a distinção entre as crianças educáveis, semieducáveis e ineducáveis. Essas classificações apesar de nos causarem surpresa, hoje em dia, foram validadas na época, por pessoas importantes ligadas à Psiquiatria infantil (*Lafon e Launay*), à Psicologia (*Zazzo e Favez-Boutonnier*), e até mesmo à Pedagogia (*Maurice Debesse*). "O Ministério da Saúde encarregava-se das instituições para os ineducáveis, enquanto o Ministério da Educação, das instituições para os educáveis" (p. 232).

A França recorreu à integração escolar, sendo os alunos deficientes integrados em estabelecimentos especiais, públicos e privados no início da década de 80, do século passado.

Finlândia

Ramalho (2017) escreve num artigo sobre a educação na Finlândia, em que afirma: "a escola é vista como uma comunidade de aprendizagem que incentiva a participação dos

alunos, que tem em conta o significado para os jovens dos temas que se lhes propõem, que torna possível que todas as crianças experienciem o sucesso" (p. 34). Preconiza-se que as escolas proporcionem uma educação eficaz para a totalidade das crianças, permitam matricular todas as crianças, respeitem o direito dos pais de escolher o tipo de educação que querem para os seus filhos, permitam a sua participação ativa no processo educativo dos seus filhos considerados com Necessidades Educativas Especiais, sejam estas devidas a problemas de saúde, dificuldades de aprendizagem, dislexia ou sobredotação. Urge que seja incentivada a participação de todos os pais nas decisões relacionadas com os seus educandos aos níveis da programação, implementação e avaliação das respostas e das medidas educativas aplicadas aos alunos considerados com NEE. Podemos considerar que as escolas na Finlândia são escolas inclusivas.

Estados Unidos da América - a escola *William Henderson*

Segundo Malpass (2011), a escola *William Henderson* foi pioneira nos Estados Unidos a nível da inclusão de alunos com deficiência, para responder às suas necessidades educativas. *William Henderson*, fundador da escola, liderou os seus professores e estudantes, conhecendo cada um. Estava fortemente envolvido nas atividades diárias da escola e selecionou docentes que aceitavam o desafio de trabalhar numa escola que lhes impunha a obrigação de pensarem em todos os alunos como um ser único.

A modalidade de educação especial requeria formação e havia profissionais na escola com preparação e uma grande experiência no ensino dessas pessoas, o que não deixava de ser um desafio constante para os docentes desta modalidade. Os docentes da Escola Henderson recorriam ao apoio do uso de tecnologias como ajuda para o apoio a esses alunos. Alguns dos programas desenvolvidos e que esses docentes usavam diariamente incluíam o *Microsoft Office* (principalmente *Word* e *PowerPoint*), *Kidbiz3000, First in Math, Writing with Simbols, IXL, Bookshare* e o *Kurzweil*. Destes programas de computador merece-nos um especial destaque para o *Kurzweil,* um programa de computador para ler textos em voz alta. Os alunos disléxicos com maiores dificuldades recorriam ao *Kurzweil*. Dessa forma, permitia que a sua inclusão tivesse sucesso e em vez de estar a descodificar os textos escritos, acompanhavam as palavras através de uma marcação visual no computador que lhes possibilitava uma compreensão mais rápida dos textos, o acesso ao conteúdo e ao currículo, em conjunto com a sua turma. Outro programa de leitura, o *Achieve/Kidbiz 3000* tornou-se uma forma fácil dos docentes diferenciarem a instrução para os alunos. Os alunos faziam aprendizagens baseadas

em aplicações práticas. Malpass (2011) citando William Henderson, refere "não pode haver pretensão de ensinar a todos os estudantes de salas inclusivas utilizando exatamente os mesmos materiais curriculares e estratégias instrucionais". Mesmo que as salas fossem constituídas por turmas homogéneas não seria uma boa estratégia educativa, por esse motivo, os alunos recebiam apoio dado em pequenos grupos. Alguns precisavam de apoio suplementar dado por especialistas e fora da sala de aula, num local mais privado, o que se tornava num desafio para todos os intervenientes nesse processo educativo.

A comunicação tornou-se a chave do sucesso da escola inclusiva e apenas aqueles que saem da sua zona de conforto fazem com que este tipo de escola surta efeitos positivos na inclusão de todos os alunos. Cada docente tentava controlar a disciplina na sua sala e não havia um regulamento que definisse as regras de comportamento disciplinar estudantil. Por esse motivo, tornou-se necessário nessa escola que existisse um trabalho de colaboração para planear rotinas e procedimentos que abolissem a indisciplina e o mau comportamento (Malpass, 2011).

2.4. Docentes de Educação Especial

A profissão do Docente de Educação Especial enquadra-se no nível restrito, é reconhecida socialmente, é adquirida depois de obtida uma licenciatura em Educação, após ter completado pelo menos cinco anos de serviço docente e de ter realizado mais uma formação superior especializada de um ano ou de dois, consoante o Curso seja de Pós-graduação e Formação Especializada ou de Mestrado em Educação Especial, no âmbito dos grupos de docência da Educação Especial 1, 2 ou 3. Os cursos de mestrado (2.º Ciclo) em Educação Especial, por estarem integrados na área científica das Ciências da Educação, podem ter a designação "Curso de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial", com a especialização num dos domínios das problemáticas relacionadas com a Educação Especial: Cognitivo-motor; Emocional e da Personalidade; Audição e Surdez; Visão; Comunicação e Linguagem; e Intervenção Precoce. A estes cursos de 2.º ciclo corresponde-lhe o grau de mestre desde que acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

2.4.1. Formação dos Docentes de Educação Especial

Segundo Nóvoa (1992), há a necessidade de o professor ser valorizado como pessoa e de lhe ser dado um estatuto próprio pela experiência de cada um. A sua formação ocorre através da construção da sua identidade pessoal e da capacidade de ser crítico e reflexivo sobre as suas práticas. A formação não acontece pelos cursos, pelos conhecimentos e pelas técnicas acumuladas que detém:

> mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 25).

Apesar da formação inicial de docentes contemplar aspetos relativos à intervenção educativa de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, alguns ainda continuam a manifestar falta de formação, carência de recursos (embora sejam modernos e abundantes), ausência de mudanças estruturais na escola que sustentem as inovações para o desenvolvimento de práticas inclusivas e de respostas adequadas aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula do ensino regular (Rodrigues, 2003).

Presentemente, "a especificidade da profissão docente concretiza-se na função de ensinar, entendida como ação intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos" (Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro). Segundo o mesmo Despacho, o desempenho da profissão docente dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário assenta num perfil profissional, evidenciando exigências que se situam ao nível de quatro dimensões fundamentais: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e de relação com a comunidade; e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Vitaliano e Valente (2010) referem:

> Sabemos que os professores não foram preparados para a inclusão de alunos com NEE e que, muitas vezes, a presença destes em suas salas de aula têm-se constituído em um problema que lhes têm gerado "stress", sentimento de impotência e outras consequências percebidas como negativas (Vitaliano & Valente, 2010, p. 45).

Estas atitudes dos docentes relacionam-se com a complexidade do seu ofício (Cortesão, 2000; Rodrigues, 2006), com a necessidade que os professores têm de fazer uma formação em serviço para poderem responder a todos os alunos e a toda a escola "através de

uma prática continuada, reflexiva e coletiva" (Rodrigues, 2006, p. 79). Muitos docentes frequentaram escolas sustentadas por um conceito de "cultura de justiça", assente na entrega de prémios e de punições aos alunos. Quando estes docentes se interrogam sobre esse conceito, não sabem muito bem o que fazer "para lidarem com situações complicadas que os ultrapassam e ultrapassam a escola", conforme explica Santos (2009, p. 5). O mesmo autor refere ser possível uma nova escola onde todos os docentes trabalhem com todos os alunos e estes façam aprendizagens com sucesso. Para tal, torna-se necessária uma reorganização curricular e educativa da escola, com alteração nas turmas, na prática dos docentes e nas atitudes dos docentes para com o ensino, apesar de já terem sido feitas algumas tentativas.

Vieira (2000) defende que urge que a Antropologia da Educação faça parte da formação inicial de professores como estudo curricular obrigatório, na formação inicial de professores e refere que "a formação superior e, concretamente, a formação de professores, tem efetivamente de ser diferente da que se tem processado, isto se se quiser atuar ao nível das atitudes e representações que enformam as práticas pedagógicas" (p. 75).

A formação especializada revela-se indispensável após a formação inicial dos professores (Hegarty, 2001). Existe a necessidade dos professores fazerem formação especializada, do tipo pós-graduação, nas Escolas Superiores de Educação e nas Universidades, para atenderem os casos mais graves. A Educação Inclusiva não anulou a necessidade de professores especializados, pelo que a oferta da formação especializada tem vindo a aumentar para os professores (Correia, 1997), satisfazendo, em parte, a recomendação existente no ponto quarenta e seis da UNESCO (1994): "É preciso repensar a formação dos professores especializados".

Em Portugal, foi ratificado, o Decreto-Lei nº. 95/97, de 23 de abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Sanches, 1995; Rodrigues, 2003; 2006), sendo a acreditação dos cursos de formação especializada da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Segundo o ponto um do Artigo 6.º, do Decreto-Lei nº. 95/97, de 23 de abril, os cursos de formação especializada têm uma duração igual ou superior a 250 horas de formação, repartidas por três componentes: "formação geral" em Ciências da Educação até 20% do total da carga horária; "formação específica" numa das áreas de especialização não inferior a 60% do total da carga horária; "formação orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização" (Sanches, 2005).

> No caso da Educação Especial, esta é considerada uma 'especialização' docente e pode ser cumprida quer em cursos de 'Especialização em Educação Especial' (2 semestres) ou na frequência e aprovação da parte curricular do Mestrado em Educação Especial (2 semestres), incluindo por vezes um 'Trabalho de Projeto' com características de capacitação profissional. (…) Assim, hoje, para ser professor de Educação Especial, o caminho é: 1.º Ciclo (180 Créditos, em 6 semestres) + 2.º Ciclo (90 ou 120 Créditos, em 3 ou 4 semestres) + cinco anos de serviço docente + especialização/parte académica do mestrado (60 Créditos, em 2 semestres). É, sem dúvida, uma longa carreira de formação (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 94).

Em julho de 2006, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua através da Carta Circular CCPFC - 3/2006, procede a uma reflexão interna sobre os critérios de relevância a aplicar no processo de acreditação da formação. Para efeitos de inclusão nos 50% de ações a incluir no âmbito da área de formação adequada, declara que sejam consideradas as ações de formação que contribuam para favorecer o tratamento personalizado de cada um dos alunos, que relevem diretamente para a docência dos conteúdos curriculares de caráter disciplinar, em sala de aula e que, as ações que sensibilizem para as problemáticas da educação especial tenham aplicação a casos de deficiência (ainda que leves ou de alunos sobredotados) e se construa uma escola inclusiva.

Em 2009, é criado o Projeto "Formação de professores para a inclusão na Europa: desafios e oportunidades" para ser investigada a formação inicial dos professores com o objetivo de serem formados docentes com um perfil inclusivo que lhes permita desenvolver práticas inclusivas e inovadoras, garantir um ambiente atento á saúde e ao bem-estar dos alunos, fazer um trabalho colaborativo com outros profissionais de educação, encarregados de educação e pais, valorizando a diversidade cultural e respeitando a igualdade e os direitos humanos. Com o aumento da diversidade na sala de aula são desencadeadas relações socais com vínculos afetivos. Através da criação de pequenos grupos com diferentes níveis de competência, os alunos são incentivados a prestarem ajuda mútua no grupo de pares, o que se torna uma experiência enriquecedora para todos que nela participam. Vários países membros da Agência Europeia adotam a estratégia de haver parceria pedagógica, na mesma sala de aula (contexto micro), feita por dois ou mais profissionais de educação (Mendes, 2013).

Madureira (2012) aponta "para a necessidade de repensar os efeitos das políticas educativas nos processos de socialização dos professores de educação especial e nos respetivos dispositivos de formação especializada e contínua" (p. 4). Uma das áreas de formação especializada contempla a Educação Especial e visa "qualificar para o exercício de

funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais" (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril, Artigo 3.º, Ponto um, alínea a).

Posteriormente, foi legislado o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro, que determina que os Docentes de Educação Especial têm de "reunir um conjunto de saberes e competências para o seu exercício profissional: análise crítica, intervenção, formação, supervisão e avaliação" (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 94).

Mendes (2013) refere que o desenvolvimento de uma abordagem sistémica é ainda um desafio para todos os países da União Europeia (EU) em relação à Educação Inclusiva. A sociedade encontra-se em permanente mudança, conduzindo a novas práticas e representações. Vieira (1999) refere que "a mudança é a passagem de um estado de competências, mentalidades, representações, a um outro estado de competências e representações" (p. 98). Porém, cada indivíduo é portador duma cultura pessoal e as mudanças são interiorizadas pelas pessoas de forma diferente consoante a sua base cultural: para uns são bem aceites (através de mecanismos de aceitação e ajustamento) e para outros são representadas como um retrocesso (através de fenómenos de rejeição).

> Qualquer mudança educativa apresentada do exterior, exterior ao micromundo cultural de cada escola e de cada pessoa que vive em cada professor, para ser assimilada, tem que ocorrer em comparação com o próprio entendimento e processo de construção do seu Eu – a sua história de vida. A reflexão sobre esse processo, a autorreflexão biográfica, é a via para o sujeito se compreender a si próprio – aceder à sua própria hermenêutica – e assimilar ou rejeitar a novidade duma forma argumentada e contextualizada (Vieira, 2000, p. 29).

Ainda segundo o mesmo autor, "quando as mudanças são para operar ao nível das atitudes e comportamentos, das rotinas e representações, a operacionalidade é bem mais complicada que as mudanças de natureza material e organizacional" (Vieira, 1999, p. 99), não sendo por acaso que "tanto a legislação como o discurso dos professores tornaram-se rapidamente inclusivos enquanto as práticas na escola só muito discretamente tendem a ser mais inclusivas" (Rodrigues, 2006, p. 76).

Segundo Madureira (2012), a formação dos Docentes de Educação Especial é "uma realidade complexa e mutável, tornando-se difícil pensar qual o perfil de professor que pretendemos formar face às características e necessidades da escola que temos e da escola que queremos construir para as novas gerações" (p. 19).

Santo (2012) refere que "à formação visando a habilitação para a docência em Educação Especial não poderá deixar de se atribuir um papel fundamental na socialização profissional e na construção da identidade profissional destes docentes" (p. 22). O mesmo autor salienta no seu estudo a importância para a construção da profissionalidade docente no "desenvolvimento de saberes, habilidades, atitudes, valores" ao nível das competências dos Professores de Educação Especial (p. 22), pois admite que a identidade do profissional que trabalha na área da Educação Especial tem uma importância vital quando este desenvolve o seu trabalho, que se quer num plano de qualidade, em Educação Especial.

> Ser professor de educação especial não é tarefa fácil, dada a natureza complexa da intervenção e do papel que lhe é atribuído na escola atual. Para além do conhecimento necessário para ensinar alunos com necessidades dramaticamente diferentes e para assegurar o ensino em distintas áreas de conteúdo, pela natureza das suas funções, este docente é solicitado a desenvolver com segurança papéis que envolvem a interação com alunos, colegas, diretores de escolas e pais (Madureira, 2012, pp. 21-22).

Urge que os professores "possam contribuir para a construção também de crianças interculturais, que, podendo ser diferentes, possam no entanto comunicar-se e respeitar-se" (Vieira, 2000, p. 58). Numa pedagogia intercultural existe a "possibilidade de realizar o que falta fazer numa perspetiva dinâmica e interacionista de enriquecimento e de aprendizagem pela troca de saberes e pelo diálogo de culturas" (Vieira, 1999, p. 67).

A formação procura desenvolver nos professores um interesse pelos contextos sociais onde estão inseridos e uma atenção especial pelas situações de diversidade presentes na escola e na sala de aula (Cortesão, 2000). Porém, logo na formação inicial de educadores e de docentes existem vários problemas a nível do seu sistema de recrutamento e de seleção, do tipo de apoio e de formação a que estes têm acesso para a prática da sua atividade profissional e o modo como a profissão docente é percecionada. Ao longo da carreira deparam-se com a situação da sua progressão congelada, da identificação de docentes como sendo "bons" e "maus" docentes e da sua responsabilidade na assunção de novos papéis e funções que se relacionem com as instituições de formação (inicial e contínua).

> Neste sentido, importa que os formadores tenham condições para realizarem o seu trabalho com competência e entrega, o que não nos parece facilmente compatível com as condições difíceis e adversas (mudanças sucessivas de *curricula*, desvalorização da profissão docente, diminuição do número de formadores, falta de recursos materiais e humanos) que, nos espaços de educação e de formação, se têm vivido (Portugal, et al., 2014, p. 17)

Torna-se necessária também uma mudança na formação de professores que querem ser interculturais, para que seja possível existir comunicação entre indivíduos de diferentes culturas, visto que nas escolas estamos perante várias culturas, sendo a educação intercultural uma consequência e um entendimento das sociedades multiculturais, pois aposta na diversificação dos processos de ensino-aprendizagem. Deste modo, o termo "intercultural" encontra-se intimamente ligado com os conceitos de "reciprocidade" e de "troca de aprendizagens" que estão patentes nas relações humanas e na comunicação entre os sujeitos portadores de diferentes culturas, pelo que os profissionais em educação deverão construir-se como pessoas com identidades interculturais (Vieira, 2000).

Segundo Sanches (2011):

> À formação inicial, contínua e especializada cabe o grande papel de fazer criar o "élan" necessário para que o ato educativo seja um ato criativo, com origem nos ambientes onde as situações se vivem e com a cumplicidade dos intervenientes, numa redescoberta contínua e sistemática de investigação e de ação. (…) A formação não deve/não pode ser desenvolvida, tendo por base a categorização e, muito menos, com base na categorização médica (Sanches, 2011, p. 325).

Madureira (2012) refere ser necessário atendermos à experiência profissional e à formação especializada, em virtude de ser pouca a formação acreditada que é oferecida anualmente aos professores, versando a temática da Educação Especial, sendo ainda exigido um valor excessivo para a sua realização, o que origina desvantagens para estes grupos de professores. Acrescenta, ainda, que a formação inicial e a formação especializada têm de debater a formação de professores pois esta é inadequada perante as necessidades do real e que a lei determina, sendo necessário garantir a formação aos docentes "que gostem de desafios e que entendam a sua ação como um exercício de cidadania e de responsabilidade social, fundamental à construção de uma sociedade justa, solidária e democrática" (Madureira, 2012, p. 297).

Os docentes têm de ser profissionais reflexivos, valorizar a diversidade em turmas heterogéneas e perceber que a diferença é um recurso e um valor a considerar para a educação. Têm de compreender o que cada um precisa, apoiar todos os alunos através do uso de metodologias de ensino eficazes, dando-lhes a oportunidade de atingirem aprendizagens significativas e com sucesso. Os docentes são responsáveis pela aprendizagem ao longo da vida, colaboram com pais e famílias e, ainda, com outros técnicos que fazem apoio aos

alunos, trabalham em equipa e fazem parceria pedagógica com outros colegas (AEDEE, 2012).

Segundo Lamy (2015, p. 56), "o professor de educação especial deverá deixar de ser olhado como um *expert* com recursos e técnicas especializadas inacessíveis ao professor do 1ºciclo. Deverá existir uma partilha de conhecimentos para eliminar este estereótipo".

2.4.2. Práticas dos Docentes de Educação Especial

Sanches (2011) apresenta, no seu estudo, dados relativos à dinâmica desejada pelos docentes de apoio educativo/"Educação Especial" para o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, na Tabela que se segue.

Tabela 3 – Dinâmica desejada do Docente de apoio educativo/"Educação Especial"

	Frequência das unidades de registo, por categoria
Fazer apoio direto ao aluno	575 (28.5%)
Fazer o diagnóstico da situação problemática	304 (15.0%)
Manter o aluno na escola regular	213 (10.5%)
Trabalhar com a família	166 (8.2%)
Trabalhar com a classe	118 (5.8%)
Trabalhar com o psicólogo	112 (5.5%)
Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo	110 (5.4%)
Trabalhar com o professor da classe	90 (4.4%)
Trabalhar com os profissionais de saúde e de reabilitação	83 (4.1%)
Trabalhar com a escola	77 (3.8%)
Encaminhar o aluno para uma escola de educação especial	58 (2.8%)
Trabalhar com os pares	47 (2.3%)
Trabalhar com os técnicos especializados	38 (1.8%)
Trabalhar com a comunidade	20 (0.99%)
Encaminhar o aluno para o melhor lugar para ele	5 (0.24%)
Total	**2016**

Fonte: Sanches (2011, pp. 254-255)

Os docentes destacam como prioridade "fazer apoio direto ao aluno", o que é bem uma modalidade de Educação Especial, num quadro socioeducativo em que se promove a educação inclusiva.

Sobre esse fato comenta:

> Este excesso de presença do adulto, ou seja, o adulto "colado" à criança não facilita a interação com os seus pares e a consequente troca de experiência e saberes. O facto de o aluno considerado com Necessidades educativas especiais ser "pertença" do professor de apoio educativo diminui a sua pertença em relação ao grupo de pares, com as desvantagens que daí advêm (Sanches, 2011, p. 301).

A mesma autora apresenta no seu estudo o que os docentes inquiridos dizem que são as suas práticas nos contextos onde trabalham. Estes professores dizem que fazem: trabalho na comunidade; trabalho com o Conselho Executivo; colaboração com o Conselho de Docentes; colaboração com outros profissionais; trabalho com pais; orientação das atividades do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais; trabalho com a classe, em conjunto; reflexão/avaliação; planificação das atividades; apoio em pequeno grupo, na carteira do aluno; apoio em pequeno grupo, num canto da sala; apoio em pequeno grupo, num lugar (local) disponível; apoio em pequeno grupo, na sala de apoio educativo; apoio individual, na carteira do aluno; apoio individual, num canto da sala de aula; apoio individual, num local disponível; apoio individual, na sala de apoio educativo, conforme o gráfico que a autora apresenta (Sanches, 2011, p. 299).

Sanches (2011) refere que o Professor de "Educação Especial" tem de ser um professor reflexivo, que reflita nas suas práticas, pois "as práticas preconizadas pela educação inclusiva, em que as aprendizagens se processam no grupo e com o grupo de pares, com enfoque no currículo, ainda têm pouca expressão a nível do desejável, para estes professores" (Sanches & Teodoro, 2008, p. 146).

A intervenção dos Docentes de Educação Especial assenta na elaboração de Relatórios Técnico-Pedagógicos, Programas Educativos Individuais e Planos Individuais de Transição, e numa intervenção especializada assente em estratégias de diferenciação pedagógica pelos docentes especializados que envolve a adaptação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades de cada aluno e pressupõe objetivos, currículos, programas, opções pedagógicas e didáticas, bem como regras e critérios de avaliação das aprendizagens adequados à especificidade dos alunos. De salientar a disponibilidade dos professores respondentes para agir em cooperação com todos os intervenientes diretamente envolvidos no processo educativo do aluno e em diferentes contextos.

2.4.2.1. Cooperação pedagógica e colaboração

No contexto escolar meso (a escola onde acontece a colegialidade) concentra-se uma infinidade de relações interpessoais, regidas por um conjunto de normas e uma cultura de regras pelas quais as pessoas se regem e dão coerência e coesão à organização escolar e à identidade de cada escola. Em qualquer escola, os docentes quer sejam titulares de turma, de disciplina, Diretores de Turma ou Docentes de Educação Especial têm sempre de cooperar

com outros colegas, técnicos de Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) e profissionais de serviços de saúde, em prol dos alunos e de colaborar com as suas famílias. Todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem das crianças e alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais têm de "agir de forma transparente e dar conta do que estão a fazer aos outros intervenientes, numa plataforma de diálogo e crítica positiva", conforme Mota (2007, p. 35), com o objetivo principal de alcançar a inclusão de todos as crianças e alunos.

A colaboração entre profissionais da escola e as famílias torna-se um fator fundamental no processo de ensino/aprendizagem (Sanches, 2001) como "processo dinâmico de ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos)" (Morgado, 2004, p. 27). O trabalho em equipa tem de ser sustentado por uma autoaprendizagem e um aprofundamento das relações humanas, não se limitando apenas à resolução de problemas que surgem no contexto educativo e ao aperfeiçoamento de práticas educativas que se querem inclusivas. "É este o caminho a percorrer e que já começa a ser trilhado em muitas escolas que deixam para trás a tradição e avançam para novos modelos organizativos mais em consonância com a sociedade da informação e do conhecimento", apesar de continuar a resistência à mudança para estas práticas, de acordo com Correia (2013, pp. 9-10).

Num trabalho de colaboração, é necessário que exista uma aprendizagem mútua, assente numa negociação entre as partes, com uma tomada de decisões e uma comunicação efetiva, onde existe a responsabilização de todos pelas decisões tomadas (Lamy, 2015). É através da cooperação entre os titulares de turma/de disciplina/Diretores de Turma e os Docentes de Educação Especial, onde todos combinam em comum o trabalho a ser realizado, ainda que este possa ter objetivos distintos e não seja questionado (Lamy, 2015), que se consegue responder adequadamente aos problemas das crianças e alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), se reconhece e aceitam as suas diferenças, respeita a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem, sendo necessário, para tal, que se programe em conjunto de forma a organizar a turma em função de Todos os alunos, sem exceção.

Hargreaves (1998) refere que "as culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho" (p. 186). O mesmo autor carateriza as relações profissionais, no campo educativo como culturas de colaboração espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e difundidas no tempo e no espaço. Nas

espontâneas, as relações iniciam-se num grupo social de professores, são apoiadas e suportadas "administrativamente por calendarizações úteis, por diretores de escola que se oferecem para assegurar as aulas, ou pelo exemplo que é dado pelo comportamento dos líderes". Nas voluntárias, as relações colaborativas entre grupos tornam-se sinónimo de trabalho agradável e produtivo. Nas orientadas para o desenvolvimento, os professores trabalham em conjunto, principalmente para desenvolverem iniciativas próprias ou que sejam solicitadas externamente. Consideram-se imprevisíveis porque os resultados da colaboração são, por vezes, incertos e imprevisíveis. Quando as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizadas, as culturas de colaboração não são compatíveis com os sistemas escolares. Muitas das relações de trabalho não são fixadas administrativamente. As culturas de colaboração são difundidas no tempo e no espaço. Daí que muitas relações profissionais que ocorrem no espaço de uma escola, que queremos que seja inclusiva e em prol de todos os alunos, sem exceção, resultam de encontros informais breves mas frequentes e quase impercetíveis no tempo e no espaço, de acordo com Mota (2007, p. 37). Torna-se necessário que os professores de ensino regular e os DEE cooperem entre si, fazendo trabalho em equipa que requer esforço e envolvimento, para conseguirem responder eficazmente às necessidades de todos os alunos.

Correia (2003) refere que a colaboração é voluntária, baseada na igualdade relacional (todos os contributos têm valor semelhante), requer e implica partilha de responsabilidades, requer partilha de responsabilidades nos resultados finais quer sejam positivos ou negativos, partilha de recursos (experiência, conhecimentos, espaços e equipamentos), reforçando o sentido de participação de cada um, confiança e respeito mútuos baseados em valores de partilha, de confiança e de respeito entre todos os envolvidos nas relações profissionais. Madureira e Leite (2003) citando Hargreaves (1998), referem ser necessário no trabalho em equipa:

- partilhar problemas e apoiar a tomada de decisões;
- eliminar a duplicação e a redundância de tarefas e atividades;
- melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos;
- partilhar o trabalho e as pressões decorrentes da complexificação do papel do professor;
- reduzir as incertezas a nível pedagógico, numa fase de mudanças;
- partilhar perspetivas e aumentar a confiança em situações de inovações;

- desenvolver processos de 'feedback' e comparação de práticas entre pares;
- articular competências diferentes, permitindo respostas adequadas e rápidas (p. 129).

Podemos fazer um trabalho de colaboração ou de colegialidade através do ensino em equipa, da planificação em conjunto, do treino com pares entre alunos, da investigação-ação, do diálogo profissional, entre outras formas de colaboração (Hargreaves, 1998). Quando a colegialidade é artificial ou é uma cooperação forçada entre docentes, as relações profissionais não são naturais e acontecem por imposição administrativa, sendo a colaboração *regulada administrativamente*, *compulsiva* por obrigação, *orientada para a implementação* de ordens diretas emanadas pelo diretor da escola ou do agrupamento ou de ordens indiretas, oriundas do Ministério da Educação e Cultura, *fixa no tempo, no espaço e previsível*, com tempos e espaços próprios como é o caso de reuniões para planificação de atividades. Neste último caso, quando a relação profissional não é natural e é previsível substitui a forma de colaboração imprevisível, que ocorre espontaneamente e é difícil de controlar. Madureira e Leite (2003) referem que a colaboração tem de ser voluntária e espontânea. Morgado (2004) refere que tem de existir colaboração entre Docentes de Educação Especial (DEE) e Professores do Ensino Regular (PER) para a melhoria da qualidade das práticas educativas. É necessário fixar uma nova cultura organizativa de escola, assente numa estrutura baseada no trabalho em grupo, sustentada por uma metodologia de colaboração.

Pedras e Seabra (2016, p. 297) referem que o trabalho em grupo, sustentado através da partilha e do diálogo entre docentes é fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem dos alunos, que se pretende através de uma intervenção e estratégias adequadas a cada aluno com o seu caso específico, em que o seu principal ator, o docente que lida com os alunos quer sejam eles considerados com NEE ou não, apresenta um papel de "profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade".

Sanches (1997) refere que o desenvolvimento do trabalho colaborativo docente reduz o isolamento dos professores; enriquece e facilita o trabalho profissional; desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação; contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos e permite-lhes também a eles aprender com as vivências e os ensinamentos que procuram e que encontram junto dos seus pares e dentro dos grupos a que cada um pertence.

Abelha (2011) refere nas conclusões do seu estudo que continua a imperar uma cultura profissional docente normativa, suportada fortemente pelo burocratismo e formalismo

de documentos e pelo individualismo de cada docente, que se torna visível quando é exigido um trabalho em conjunto com outros profissionais. Segundo a mesma autora, temos necessidade de desenvolver níveis mais elevados de conversação plena de reciprocidade e de diálogo entre todos os seus participantes, onde os relacionamentos não sejam definidos por hierarquias e onde a colaboração existe "enquanto empreendimento repleto de dificuldades e imprevistos, onde o sucesso nunca está garantido, pois depende, sobretudo, dos intervenientes" (p. 386).

2.5. Investigação empírica sobre os Docentes de Educação Especial: breve estado da arte

Com a inclusão de todos os alunos nas escolas, o papel e o estatuto social dos Docentes de Educação Especial (DEE) têm sofrido alterações nas últimas décadas tanto a nível internacional, como a nível nacional. Tem sido dada maior importância aos Docentes de Educação Especial apesar das poucas investigações que se têm feito sobre estes atores em Portugal.

Nos últimos anos, as investigações que se têm desenvolvido acerca da escola versam temas sobre a Educação Inclusiva, as práticas dos Docentes de Educação Especial, os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a implementação de programas e a programação educativa, o sucesso e o insucesso escolar, as técnicas de aprendizagem de alunos, entre outros.

Analisámos alguns dos estudos mais recentes sobre as identidades dos Docentes de Educação Especial, as suas conceções, as suas atitudes, as suas práticas e as dificuldades sentidas na inclusão de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares.

Os doze estudos analisados apresentam diferentes abordagens sobre o mesmo objeto de estudo: o Docente de Educação Especial. Os motivos da escolha deste objeto nas investigações têm como intuito compreender melhor as reflexões e o desempenho deste agente educativo: no que diz respeito aos processos de socialização e às identidades profisionais (Madureira, 2012); às suas conceções e práticas (Sanches, 2011); às suas perceções e das "Professoras Regentes[7]" sobre as suas práticas pedagógicas, dificuldades e necessidades encontradas no desempenho do seu trabalho colaborativo e das suas práticas

[7] No Brasil chamam Professoras Regentes e em Portugal a mesma professora tem o nome de Professora Titular de Turma.

para que a inclusão escolar dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais seja efetiva (Prado, 2016); contribuições do Supervisor Pedagógico em relação à organização de uma escola inclusiva, através de práticas colaborativas com as "professoras de apoio[8]" e as "Professoras Regentes" (Vioto, 2013); às suas perspetivas sobre a inclusão de alunos (Oliveira, 2012); à organização do processo educativo de alunos considerados com NEE, em especial com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental abrangidos pela medida educativa Currículo Específico Incividual (Azevedo, 2012); às dificuldades sentidas no trabalho com crianças consideradas com NEE (Cruz, 2012); aos processos e construção das suas identidades (Matos, 2011); ao seu papel na construção da Escola Inclusiva (Monteiro, 2011); às conceções (Capitão, 2010); às suas formas de cooperação com o Professor Titular de Turma (Mota, 2007); à relação entre a formação e as práticas (Sanches, 1995).

Verificámos nos estudos analisados que algumas das investigações se processaram nas mesmas zonas geográficas. Assim: Região Educativa de Lisboa (Madureira, 2012; Oliveira, 2012; Sanches, 2011); Lisboa e Porto (Sanches, 1995); escola do concelho de Loures (Capitão, 2010); escola ou um Agrupamento de escolas (Agrupamento Vertical Dr. Ferreira da Silva, no concelho de Oliveira de Azeméis, distrito de Aveiro) (Matos, 2011); vários Agrupamentos de Escolas de Leiria e da região Oeste (Cruz, 2012); escolas de um Agrupamento Vertical, no concelho de Ourém (Mota, 2007); escolas do Agrupamento Vertical de Escolas de Marco de Canaveses e do Agrupamento António Augusto Louro do Seixal (Monteiro, 2011); escolas de um Agrupamento de Escolas, na região Centro, no distrito de Viseu (Azevedo, 2012); escola municipal de Londrina de Ensino Fundamental I (Vioto, 2013); escolas municipais de Londrina de Ensino Fundamental de um município do norte do Paraná, no Brasil (Prado, 2016).

Relativamente à seleção dos participantes, alguns estudos restringiram os seus sujeitos pelos mesmos ciclos de ensino. Assim, os estudos de Madureira (2012) e de Cruz (2012) incluiram Docentes de Educação Especial com habilitações profissionais para a educação pré-escolar, 1.º, 2.º, 3.º ciclos e Ensino Secundário; o estudo de Oliveira (2012) incluiu Docentes de Educação Especial que prestavam apoio no pré-escolar e no 1.º ciclo; o estudo de Azevedo (2012) incluiu alunos, docentes do ensino regular, docentes de educação especial e assistentes operacionais distribuídos por um considerável número de jardins-de-infância e escolas, desde o 1º ciclo ao ensino secundário e profissional, de um agrupamento da

[8] Em Portugal são denominadas de Docentes de Educação Especial.

Região Centro, no distrito de Viseu; o estudo de Matos (2011) incluiu Docentes de Educação Especial que prestavam apoio no pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos; o estudo de Monteiro (2011) englobou professores do ensino regular do 1.º e 2.º Ciclos e Docentes de Educação Especial; Sanches (2011) incluiu Docentes de Educação Especial que prestavam apoio no 1.º ciclo do Ensino Básico; o estudo de Capitão (2010) incluiu Professores do Ensino Regular e um Docente de Educação Especial de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico; o estudo de Mota (2007) abrangeu Docentes de Educação Especial e Professores Titulares de Turma que exerciam funções nas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico; Sanches (1995) solicitou a participação de formadores e de Docentes de Educação Especial a exercerem funções no 1.º ciclo do Ensino Básico; o estudo de Prado (2016) englobou Docentes de Educação Especial e Professores de Ensino Regular denominados de professores de apoio e de professores regentes, respetivamente, no Brasil, de escolas municipais de Ensino Fundamental; o estudo de Vioto (2013) incluiu uma professora de apoio, uma professora da sala de recursos e 10 professores regentes de uma escola municipal de Londrina de Ensino Fundamental I.

Quanto à metodologia adotada, as investigações analisadas utilizaram abordagens qualitativas, seis no total (Madureira, 2012; Oliveira, 2012; Capitão, 2010; Matos, 2011; Mota, 2007; Sanches, 1995). Madureira (2012) fez entrevistas biográficas a Docentes de Educação Especial em início de carreira. Para as entrevistas biográficas utilizou o método de Histórias de Vida e analisou o conteúdo das entrevistas e dos documentos secundários que lhe possibilitaram identificar as dimensões que são responsáveis pelo processo de socialização e de reconfiguração identitária dos docentes. Oliveira (2012) recolheu dados através da realização de entrevistas semiestruturadas. Capitão (2010) fez entrevistas semiestruturadas e análise documental (documentos, ofícios e legislação). Matos (2011) utilizou entrevistas semiestruturadas utilizando o método de Histórias de Vida. Mota (2007) recolheu dados através da observação e da entrevista. Sanches (1995) fez um estudo exploratório, utilizando entrevistas semiestruturadas e observação de classes.

Sanches (2011), Prado (2016) e Azevedo (2012) utilizaram no seu estudo uma abordagem mista. Sanches (2011) cruzou os dados obtidos através de um inquérito por questionário com perguntas fechadas e abertas, para recolher dados sobre os Professores de "Apoio Educativo"[9]. Prado (2016) utilizou dois questionários, um questionário serviu para os Docentes de Educação Especial com 56 questões, das quais 25 solicitavam informações para

[9] Os Professores de Apoio Educativo assim designados pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, ora designados Docentes de Educação Especial pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

caraterizar o participante, 27 eram perguntas fechadas e quatro eram abertas dissertativas. O outro para os Professores Titulares de Turma era diferente e composto por três partes: a primeira parte era constituída por 24 itens abertos; a segunda, por 24 perguntas fechadas; a terceira parte, continha cinco perguntas abertas dissertativas. Vioto (2013) utilizou no seu estudo uma abordagem mista e cruzou os dados através de questionários, entrevistas, observação direta em sala de aula, conversas reflexivas, participação colaborativa com discussão das práticas observadas em sala de aula.

Azevedo (2012) utilizou inquéritos por questionário aos diretores de turma, aos docentes do ensino regular, aos Docentes de Educação Especial, aos Assistentes Operacionais, aos colegas, aos Encarregados de Educação, aos alunos, entrevistas e análise documental.

Cruz (2012) e Monteiro (2011) fizeram um estudo quantitativo, utilizando um inquérito por questionário, como técnica de recolha de dados.

Relativamente aos resultados obtidos, Madureira (2012) distingue três tipos de identidades profissionais no seu estudo: a *identidade pedagógica resiliente*, a *identidade plural vulnerável* e a *identidade ambígua vulnerável*. Para os docentes que têm uma *identidade pedagógica resiliente,* a educação especial constitui a origem de muitas aprendizagens e de mudanças muito importantes a nível das conceções, das atitudes e das práticas. Estes docentes preocupam-se com a aprendizagem e a evolução dos alunos e desenvolvem a sua relação pedagógica com estes. Além disso, procuram metodologias de ensino que respondam às diferentes necessidades educativas dos seus alunos. Quando necessitam de resolver casos complicados e se sentem incapazes, "a resiliência e os comportamentos pro-ativos que manifestam possibilitam a procura do apoio e da formação que julgam convenientes" (Madureira, 2012, p. 288).

A experiência na educação especial alterou as atitudes e as conceções sobre as funções da escola de cada docente com uma *identidade plural vulnerável* perante os alunos e o seu papel enquanto docente. Nestes docentes existe uma grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, os efeitos educativos da sua ação, a natureza das práticas que desenvolvem, ou seja, o desempenho profissional e a eficácia educativa desenvolvida como Professores do Ensino Regular (PER) e Professores de Apoio Educativo (PAE), junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Todavia, como este docente detém uma *identidade plural vulnerável* não pretende desistir das suas funções ora como professor de uma dada disciplina, ora como professor de apoio educativo. Quando o Docente de Educação Especial

tem necessidade de prestar apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais mais severas, este docente revela frustração, cansaço profissional e vontade de desistir da Educação Especial, face ao que a lei em vigor determina, pois "não se identifica com o papel e com as funções do docente de educação especial, previstas na legislação atual" (Madureira, 2012, p. 289). Destaca-se uma *identidade plural vulnerável* nesta situação de professor assinalada pela formação de base, pela formação especializada e pelas experiências profissionais.

A *identidade ambígua vulnerável* retrata o docente com experiência na educação especial à procura de si enquanto profissional, promovendo alterações importantes ao nível das conceções sobre o papel da escola e do professor, nas atitudes junto dos alunos, na aprendizagem e nas práticas educativas desempenhadas na comunidade educativa. A relação pedagógica que o professor desenvolve com os alunos é afetada pela preocupação da eficiência da sua intervenção, quer como professor de ensino regular, quer como professor de apoio educativo, recorrendo à formação contínua para descobrir respostas educativas para as dificuldades e necessidades que encontra. Após um período de falta de motivação aliado à profissão vem uma fase que se carateriza pelas opções realizadas. Os professores preocupam-se com a sua identidade profissional e as suas práticas, o que explica a vontade de deixar a Educação Especial por força do quadro legislativo em vigor que determina o trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais com problemáticas severas (Madureira, 2012).

O Docente de Educação Especial com uma *identidade ambígua vulnerável*, que valoriza a experiência na Educação Especial como uma capacidade para crescer e desenvolver a nível profissional, não se enquadra no perfil de funções de desempenho definido na lei. Refere também que a reconfiguração das identidades dos professores acontece independentemente da idade, do género, da formação de base e da fase da carreira em que estão quando fazem a sua escolha pela educação especial. Refere ainda que um dos inquiridos relaciona o comportamento dos alunos com o pouco tempo que têm junto dos pais, forçando o Docente de Educação Especial a alterar metodologias de ensino que se ajustem ao perfil dos alunos, a desenvolver um trabalho em articulação com a família e com os Professores de Ensino Regular. Como forma de inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no grupo/turma e de cooperação com o Professor de Ensino Regular, a autora menciona o testemunho de um inquirido que refere a forma de melhorar a autoestima dos alunos com NEE se estes mostrarem os trabalhos realizados com o Docente de Educação Especial ao seu grupo/turma.

É necessário que o Docente de Educação Especial possua um conjunto alargado de competências. Para tal, "a formação especializada precisa de equacionar dispositivos de formação que contemplem o seu desenvolvimento" (Madureira, 2012, p. 235) para conseguir promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular e consiga dar respostas adequadas a cada um (Sanches, 2011). Os docentes inquiridos no mesmo estudo optaram pela Educação Especial devido a uma motivação extrínseca inicial e que a escolha pela educação especial advém da experiência docente. A cultura organizativa escolar é um aspeto importante na aquisição e desenvolvimento de novas competências pedagógicas para os professores que prestam apoio, "contribuindo assim para a construção de uma motivação que, à partida, não existia" (Madureira, 2012, p. 257). Uma das suas entrevistadas considera importante desenvolver o seu trabalho numa articulação constante com professores, pais e comunidade educativa, com o objetivo de sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão dos alunos considerados com NEE. Concluiu no seu estudo que o processo de socialização dos inquiridos na educação especial sofreu uma alteração profunda ao nível das conceções, das atitudes e das práticas de cada um, que "evoluiu em função de um conjunto diversificado de influências, pessoais, profissionais e contextuais e que permitiu reconfigurações identitárias que, em alguns casos, consubstanciam a adesão a uma "outra" cultura docente" (p. 287).

Esta autora concluiu que a constituição dos quadros de educação especial veio valorizar a profissão da docência nessa área embora haja necessidade de serem bem definidos tanto o papel como as "funções do professor de educação especial, de modo a ser possível equacionar modelos de formação que vão ao encontro de um perfil de desempenho mais coerente com as disposições legais mais recentes" (Madureira, 2012, p. 294).

A mesma autora, em 2012, refere que a cooperação com os Professores de Ensino Regular facilita a entrada e a integração na profissão dos Docentes de Educação Especial. Refere ainda que um dos inquiridos afirmou que na profissão de professor se trabalha pouco e que existe uma fraca corresponsabilização do Docente de Educação Especial perante os fracos resultados escolares dos alunos com NEE, justificando o aumento de professores que se especializam e que concorrem para a Educação Especial. Os inquiridos mencionam ainda que escolheram a Educação Especial para ajudarem os alunos, gostarem de desafios, melhorarem o seu quotidiano, motivarem e transmitirem alegria, terem prazer em refletir sobre a sua ação e quererem aprender coisas novas (Madureira, 2012).

No estudo de Sanches (2011), exploram-se as práticas dos Docentes de Apoio Educativo[10], sendo os intervenientes que colaboram no processo educativo dos alunos: "psicólogo, professor da classe, profissionais da saúde e da reabilitação, pares do aluno e técnicos especializados". "A família, a classe, a escola e a comunidade" são os diferentes contextos onde as aprendizagens se concretizam (p. 317). A mesma autora refere que na Educação Inclusiva, a perspetiva da aprendizagem não pode centrar-se no aluno e partir do que ele não sabe. Tem de centrar-se no currículo e no grupo, nas aquisições feitas pelo grupo do ensino regular e significativas para o mesmo grupo.

A Educação Inclusiva preconiza o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno com o grupo e no mesmo, atendendo às capacidades de cada um, para o desenvolver.

> Se a maior parte da nossa aprendizagem advém das nossas trocas de vivências com os outros[11] (pares e "professores[12]") e com os contextos em que nos inserimos, *aprender para incluir e incluir para aprender* poderá ser a verdadeira finalidade da escola, como promotora de uma sociedade mais equitativa (Sanches, 2011, p. 140).

A mesma autora acrescenta que numa escola onde se preconiza uma educação inclusiva existe um ambiente favorável às aprendizagens de todos os alunos, com diversidade de atividades, oportunidades para que todos os alunos aprendam dentro das suas potencialidades e interesses, respondam às suas dificuldades e tenham um processo de ensino-aprendizagem pleno de sucesso, "porque o aluno está na escola para aprender, para ter sucesso, independentemente das suas dificuldades e diferenças" (Sanches, 2011, p. 45). Numa Escola Inclusiva onde se preconiza uma educação para todos, o trabalho do DEE em sala de aula, segundo Sanches (2011), tem de ser realizado com base na planificação das atividades, reflexão/avaliação do aluno e das atividades desenvolvidas com os intervenientes no processo educativo de forma ativa, em especial, com o Professor do Ensino Regular, trabalho com a turma e orientação das atividades do aluno considerado com NEE, pelo facto de o DEE ser um recurso da escola, trabalhar para o grupo e não apenas para o aluno considerado com NEE.

A maior concentração de respostas recolhidas, dentro de quatro modalidades de trabalho analisadas no estudo de Sanches, em 2011, recai sobre a reflexão /avaliação;

[10] Agora designados Docentes de Educação Especial.
[11] De acordo com as novas perspetivas sobre a aprendizagem, das quais podemos citar Vygostky (1985), entre outros.
[12] "Professores" é aqui considerado como todo aquele que ensina algo a alguém.

posteriormente, por ordem decrescente de valoração, aparece a planificação das atividades; a orientação das atividades do aluno considerado com NEE e, por último, o trabalho com a turma, em conjunto com o PER. Ainda segundo a mesma autora, o sucesso ou não da inclusão dos alunos no seio escolar pode ser atribuído a um conjunto de fatores, entre eles, o acolhimento que a escola e os seus agentes educativos fazem ao aluno considerado com NEE e à interação que este desenvolve na escola como comunidade escolar e educativa. Este acolhimento ao aluno considerado com NEE tem de ser sustentado pela colaboração de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo desse aluno, numa perspetiva de uma Educação Inclusiva.

> O que a Educação Inclusiva quer é que sejam criadas condições na educação regular para que os alunos possam aprender juntos, portanto o esforço do sistema, da escola e dos professores tem de ir no sentido de criar mais condições e afetar recursos às classes e aos professores das classes regulares para que cada vez menos alunos precisem de apoio (Sanches, 2011, pp. 323-324).

Os recursos humanos e materiais têm de ser colocados, não só individualmente para os que deles necessitam, mas ao serviço de todos os alunos da turma e do PER, "num diálogo permanente de cooperação, gerador de uma dinâmica diferente na gestão de sala de aula" (Sanches, 2011, p. 231). Uma dinâmica de sala de aula assente na cooperação entre alunos e professores contribui para um ambiente favorável às aprendizagens de todos os alunos, sendo o trabalho a pares e em pequeno grupo propostas de estratégias de diferenciação pedagógica para a heterogeneidade do grupo. A heterogeneidade do grupo tem de ser valorizada e tem de existir uma dinâmica cooperativa no grupo, onde aprender a viver com os outros seja aprender a viver com a diferença.

Podemos observar no estudo de Sanches (2011) que mais de metade dos DEE trabalha com as famílias dos alunos apoiados, colabora com outros profissionais, trabalha sempre com o Conselho de Docentes para dar resposta aos alunos com NEE, numa dinâmica pedagógica da escola, para organização e funcionamento global da escola, organização e funcionamento da escola, em relação aos alunos considerados com NEE e para Formação. Os DEE nunca trabalham com os órgãos de gestão do Agrupamento tendo como finalidade o funcionamento global da escola, o funcionamento da escola respeitante aos alunos considerados com NEE, a gestão intermédia da escola e a formação.

No trabalho colaborativo com pais, Sanches, em 2011, verificou que a modalidade dominante é "Poucas vezes" para o trabalho com pais e a menos dominante é "Nunca"; é "Nunca" para a modalidade dominante no trabalho com o Conselho Executivo e a menos dominante é "Sempre"; as modalidades "Nunca" e "Poucas vezes" são as modalidades dominantes para o trabalho na comunidade e a menos dominante é "Sempre". A mesma autora, em 2011, refere que o DEE realiza trabalho na comunidade para desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas com o aluno considerado com NEE, por ordem de prioridades: trabalho de projeto, festas, visitas de estudo, atividades culturais, exposições, atividades de animação do tempo livre, de biblioteca, lúdico-pedagógicas e, por último, elaboração de brochuras.

Segundo a autora, "o trabalho cooperativo é uma das estratégias a desenvolver não só entre os alunos, mas também entre os diferentes profissionais que colaboram no processo educativo" (Sanches, 2011, p. 235). O estudo desta autora constatou que uma grande estratégia de intervenção é o apoio direto e individual que é dado ao aluno considerado com NEE, sendo o aluno e o seu problema as causas atribuídas para as práticas desenvolvidas pelos docentes "em vez de ser o contexto: o micro (a classe), o meso (a escola) e o macro (a comunidade)" (p. 318). Para a intervenção nos contextos, a autora concluiu que a família aparece em primeiro lugar, logo seguida da escola e da comunidade, para que o aluno supere o seu problema.

Relativamente ao apoio dado aos alunos considerados com NEE, "os professores da classe e mesmo os professores de apoio reclamam sempre mais professores de apoio em vez de, uns e outros reclamarem, por melhores condições de trabalho para que cada vez menos alunos precisem de ser apoiados" (Sanches, 2011, p. 323). É o apoio direto individualmente que tem maior taxa de percentagem, igual à modalidade introduzida nos anos setenta e que se afasta da prática de uma Educação Inclusiva. De acordo com os dados recolhidos, hierarquiza os tipos de apoio ao aluno, colocando em 1.º lugar o apoio direto ao aluno com NEE, individualmente, em que este se senta "na carteira do aluno, lado a lado, ou num lugar afastado do restante grupo de alunos"; em 2.º lugar o apoio ao aluno com NEE, no pequeno grupo; em 3.º lugar o apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe e em 4.º lugar o apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica). A modalidade de apoio expressa em último lugar, nos dados recolhidos por Sanches (2011), é a primeira em termos de discurso teórico inclusivo, conforme tabela que se segue.

Tabela 4 – Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva (dados teóricos)

Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	1.º lugar
Apoio ao aluno com NEE no pequeno grupo	2.º lugar
Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe	3.º lugar
Apoio direto ao aluno com NEE, individualmente	4.º lugar

Fonte: Sanches (2011, p. 205)

É no grupo de DEE respondentes, no estudo de Sanches (2011), com idades de "22 aos 41 anos", com 1 a 14 anos de tempo de serviço em Educação Especial em que existe um maior enfoque de respostas nas modalidades agrupadas de "Quase sempre" e "Sempre" para as questões relativas ao apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente e integrando as atividades da turma. Existe também um maior enfoque de respostas nas modalidades "Quase sempre" e "Sempre" para as questões relativas ao apoio direto ao aluno considerado com NEE, em conjunto com a turma (parceria pedagógica) nos respondentes com tempo de serviço entre 15 e 29 anos em Educação Especial e com idades de 22 a 41 anos. Apenas o grupo de docentes mais velhos (42 aos 65 anos) apresenta mais respostas nas modalidades "Quase sempre" e "Sempre" para as questões relativas ao apoio direto ao aluno considerado com NEE, no pequeno grupo. Estes docentes mais velhos e com mais tempo de serviço em Educação Especial apresentam as suas respostas mais numa perspetiva de Educação Inclusiva do que os mais novos e falam em turmas com 18 alunos quando têm incluídos alunos considerados com NEE, apesar dos documentos legislativos apontarem para que cada turma tenha, se possível, até 20 alunos no total e apenas dois alunos considerados com NEE no máximo em cada uma. A mesma autora hierarquizou o tipo de apoio dado pelos DEE em função da perspetiva teórica, em termos de Educação Inclusiva, e das respostas dadas pelos DEE no seu estudo, conforme tabela que se segue.

Tabela 5 – Hierarquização do tipo de apoio, em termos de Educação Inclusiva

Tipo de Apoio	**Perspetiva teórica**	**Grupo de professores de apoio educativo respondentes (dados empíricos)**
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	1.º lugar	4.º lugar
Apoio ao aluno considerado com NEE no pequeno grupo	2.º lugar	2.º lugar
Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe	3.º lugar	3.º lugar
Apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente	4.º lugar	1.º lugar

Fonte: Sanches (2011, p. 205)

A maior concentração de respostas concentra-se na modalidade "Apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente" e a menor concentração de respostas verifica-se na modalidade "Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)", em oposição ao que se preconiza nas práticas de Educação Inclusiva.

O DEE levava fichas de trabalho para o aluno que apoiava sem ter a preocupação de saber os conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula. Não fazia trabalho de cooperação com o PER. Em termos de educação inclusiva, o trabalho do DEE em sala de aula tem de ser apoiado num processo de planificação, avaliação e reflexão com a participação ativa do professor do ensino regular (Sanches, 2011). No seu estudo, em 2011, o "Docente de Apoio Educativo" escolhe, em primeiro lugar, como local de apoio, a carteira do aluno, para o apoio direto ao aluno com NEE. Todavia, a autora propõe-nos a seguinte reflexão: se o DEE estiver sentado numa cadeira ao lado do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, além de perder o seu estatuto e identidade, provoca uma maior discriminação desse aluno.

> O aluno diminui as oportunidades de socialização com os pares através das aprendizagens e o professor de apoio, assumindo o estatuto de 'aluno', perde em estatuto como professor parceiro do professor da classe e, consequentemente, em identidade profissional inerente a esta função específica (Sanches, 2011, p. 316).

Relativamente às funções dos DEE, estes avaliam os alunos referenciados para a Educação Especial e considerados com NEE, organizam o seu apoio educativo, distribuem esses alunos pelas turmas de ensino regular, integram socialmente os alunos nas escolas e na sociedade, acompanham o seu percurso educativo, colaboram com o conselho de docentes e desenvolvem um trabalho de colaboração com o professor da classe e com outros profissionais envolvidos no processo educativo desses alunos. Sanches (2011) encontrou no seu estudo que a maioria dos DEE faz a planificação das atividades (Quase sempre e Sempre), a reflexão/avaliação (Quase sempre e Sempre) e a orientação das atividades (Quase sempre e Sempre) do aluno considerado com NEE, em colaboração com o PER. O trabalho do DEE com a classe, em conjunto com o PER, obteve o menor número de respostas concordantes se agregarmos as modalidades Quase sempre e Sempre, o que segundo a autora faz relembrar a tendência antiga de os PER se isolarem na sua sala de aula e de terem os seus alunos.

O aluno com NEE só está incluído na escola, em geral e, na turma, em particular, se interagir com os outros. É importante que o aluno seja respeitado, em primeiro lugar, por colegas, professores, auxiliares de ação educativa, pais e por adultos, em geral. A sua inclusão depende também de ele fazer a sua parte e de participar nela (Sanches, 2011). A mesma autora refere a necessidade do Docente de "Educação Especial" ser um professor reflexivo, um professor que reflita sobre as suas práticas, pois ainda desenvolve "práticas de Educação Especial (desde 1970) que se afastam de uma Educação Inclusiva (em referência à Declaração de Salamanca, 1994). Estas práticas contribuem para manter o fosso que se constata entre o discurso e a realidade das escolas" (p. 25)

Segundo Sanches (2011), fala-se muito em inclusão mas, na prática, a inclusão educativa não se verifica totalmente.

> Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches, 2011, p. 41).

Numa escola inclusiva tem de existir uma educação inclusiva, isto é, uma educação em que o grupo sendo heterogéneo não represente um problema mas um desafio à criatividade e profissionalismo dos docentes, originando mudanças de mentalidade e de práticas educativas. O estudo de Sanches (2011) refere que os DEE tal como são colocados nas escolas como especialistas de NEE não são uma mais-valia para os alunos e o seu sucesso, em virtude de ao olharem "com as suas lentes do défice, mais necessidades encontram e mais professores de apoio reclamam para dar apoio ao número crescente de alunos com dificuldades" (Sanches, 2011, p. 323).

Vioto (2013) refere que "os professores preferem organizar as atividades de modo individualizado, utilizam poucas estratégias de ensino envolvendo trabalhos em grupos, cooperativos ou de tutoria" (p. 63). As atividades eram padronizadas, iguais para as diferentes turmas do mesmo nível e do mesmo ano, não favorecendo a aprendizagem e o sucesso dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. Contrariamente à organização das práticas pedagógicas numa perspetiva da Educação Inclusiva, a autora narra uma cena observada de uma aluna com Síndrome de Down em que esta se sente excluída do grupo porque os seus pares estavam a desenvolver outro trabalho diferente do que ela estava a fazer. A mesma aluna levanta-se, agarra um livro de matemática, abre-o numa página qualquer e diz aos colegas que também está a trabalhar.

> Este relato explicita uma situação de exclusão da aluna com síndrome de Down de participar nos grupos organizados para realização das atividades; para ela, a professora programou uma atividade distinta. Pela descrição da cena, provavelmente, percebemos que a aluna talvez desejasse fazer parte do grupo, e não ser excluída das atividades desenvolvidas com os demais alunos (Vioto, 2013, p. 64).

A mesma autora refere que a falta da planificação em conjunto prejudica o processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados com NEE. Não havia momentos para planificação de aulas em conjunto entre "professores de apoio" e "professoras regentes", para turmas com estes alunos. O que ia ser trabalhado com estes alunos na sala de aula era muitas vezes discutido e decidido no próprio contexto da sala de aula bem como em relação ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos considerados com NEE. Ainda no mesmo estudo de Vioto (2013), é possível verificar que existe falta de diálogo entre a professora da sala de recursos e as "professoras regentes", relativamente aos resultados da avaliação efetuada, pela professora da sala de recursos, aos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem e falta de diretrizes para darem apoio ao professor da turma para poder trabalhar com essas dificuldades. Os "professores regentes" necessitam do apoio e de orientações dos professores de apoio, ou seja, dos DEE para o desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos considerados com NEE. No entanto, uma das "professoras regentes" queixa-se que a professora de apoio realiza trabalho num canto da sala de aula com os alunos considerados com NEE, que muitas vezes, não está relacionado com o conteúdo que está a ser desenvolvido na sala pelo seu grupo. Essa "professora regente" ao refletir, chega à conclusão que o aluno considerado com NEE podia progredir bem mais se a professora de apoio a ajudasse no desenvolvimento das atividades dos conteúdos académicos (Vioto, 2013).

No estudo de Prado (2016), conforme tabela que se segue, verificamos que a modalidade "Nunca" com a percentagem de 0% de respostas dadas pelos DEE ao apoio que é dado individualmente ao aluno considerado com NEE revela que todos realizavam esta prática com alguma intensidade (poucas vezes, quase sempre e sempre). Desta forma podemos afirmar que das respostas dadas pelos DEE a este tipo de apoio, 80,59% faziam-no individualmente, com a maior percentagem de respostas dadas na modalidade "Sempre". Com respostas dadas pelos DEE e na modalidade "Sempre", aparece com uma percentagem mais baixa o apoio direto ao mesmo aluno no desenvolvimento das mesmas atividades dos restantes alunos da turma com 64,17%; o apoio ao mesmo aluno em conjunto com a turma

numa parceria pedagógica com o PER com 61,19% de respostas dadas; o apoio direto ao mesmo aluno em pequeno grupo ou quando está a pares com 56,71%, igualmente na mesma modalidade de respostas dadas pelos DEE.

Em relação à preparação dos materiais, Prado (2016) refere, no seu estudo, que 35,82% das respostas dadas pelos DEE, na modalidade "Sempre", dá apoio direto ao aluno considerado com NEE através da realização de atividades preparadas pela professora regente[13] e diferentes dos restantes alunos da sala de aula; 43,28% na modalidade "Poucas vezes" e 17,91% na modalidade "Quase sempre", das respostas dadas pelos DEE, dá apoio direto ao aluno considerado com NEE, realizando atividades diferentes dos restantes alunos da sala de aula, sendo preparadas apenas pelo professor de apoio. O apoio ao mesmo aluno e aos restantes da sala de aula que apresentam dificuldades surge com a percentagem de 40,29% de respostas, na modalidade "Poucas vezes", dadas pelos DEE. No entanto, para este último tipo de apoio referido, se agruparmos as modalidades "Quase sempre" e "Sempre" obtém-se a percentagem de 46,26% de respostas dadas pelos DEE que é superior à percentagem da modalidade "Poucas vezes", conforme tabela que se segue.

Tabela 6 – Descrição das práticas realizadas pelos DEE

AÇÃO	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	Não assinalou
Realiza o apoio individualmente	0	4,47%	13,43%	**80,59%**	1,49%
Realiza o apoio no pequeno grupo ou quando está em dupla	1,49%	14,92%	25,37%	**56,71%**	1,49%
Realiza o apoio ao aluno com NEE e aos demais da sala que apresentam dificuldades	11,94%	**40,29%**	23,88%	22,38%	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE no desenvolvimento das mesmas atividades dos demais alunos da turma	1,49%	16,41%	17,91%	**64,17%**	0
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades preparadas pela professora regente diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala	22,38%	34,32%	5,97%	**35,82%**	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo professor de apoio	16,41%	**43,28%**	17,91%	20,89%	1,49%
Realiza o apoio direto ao aluno com NEE em atividades diferentes das desenvolvidas pelos demais alunos da sala preparadas pelo apoio e pela professora regente em parceria	14,92%	**40,29%**	17,91%	25,37%	1,49%
Realiza o apoio ao aluno com NEE em conjunto com a classe numa parceria com a professora regente	2,98%	8,95%	23,88%	**61,19%**	2,98%

Fonte: Prado (2016, p. 88)

A mesma autora conclui que o apoio dado ao aluno considerado com NEE se afasta de uma perspetiva de Educação Inclusiva e é dado nos moldes da Educação Especial. Quanto ao local onde é dado esse apoio, a autora apresenta informação sobre os dados recolhidos no seu estudo, conforme tabela que se segue.

[13] Em Portugal, corresponde ao Professor Titular de Turma.

Tabela 7 – Local de apoio ao aluno considerado com NEE

AÇÃO	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	Não assinalou
Fora da sala	19,40%	**65,67%**	2,98%	10,44%	1,49%
Num canto da sala de aula	**44,77%**	25,37%	4,47%	20,89%	4,47%
Na sua carteira	4,47%	4,47%	10,44%	**80,59%**	0

Fonte: Prado (2016, p. 98)

No estudo de Prado (2016), verificamos que a carteira do aluno considerado com NEE obteve a maior percentagem de respostas dadas pelos DEE ao mesmo tipo de apoio, na modalidade "Sempre", agregando as modalidades "Quase sempre" e "Sempre" perfaz uma percentagem de 91,03% de respostas dadas. A modalidade de apoio "num canto da sala de aula" obteve a percentagem de 20,89% de respostas dos DEE na modalidade "Sempre", ficando em segundo lugar, como o local escolhido para apoio aos alunos considerados com NEE. Em último lugar, está o apoio dado fora da sala de aula pelos DEE com a percentagem de 10,44% de respostas dadas na modalidade "Sempre".

Azevedo (2012) refere que na elaboração do PEI dos alunos, existe uma maior cooperação dos DEE com o Diretor de Turma, seguida dos docentes intervenientes no processo dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI) e dos Encarregados de Educação desses alunos. Em menor número, os DEE articulam com Assistentes Operacionais, Alunos, Conselhos de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação e responsáveis pela experiência laboral dos alunos com CEI. Segundo o estudo efetuado por Azevedo (2012), os DEE inquiridos têm em consideração na elaboração do CEI e do PIT, por ordem de prioridades os seguintes aspetos: as necessidades específicas do aluno, a consulta do último relatório final circunstanciado, a avaliação diagnóstica das competências do aluno, a opinião do aluno (motivações, desejos, interesses e aspirações) e do Encarregado de Educação, a organização do currículo numa perspetiva funcional, a aprendizagem de competências definidas em contextos reais, a avaliação e a orientação vocacional do aluno, a opinião do Conselho de Turma. Ainda no mesmo estudo, Azevedo (2012) refere que os DEE respondentes mencionam prestar apoio aos alunos com CEI a Língua Portuguesa Funcional, a Matemática Funcional e na área de Autonomia Pessoal e Social. Realizam atividades da vida diária com os alunos com CEI e outras (a nível da comunidade, do desenvolvimento cognitivo, da saúde e bem estar e apoiam em projetos diversos). A mesma autora refere que outros DEE não responderam à questão que lhes foi colocada sobre as áreas de intervenção em que prestam apoio aos alunos com CEI.

Verificamos no seu estudo que as estratégias mais utilizadas pelos DEE no apoio com o aluno considerado com NEE são: a "utilização do computador/*software* educativo", a "utilização de materiais de suporte", a "participação do aluno em trabalhos de grupo "e o "apoio em pequeno grupo na sala de educação especial". Em seguida, por ordem decrescente de valoração, encontramos a "realização de fichas de trabalho", a "aprendizagem em contexto real" e o "apoio individualizado na sala de educação especial". O "apoio em contexto de sala de aula" é o menos utilizado pelos DEE no apoio com o aluno considerado com NEE. Os DEE destacaram, preferencialmente, três respostas para o universo de 20 alunos apoiados: troca de impressões sobre as dificuldades do aluno, articulação dos conteúdos a desenvolver com aluno e troca de impressões sobre o comportamento do aluno. Posteriormente, por ordem decrescente de prioridades, a troca de impressões sobre a intervenção com o aluno, troca de materiais de ensino, construção em conjunto, de materiais de ensino, apoio no contexto de sala de aula e, por último, a planificação conjunta das aulas, foram as estratégias de articulação a que os DEE recorreram com os diferentes intervenientes (Azevedo, 2012).

Monteiro (2011) refere no seu estudo que a grande maioria (81%) dos DEE respondentes concorda plenamente que os alunos considerados com NEE atingem melhores resultados se forem apoiados na sala conjuntamente com os colegas da turma e discordam com a opinião de ser prejudicial para os pares quando os alunos considerados com NEE estão incluídos na sala de aula. Os DEE respondentes são da opinião que avaliam se uma atividade tem um grau adequado de dificuldade para os alunos considerados com NEE. A mesma autora verificou que uma grande parte dos DEE considera que os PER não têm o cuidado de organizar a sala de aula para responderem adequadamente às necessidades desses alunos. Por outro lado, os DEE pensam que têm melhor preparação para trabalhar com os alunos considerados com NEE devido à formação especializada que possuem e que estes alunos apresentam melhores resultados quando os DEE se empenham mais a nível profissional, na planificação e na adequação das tarefas a cada aluno.

Capitão (2010) refere no seu estudo, sobre as conceções dos professores face à inclusão, que todos os entrevistados apresentam uma opinião favorável à inclusão de crianças e alunos com NEE, "independentemente das dificuldades ou diferenças que as crianças possam ter, devem aprender juntas nas escolas do ensino regular" (2010, p. 59), em virtude da inclusão escolar permitir o desenvolvimento de competências sociais e diminuir o estigma da discriminação face à situação de deficiência. A interação dos alunos considerados com NEE

com os seus pares possibilita-lhes a realização de aprendizagens e de vivências que os preparam para resolver os problemas com que se defrontam no quotidiano.

No mesmo estudo, o Docente de Educação Especial inquirido menciona que os alunos considerados com NEE precisam de estar incluídos nas salas do ensino regular, para vivenciarem experiências de socialização, terem interação com os alunos da escola, para se prepararem para o futuro e se sentirem incluídos na sociedade. Acrescenta ser fundamental que os PER tenham uma atitude positiva face à inclusão dos alunos considerados com NEE nas turmas.

O DEE contradiz a opinião dos PER, justificando que são estes que se fecham nas salas de aula e não permitem que exista a dita articulação. O Docente de Educação Especial concorda e acrescenta que é fundamental o seu apoio, que está mais preparado a nível metodológico e científico para desempenhar funções junto dos alunos considerados com NEE do que os PER devido à formação especializada que tem e lhe confere conhecimentos que permitem desenvolver atividades específicas com os alunos.

Os PER são da opinião que o número de alunos por turma seja reduzido, que o trabalho de parceria com o DEE não existe e que este não diz o apoio que faz com os alunos. No seu estudo é referido que os PER identificam a necessidade de receber formação contínua que os habilitem a incluir com sucesso os alunos das escolas do ensino regular independentemente das suas problemáticas, apesar de reconhecem saberes específicos adequados ao DEE para o desempenho das suas funções.

Segundo os PER inquiridos, no estudo de Capitão (2010), houve uma desresponsabilização do DEE relativamente à planificação e à elaboração de documentos relativos aos alunos considerados com NEE desde que foi criado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e que o responsável pelo Programa Educativo Individual (PEI) do aluno considerado com NEE é o Professor do Ensino Regular e/ou Diretor de Turma (DT).

Capitão (2010) refere que os Professores de Ensino Regular são da opinião que os Docentes de Educação Especial apresentam, por vezes, um trabalho de pouca qualidade, o que origina um sentimento de desconfiança nos PER relativo aos Docentes de Educação Especial. Segundo o docente inquirido de Educação Especial, esta desconfiança pode ser atribuída "à mentalidade e à postura de alguns professores do ensino regular e (…) terá de ser modificada com o tempo" (p. 47). Este inquirido refere que o apoio sendo dado dentro da sala e no horário letivo do aluno considerado com NEE, este sente-se mais motivado, incluído nas atividades do grupo e, dessa forma, incluído no grupo/turma, pois "deve estar em contacto

com os colegas da turma o máximo de tempo possível" (p. 48). O mesmo concluiu que são importantes melhores condições físicas (ex.: rampas para cadeiras de rodas), recursos materiais (ex.: jogos didáticos) e humanos (terapeutas da fala, psicólogos e Docentes de Educação Especial), "realização de formação (teórica e metodológica) para os professores do ensino regular, funcionários e órgãos de gestão, que lhes permita um maior à vontade para trabalhar com alunos com NEE" e incluir estes alunos na escola, pois esta não se encontra organizada para os receber (Capitão, 2010, p. 59).

Segundo este autor, torna-se necessário o desenvolvimento de parcerias com instituições locais para que os alunos com NEE possam usufruir de serviços que, caso contrário, poderiam não ter devido às insuficientes verbas atribuídas pelo Estado à Educação Especial.

Os DEE optam pela Educação Especial pelo gosto, interesse e vocação, mostram-se muito motivados para desempenhar funções de qualidade, estão aptos a desenvolver a profissão, intervêm com a família, gostam de ajudar e desenvolvem atividades com os alunos considerados com NEE. Estes inquiridos consideram que os conteúdos trabalhados na sala de aula vão de encontro às necessidades dos alunos com NEE, que devem ser respeitados e incluídos no grupo para que se sintam alunos de pleno direito (Capitão, 2010).

No estudo de Cruz (2012) sobre as dificuldades sentidas pelos DEE, estes queixam-se do elevado número de alunos com NEE que é atribuído a cada docente; do tempo de apoio destinado a cada aluno não ser o mais correto para que a qualidade de ensino surta os efeitos desejados nos alunos e seja uma realidade efetiva nas escolas; dos psicólogos que não colmatam as necessidades existentes, por não poderem ajudar no processo de referenciação de todos os alunos, quando é necessário fazer uma avaliação diagnóstica precoce para enquadrar as NEE identificadas; do trabalho burocrático que se tem revelado como um dos grandes problemas do ensino atual, pois dificulta o desempenho a nível da prática docente do DEE e a gestão do tempo com cada aluno com NEE. As tarefas desenvolvidas em sala de aula têm vantagens para os alunos com NEE, vão de encontro às suas necessidades e permitem um desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada aluno. Existem tempos e métodos diferentes para os alunos com NEE. A sua inclusão nas escolas impôs uma articulação entre os PER e os DEE, mas mais de metade dos inquiridos considera não ser satisfatória devido à falta de coordenação de horários.

Relativamente aos espaços físicos e recursos materiais, os inquiridos afirmam que não dispõem nem de espaço nem de material suficiente para trabalhar com os alunos com

NEE, que as condições físicas são necessárias ao bom desempenho da prática docente e que a formação contínua dos professores é necessária.

Segundo os inquiridos urge que os professores conheçam a vertente motivacional e os interesses e capacidades dos seus alunos com NEE, tenham conhecimento das necessidades regionais do mercado de trabalho e saibam como incluir os jovens com NEE no mercado de trabalho, tendo em atenção as suas aptidões e interesses. Cruz (2012, p. 147) concluiu que se as escolas querem mudar e conceder mais alerta "para a heterogeneidade dos seus alunos é necessário que pensem em aspetos como a organização, a existência de coordenação e de trabalho cooperativo entre professores, a cooperação de toda a comunidade educativa, a utilização dos recursos e a prática educativa".

No estudo de Matos (2011), sobre a identidade profissional dos DEE, os inquiridos que têm uma formação inicial em outra área, não pretendem regressar ao curso de formação base, querem permanecer na Educação Especial pelo gosto e interesse em lecionar na área, pela necessidade de segurança, pelo medo de perder o emprego e de ficarem no desemprego.

Todos os entrevistados referem a burocracia na Educação Especial presente nas funções do docente atual, "a colaboração entre os colegas, no sentido da entreajuda, da troca de materiais o que favorece o trabalho docente ao nível da reflexão sobre as práticas e a alteração de condutas contribuindo para a reconstrução da identidade profissional" (Matos, 2011, p. 112) . O docente constrói ao longo da vida um caminho pessoal e profissional que o conduz à criação da sua identidade docente.

Segundo alguns dos inquiridos, com a criação dos Grupos de Recrutamento de Educação Especial criou-se uma identidade profissional através de professores especializados nesses quadros. Uma das professoras inquiridas refere que docentes contratados e sem especialização continuam a dar apoio a crianças consideradas com NEE.

Matos (2011) concluiu que a relação que os professores estabelecem com os alunos considerados com NEE e os seus pares é muito positiva. Os DEE não sentem muita adesão nos colegas das outras disciplinas para incluir alunos com NEE nas suas turmas.

"É possível trabalhar com estes alunos dando especial relevo aos afetos e a relações de confiança, de partilha de experiências e com o estabelecimento de relações de amizade promotoras de um clima favorável e a aquisição de diferentes competências" (Matos, 2011, pp. 156-157) .

O estudo de Oliveira (2012), que investiga as perspetivas dos DEE sobre o seu papel na inclusão de alunos com NEE pelos PER. Os motivos que levaram os DEE à opção pela

Educação Especial foram a vocação, a falta da formação contínua que lhes desenvolvesse as competências profissionais e as relações sociais e afetivas com os alunos com NEE integrados nas turmas do ensino regular.

A falta de psicólogos para fazer avaliações especializadas, de terapeutas da fala e de psicomotricidade para intervir com alunos com NEE de forma mais organizada; a estruturação de horários com tempos bastante reduzidos para trabalhar com alunos; a inexistência da uniformização de procedimentos a adotar pelos vários Departamentos de Educação Especial para avaliar e apoiar os alunos com NEE são alguns dos constrangimentos referidos no desempenho das funções profissionais dos DEE (Oliveira, 2012).

Os DEE estão motivados para desempenharem funções junto dos alunos com NEE e emocionalmente sentem a docência como "uma missão" (Oliveira, 2012, p. 35). Os DEE necessitam de desenvolver um trabalho colaborativo com toda a equipa multidisciplinar envolvida no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno com NEE e de estabelecer uma comunicação com os órgãos de gestão, com os PER, com as famílias e com o aluno. Sentem dificuldade na sua prática devido ao aumento significativo do número de alunos que têm de apoiar, quando têm de intervir para resolver problemas de saúde que os alunos com NEE apresentam. "O docente de educação especial deve mediar a relação entre família e a escola e até mesmo, a relação entre a família e serviços (saúde, segurança social, etc.) e incentivar a família, dando-lhe conta dos progressos dos alunos" com NEE (Oliveira, 2012, p. 51).

Através das observações efetuadas por Mota (2007), podemos constatar que a DEE_2, com formação especializada, sem experiência de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta dificuldades em acompanhar todos os conteúdos curriculares do 1.º até ao 4.º ano, registando-se na forma de cooperação *planificação informal em colaboração*, partilha de responsabilidades um número elevado de indicadores (7) e na partilha de objetivos comuns um número reduzido de indicadores (2). Contrariamente, a DEE_1 que não tinha formação especializada, apresenta na forma de cooperação *planificação informal em colaboração*, partilha de responsabilidades um número reduzido de indicadores (2) e não apresenta nenhum indicador para a partilha de objetivos comuns. Nem a DEE_1 nem a DEE_2 apresentam indicadores para mudança de estratégias de ensino-aprendizagem. A mesma autora refere que dentro da sala de aula, o PER coopera com o "professor de apoio educativo[14]" através de uma *relação criada*; de um *diálogo profissional*; de um *ensino em equipa* e de uma *planificação*

[14] Atualmente, Docente de Educação Especial.

informal feita em colaboração. No entanto, "as formas de cooperação mais utilizadas, dentro da sala de aula, por estes professores, neste agrupamento, foi a relação criada, a seguir o diálogo e o ensino em equipe" (Mota, 2007, p. 69).

Fora da sala de aula, os professores titulares de turma dizem fazer com o Docente de Educação Especial *colegialidade artificial* (regulada administrativamente e fixa no espaço e no tempo); *planificação em colaboração* (partilha de responsabilidades, partilha de objetivos comuns e mudança de estratégias de ensino-aprendizagem); *relação criada* (partilhas e trocas de materiais, igualdade relacional, camaradagem e bom humor) e *diálogo profissional* (comparação de práticas, articulação de competências e expressão do reconhecimento pelo outro). Contrariamente ao que tinha sido observado no seu estudo, agora a autora refere que segundo as minientrevistas aos Professores Titulares de Turma, que trabalham com a DEE_2, estes afirmam que esta realiza mais trabalho dentro da sala de aula que os Professores Titulares de Turma acerca do trabalho com a DEE_1.

No estudo de Mota (2007), podemos observar que a autora comunga da opinião de Correia (2003) de que existe a necessidade de uma colaboração, entre os agentes educativos, baseada na igualdade relacional, com partilha de objetivos comuns, responsabilidade nos resultados finais e nos recursos, através de uma confiança e respeito entre todos.

As duas Docentes de Educação Especial[15] tinham o seu horário totalmente reservado ao apoio direto a alunos em diversas escolas e com muita distância entre si. Embora tivessem horas para apoio ao estabelecimento não se destinavam a esse fim e eram destinadas a apoio direto a alunos no "enriquecimento curricular". Os Professores Titulares de Turma defendiam os Docentes de Educação Especial que apoiavam os seus alunos. "Nenhum professor titular de turma disse que a presença da professora de educação especial era desnecessária ou que esta não cumpria com as suas funções, pelo contrário, todos elogiaram o trabalho desenvolvido, a necessidade de haver este apoio" e a necessidade de se prolongar por mais tempo (Mota, 2007, p. 85).

A mesma autora é da opinião que será importante que o Ministério da Educação implemente critérios na distribuição do serviço dos DEE, pois existem os que apoiam na mesma escola e os que fazem itinerância, em duas ou mais escolas, originando desigualdades entre colegas (Mota, 2007).

[15] Em 2007, os DEE eram denominados de professores de apoio educativo.

Sanches (1995), na sua investigação sobre a relação entre a formação e as práticas dos Docentes de Educação Especial (DEE), refere que a formação dos DEE esteve a cargo do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira a partir de 1976 e foi ministrada nas Escolas Superiores de Educação de Lisboa e do Porto a partir de 1986. Entre 1976 e 1991, a formação do DEE contemplou uma formação geral que era comum a todos os docentes com áreas do Desenvolvimento, das Ciências da Educação e da Investigação do discurso pedagógico-educativo e uma formação especializada em áreas específicas versando uma deficiência (problemas da comunicação, da cognição e da motricidade), baseada no diagnóstico pedagógico-educativo através de um modelo educativo de intervenção e de um "discurso de índole pedagógico-educativo", onde "as áreas de especialização são organizadas à volta de problemas de performance do indivíduo e de disfunções biopsicológicas" (p. 162). A mesma autora concluiu que os formandos ajudam a promover a "melhoria das condições pedagógico-educativas da comunidade escolar, através da sua ação junto do aluno, do professor e do contexto socioeducativo em que tudo se desenrola", que a competência destes docentes necessita de passar por quatro fases para desenvolver o seu trabalho: "*observação e caraterização* do aluno e da situação educativo-pedagógica em que se insere, *planificação* individual e para pequeno grupo, *intervenção* junto do aluno e contexto educativo e *avaliação* da criança e do trabalho realizado" (Sanches, 1995, p. 162).

Os DEE elaboram o Plano Educativo Individual[16], apoiam diretamente o aluno dentro do seu horário escolar, a nível individual ou em pequeno grupo, na sala de aula ou fora dela. Nesse apoio, os DEE põem em ação programas educativos que têm o seu enfoque no desenvolvimento global e na aprendizagem académica do aluno, bem como na resolução das necessidades reais da família.

Sanches (1995) concluiu que há a necessidade dos DEE deixarem de assumir o seu papel como técnicos e assumirem uma dinâmica de professores reflexivos que pensem nos verdadeiros problemas dos seus alunos para possibilitarem uma resposta adequada a cada um. A autora é da opinião que urge que se faça uma reflexão sobre as práticas destes professores para que possa existir mudança, que considera fundamental e necessária para haver uma rutura com as formações anteriores. Caso contrário, "a sua ausência redundará em 'continuidade e reprodução do sistema'" (Sanches, 1995, p. 168).

[16] À data da realização do estudo de Sanches (1995) era assim denominado pela aplicação da legislação então em vigor (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto). Presentemente, aplica-se a designação de Programa Educativo Individual para o mesmo documento desde que foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

CAPÍTULO 3 – LEGISLAÇÃO ENQUADRADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 2006, foi publicado o Decreto-Lei nº. 20/2006, de 31 de janeiro, relativo à adoção de medidas que favoreçam a estabilização do sistema de colocação do corpo docente da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, regulando o concurso para seleção e recrutamento de Docentes de Educação Especial. Este enquadramento normativo cria o Quadro de Educação Especial "destinado a promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, de caráter prolongado" (Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, Artigo 6, ponto 1). O mesmo articulado refere que a ordenação dos candidatos ao quadro com nomeação definitiva faz-se com base em duas prioridades, no ano letivo *2006/2007*:

> No concurso interno de transição para a educação especial relativo ao ano escolar de 2006/2007, a ordenação dos candidatos do quadro com nomeação definitiva e portadores de formação especializada na área da educação especial faz-se de acordo com as seguintes prioridades:
>
> a) 1ª prioridade – docentes com formação especializada no domínio da educação especial a que se candidatam com, pelo menos, 365 dias de tempo de serviço docente prestado na área da educação especial, ao abrigo do despacho conjunto n.º 105/97, de 30 de maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 149, de 1 de julho, após a conclusão do curso;
>
> b) 2ª prioridade – docentes com formação especializada no domínio da educação especial a que se candidatam (Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, Artigo 60).

3.1. Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro

O Ministério da Educação, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, "cria e define os grupos de recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário" (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, Artigo 1, ponto 1), para exercer funções de Educação Especial.

Tabela 8 – Educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário

Grupo de recrutamento	Código	Grupo de docência - Educação Especial
Educação Especial 1	910	Educação Especial 1 – apoio a crianças e jovens considerados com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
Educação Especial 2	920	Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
Educação Especial 3	930	Educação Especial 3 – apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Fonte: Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro (Anexo, Mapa n.º 5)

Em 2006, há a criação de três grupos de recrutamento da Educação Especial, com os códigos 910, 920 e 930, para os grupos de docência, Educação Especial 1, Educação Especial 2 e Educação Especial 3, que não respeita a formação inicial dos docentes com formação especializada. Dá-se o primeiro concurso de Educação Especial para os quadros das escolas-sede dos agrupamentos, com 2 155 vagas e verifica-se que este número é reduzido para as necessidades das escolas, em virtude de ter ficado de fora o apoio nas escolas secundárias por terem sido mal avaliadas as efetivas necessidades das escolas. Como forma de ultrapassar esta situação, o Ministério da Educação e Ciência decide fazer o destacamento e o "convite" de professores para o desempenho das funções de educação especial e surgem docentes com ausência de componente letiva, sem experiência e sem formação especializada, a desempenharem essas funções (FENPROF, 2009).

Madureira (2012), citando Huberman (1989) e Rodrigues (2011), afirma que "ser professor de educação especial envolve processos de mudança em termos de carreira e de desenvolvimento profissional, uma vez que é apenas após uma primeira fase de entrada na profissão, caracterizada pela 'sobrevivência' e pela 'descoberta'", que os professores optam pela área de Educação Especial como um fenómeno voluntário e não por obrigatoriedade (p. 22). A legislação que cria o Quadro de Educação Especial pode ser entendida como uma forma de assegurar um processo de valorização da profissão docente (Madureira, 2012).

No ano letivo 2006/2007 existiam 3 963 Docentes de Educação Especial (DGIDC, 2009). A mesma fonte aponta para a existência de 4 779 Docentes de Educação Especial, em escolas regulares, em *2009*, para 31 776 alunos considerados com NEE (2,6%) com um Programa Educativo Individual, em 2009, nas escolas regulares, 2 322 alunos (0,2%), nas escolas de educação especial e 2 115 alunos com apoio em unidades especializadas (0,2%),

para uma população de 1 235 464 alunos, incluindo os alunos considerados com NEE, em escolaridade obrigatória.

No ano *2010/2011*, existiu um aumento na colocação dos Docentes de Educação Especial. Foram colocados 5 242 Docentes de Educação Especial, sendo 5168 docentes distribuídos pelos três grupos de recrutamento de Educação Especial, de norte a sul do país e 74 docentes que se encontravam em outra situação. No quadro que apresentamos a seguir, podemos visualizar como se processou a distribuição dos Docentes de Educação Especial, pelos três grupos de recrutamento de Educação Especial em Portugal, no ano letivo *2010/2011*. Verificamos no total (5 242) dos DEE que 4 984 têm especialização em Educação Especial (3 436 são do Quadro e 1 548 são contratados) e 258 não têm especialização em Educação Especial (100 pertencem ao Quadro e 158 são contratados). Do total (5 242) de DEE há 4 900 do Grupo de Recrutamento Educação Especial 1, com o código 910, conforme a Tabela 9:

Tabela 9 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2010/2011

Ano letivo 2010/2011 **Continente**

Grupo de recrutamento	Situação profissional e formação específica				
	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	**5 242**	**3 436**	**100**	**1 548**	**158**
910. Educação especial 1 (a)	4 900	3 225	48	1 498	129
920. Educação especial 2 (b)	175	147	4	20	4
930. Educação especial 3 (c)	93	64	11	8	10
Outro	74	0	37	22	15

Observações:

Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Fonte: DGEEC (2011)

A distribuição dos Docentes de Educação Especial, de norte a sul, em Portugal continental, no ano letivo *2010/2011* pode ser observada na tabela que se segue:

Tabela 10 – Docentes de Educação Especial, por NUTS II, no continente, no ano letivo 2010/2011

Ano letivo 2010/2011 **Continente**

Grupo de recrutamento	Situação profissional e formação específica				
	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	**5 242**	**3 436**	**100**	**1 548**	**158**
Norte	**1 861**	**1 174**	**20**	**647**	**20**
910. Educação especial 1 (a)	1 748	1 089	10	633	16
920. Educação especial 2 (b)	74	60	4	9	1
930. Educação especial 3 (c)	36	25	4	4	3
Outro	3	0	2	1	0
Centro	**1 405**	**1 033**	**32**	**328**	**12**
910. Educação especial 1 (a)	1 307	982	13	307	5
920. Educação especial 2 (b)	39	32	0	7	0
930. Educação especial 3 (c)	24	19	1	2	2
Outro	35	0	18	12	5
Lisboa	**1 285**	**797**	**28**	**363**	**97**
910. Educação especial 1 (a)	1 196	746	15	351	84
920. Educação especial 2 (b)	39	36	0	2	1
930. Educação especial 3 (c)	22	15	2	2	3
Outro	28	0	11	8	9
Alentejo	**475**	**328**	**13**	**114**	**20**
910. Educação especial 1 (a)	442	311	5	111	15
920. Educação especial 2 (b)	16	12	0	2	2
930. Educação especial 3 (c)	10	5	3	0	2
Outro	7	0	5	1	1
Algarve	**216**	**104**	**7**	**96**	**9**
910. Educação especial 1 (a)	207	97	5	96	9
920. Educação especial 2 (b)	7	7	0	0	0
930. Educação especial 3 (c)	1	0	1	0	0
Outro	1	0	1	0	0

Observações:
(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
Fonte: DGEEC (2011)

Verificámos que das cinco zonas do continente há três (norte, centro e área de Lisboa) onde se concentra o maior número de DEE colocados. As zonas do Alentejo e do Algarve são as que têm menos DEE em funções, sendo a do Algarve que tem menos.

No ano letivo 2011/2012, havia 53 técnicos (2 terapeutas, 47 psicólogos e 4 intérpretes de Língua Gestual Portuguesa) ao serviço da Educação Especial, no ensino público dos Açores e, na Madeira, 93 técnicos de várias especialidades. (CNE, 2012). O mesmo estudo apresentado pelo Conselho Nacional de Educação não revela dados relativos ao continente, no ano letivo de *2011/2012*. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) referem que o

número de Docentes de Educação Especial (DEE) que se encontram a apoiar os alunos com PEI "dão conta de uma realidade educativa em que a Inclusão se assume como a resposta largamente preferencial para a educação de alunos com NEE" (p. 93).

Num total de 50 750 alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, com PEI, em Portugal, no ano letivo *2012/2013*, 49 149 alunos frequentam as escolas de ensino regular. Segundo esta realidade, consideramos estar perante um bom indicador da Inclusão dos alunos com PEI, no âmbito da Educação Especial face aos 1 601 alunos que frequentam o Ensino Especial e que constam na Tabela 11:

Tabela 11 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Portugal, em 2012/2013

INDICADORES	Ano letivo 2012/13
Alunos com PEI (n)	50 750
em escolas do ensino regular (n)	49 149
na educação pré-escolar (n)	2 175
no ensino básico (n)	42 530
ensino secundário (n)	4 444
em escolas de educação especial	1601
Alunos com CEI (n)	11219
Alunos com apoio em UAM (n)	1287
Alunos com apoio em UEE (n)	1357
Alunos em ensino bilingue em EREBAS (n)	556
Alunos que frequentam ERACBV (n)	258

Notas: PEI – Programa Educativo Individual; CEI – Currículo Específico Individual; UAM – Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita; UEE – Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo; EREBAS – Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos; ERACBV - Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão

Fonte: DGE (2013)

No ano letivo *2012/2013*, verificámos um aumento na colocação dos DEE em relação ao ano letivo *2010/2011*. Num total de 5 652 Docentes de Educação Especial (DEE) colocados, de norte a sul do país, 5 614 encontram-se distribuídos pelos três grupos de recrutamento de Educação Especial e 38 DEE estão colocados por outra situação. Destes 38 DEE não há qualquer docente do Quadro que possua formação especializada, 23 pertencem ao Quadro e não têm especialização em Educação Especial, 11 são docentes contratados com especialização em educação especial e 4 docentes são contratados, sem especialização em educação especial. Verificamos no total (5 652) dos DEE que 5 580 têm especialização em Educação Especial, destes 3 506 pertencem ao Quadro e 2 074 são docentes contratados. Há 72 DEE que não têm especialização em Educação Especial (49 pertencem ao Quadro e 23 são contratados). Do total (5 652) de DEE há 5 309 do Grupo de Recrutamento - Educação Especial 1, com o código 910. Podemos visualizar como se processou a mesma distribuição, no ano letivo *2012/2013*, conforme a tabela que se segue:

Tabela 12 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2012/2013

Ano letivo 2012/2013 — Continente

Grupo de recrutamento	Situação profissional e formação específica				
	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Continente	**5 652**	**3 506**	**49**	**2 074**	**23**
Norte	**1 981**	**1 243**	**17**	**710**	**11**
910. Educação especial 1	1 843	1 154	7	672	10
920. Educação especial 2	84	64	-	20	-
930. Educação especial 3	41	25	1	15	-
Outro	13	-	9	3	1
Centro	**1 556**	**1 034**	**12**	**506**	**4**
910. Educação especial 1	1 471	981	10	479	1
920. Educação especial 2	47	37	-	10	-
930. Educação especial 3	31	16	-	13	2
Outro	7	-	2	4	1
Lisboa	**1 375**	**788**	**16**	**564**	**7**
910. Educação especial 1	1 296	742	7	542	5
920. Educação especial 2	50	33	1	15	1
930. Educação especial 3	19	13	-	6	-
Outro	10	-	8	1	1
Alentejo	**501**	**332**	**2**	**166**	**1**
910. Educação especial 1	473	316	-	157	-
920. Educação especial 2	17	13	-	4	-
930. Educação especial 3	7	3	-	4	-
Outro	4	-	2	1	1
Algarve	**239**	**109**	**2**	**128**	**-**
910. Educação especial 1	226	104	-	122	-
920. Educação especial 2	8	4	-	4	-
930. Educação especial 3	1	1	-	-	-
Outro	4	-	2	2	-

Fonte: DGEEC (2012)

No ano letivo *2013/2014*, o Grupo 910 engloba o maior número de docentes com especialização (3253) num total de 3 443 DEE dos Quadros, com especialização em Educação Especial e de 5300 DEE integrados nos Quadros 910, 920 e 930 ou Outro (Docentes do quadro sem especialização em educação e docentes contratados com e sem especialização em Educação Especial), conforme a tabela seguinte:

Tabela 13 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2013/2014

Ano letivo 2013/2014 **Continente**

Grupo de recrutamento	Situação profissional e formação específica				
	Total	Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Total	**5 300**	3 443	54	1 782	21
910. Educação especial 1	**4 997**	3 253	30	1 702	12
920. Educação especial 2	**171**	140	3	28	-
930. Educação especial 3	**91**	50	2	39	-
Outro	**41**	-	19	13	9

Fonte: DGEEC (2014)

No ano letivo *2014/2015*, há um total de 6 031 DEE em funções no continente. Das cinco zonas do continente há três zonas (Norte, Centro e Área Metropolitana de Lisboa) que abarcam 5 202 DEE em funções de apoio, conforme a Tabela 14:

Tabela 14 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2014/2015

Ano letivo 2014/2015 **Continente**

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	**6 031**	**2 052**	**1 629**	**1 521**	**532**	**297**
Docente do quadro de educação especial 910 (a)	3 083	1 052	879	782	261	109
Docente do quadro de educação especial 920 (b)	127	45	37	33	9	3
Docente do quadro de educação especial 930 (c)	44	16	16	10	2	0
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 489	790	643	661	232	163
Docente com especialização em educação especial, horário parcial (d)	257	129	50	33	23	22
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	7	2	3	2	0	0
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial (d)	24	18	1	0	5	0

Observações:

(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.

(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.

(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

(d) Docente cujo horário normal de trabalho semanal é igual ou inferior a 70% do período normal praticado a tempo completo.

Fonte: DGEEC (2015)

Da totalidade dos 6 031 DEE, no ano letivo 2014/2015, 5 750 DEE estão em funções de apoio em horário completo. 281 DEE estão a desempenhar funções de apoio em horário incompleto e destes há 257 DEE com especialização em Educação Especial. Dos 5 750 DEE em funções em horário completo, há 3 254 DEE integrados nos Grupos de Recrutamento 910, 920 e 930. Dos DEE que pertencem ao Quadro de Educação Especial, 3 083 DEE pertencem ao Grupo 910 do Agrupamento de Escola através da especialização que fizeram. Há ainda 2

489 DEE que estão especializados, exercem funções em horário completo e não estão integrados em qualquer dos Grupos de Recrutamento que pertencem ao Quadro de Educação Especial. Dos 6031 DEE, 31 DEE não têm especialização em Educação Especial, sendo que 24 DEE exercem funções de apoio em horário parcial e 7 DEE em horário completo.

No ano letivo *2015/2016*, nas colocações dos DEE houve um aumento de 766 DEE, em relação ao ano letivo anterior (2014/2015) para um total de 6 797 DEE em funções de apoio, no continente. 6 454 DEE têm especialização em Educação Especial e exercem funções em horário completo. Destes 4 146 DEE pertencem aos Quadros de Educação Especial, sendo que 3 947 DEE pertencem ao Grupo 910 do Agrupamento de Escola através da especialização que fizeram. Houve um aumento de 742 DEE no grupo 910, em relação ao ano anterior. Existem 2 609 DEE especializados que não estão integrados nos Grupos de Recrutamento de Educação Especial, sendo 2 308 DEE em funções em horário completo e 301 DEE em funções a tempo parcial. Há 42 DEE que não têm especialização em Educação Especial, desses 19 DEE têm horário completo e 23 estão com horário parcial, conforme a Tabela 15:

Tabela 15 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2015/2016

Ano letivo 2015/2016 — Continente

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	**6 797**	**2 219**	**1 707**	**1 855**	**637**	**379**
Docente do quadro de educação especial 910	3 947	1 336	1 086	996	347	182
Docente do quadro de educação especial 920	142	56	31	38	11	6
Docente do quadro de educação especial 930	57	24	16	13	3	1
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 308	640	486	763	242	177
Docente com especialização em educação especial, horário parcial	301	131	84	44	29	13
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	19	15	2	1	1	-
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial	23	17	2	-	4	-

Fonte: DGEEC (2016)

No ano letivo *2016/2017*, houve um aumento de 467 DEE, no continente, face ao número de DEE colocados no ano letivo anterior. Encontram-se colocados 7 264 DEE, dos quais 6 899 estão em funções de apoio em horário completo (4 192 DEE pertencem aos Grupos de Recrutamento de Educação Especial - 4 012 ao Grupo de Recrutamento 910, 126 ao Grupo 920 e 54 DEE ao Grupo 930, através da especialização que fizeram; 2 692 DEE têm

especialização em Educação Especial e não pertencem ao Quadro de Educação Especial, do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; 15 DEE não têm especialização em Educação Especial) e 365 DEE estão com horário incompleto e não pertencem a qualquer Grupo de Recrutamento do Quadro de Educação Especial. Do total (7 264) de DEE, 3 072 DEE não pertencem a qualquer Grupo de Recrutamento de Educação Especial, sendo 3006 especializados em Educação Especial e 66 DEE sem especialização em Educação Especial, conforme a Tabela 16:

Tabela 16 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2016/2017

Ano letivo 2016/2017 **Continente**

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	**7 264**	**2 339**	**1 832**	**2 056**	**705**	**332**
Docente do quadro de educação especial 910 (a)	4 012	1 332	1 101	1 034	384	161
Docente do quadro de educação especial 920 (b)	126	48	32	30	10	6
Docente do quadro de educação especial 930 (c)	54	20	17	12	3	2
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 692	764	584	931	270	143
Docente com especialização em educação especial, horário parcial (d)	314	149	74	46	25	20
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	15	4	2	3	6	-
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial (d)	51	22	22	-	7	-

Notas:
(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
(d) Docente cujo horário normal de trabalho semanal é igual ou inferior a 70% do período normal praticado a tempo completo.

Fonte: DGEEC (2017)

No ano letivo *2016/2017*, houve um total de 82 667 indivíduos que foram assistidos pela Educação Especial. Desse total, 81 672 homens e mulheres foram assistidos nas escolas regulares, públicas e privadas e 995, em instituições de educação especial, sendo 297 do género feminino (Tabela 17):

Tabela 17 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais, em Portugal, em 2016/2017

Ano letivo 2016/2017 **Continente**

Tipo de Estabelecimento	Continente				NUTS II									
	Homens e Mulheres		Mulheres		Norte		Centro		AML		Alentejo		Algarve	
		%		%	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres	Homens e Mulheres	Mulheres
Total	**82 667**	**100%**	**31 202**	**100%**	**22 527**	**8 444**	**21 819**	**8 389**	**26 872**	**10 028**	**7 480**	**2 835**	**3 969**	**1 506**
Escolas regulares	81 672	99%	30 905	99%	22 507	8 436	21 672	8 331	26 090	9 814	7 434	2 818	3 969	1 506
Escolas Públicas	71 406	86%	27 030	87%	20 065	7 588	18 364	7 051	22 097	8 253	7 092	2 703	3 788	1 435
Escolas Privadas	10 266	12%	3 875	12%	2 442	848	3 308	1 280	3 993	1 561	342	115	181	71
Instituições de educação especial	995	1%	297	1%	20	8	147	58	782	214	46	17	0	0

Fonte: DGEEC (2017)

Da totalidade (100%) das crianças e dos alunos considerados com NEE que frequentam as escolas regulares, 4,2% frequentam a educação pré-escolar, 79,8% dos alunos frequentam o ensino básico e 16% o ensino secundário. No ensino básico (79,8%) com 65 132 alunos considerados com NEE, destaca-se o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos) com 26 102 a que lhe corresponde a percentagem de 32%, o 1.º ciclo com 21 214 alunos na mesma situação (26%) e o 2.º ciclo com 17 816 alunos (21,8%), conforme Tabela 18.

Tabela 18 – Alunos com NEE, em Portugal, por anos de escolaridade, em 2016/2017

Ano letivo 2016 / 2017 **Continente**

Nível de educação e ensino e ano de escolaridade	NUTS II											
	Continente		Norte		Centro		A.M. Lisboa		Alentejo		Algarve	
		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos		% de alunos
Total	**81 672**	**100,0%**	**22 507**	**100,0%**	**21 672**	**100,0%**	**26 090**	**100,0%**	**7 434**	**100,0%**	**3 969**	**100,0%**
Educação pré-escolar	**3 463**	**4,2%**	**1 093**	**4,9%**	**601**	**2,8%**	**1 409**	**5,4%**	**244**	**3,3%**	**116**	**2,9%**
Ensino básico	**65 132**	**79,8%**	**17 753**	**78,9%**	**16 797**	**77,5%**	**21 220**	**81,3%**	**6 155**	**82,8%**	**3 207**	**80,8%**
1.º ciclo	**21 214**	**26,0%**	**5 757**	**25,6%**	**5 017**	**23,1%**	**7 414**	**28,4%**	**1 997**	**26,9%**	**1 029**	**25,9%**
1.º ano	2 176	2,7%	618	2,7%	508	2,3%	770	3,0%	193	2,6%	87	2,2%
2.º ano	4 926	6,0%	1 323	5,9%	1 191	5,5%	1 662	6,4%	512	6,9%	238	6,0%
3.º ano	6 239	7,6%	1 704	7,6%	1 397	6,4%	2 220	8,5%	593	8,0%	325	8,2%
4.º ano	7 873	9,6%	2 112	9,4%	1 921	8,9%	2 762	10,6%	699	9,4%	379	9,5%
2.º ciclo	**17 816**	**21,8%**	**4 752**	**21,1%**	**4 563**	**21,1%**	**5 868**	**22,5%**	**1 741**	**23,4%**	**892**	**22,5%**
5.º ano	8 651	10,6%	2 256	10,0%	2 197	10,1%	2 912	11,2%	845	11,4%	441	11,1%
6.º ano	9 165	11,2%	2 496	11,1%	2 366	10,9%	2 956	11,3%	896	12,1%	451	11,4%
3.º ciclo	**26 102**	**32,0%**	**7 244**	**32,2%**	**7 217**	**33,3%**	**7 938**	**30,4%**	**2 417**	**32,5%**	**1 286**	**32,4%**
7.º ano	9 544	11,7%	2 564	11,4%	2 622	12,1%	2 999	11,5%	912	12,3%	447	11,3%
8.º ano	8 555	10,5%	2 332	10,4%	2 362	10,9%	2 642	10,1%	765	10,3%	454	11,4%
9.º ano	8 003	9,8%	2 348	10,4%	2 233	10,3%	2 297	8,8%	740	10,0%	385	9,7%
Ensino secundário	**13 077**	**16,0%**	**3 661**	**16,3%**	**4 274**	**19,7%**	**3 461**	**13,3%**	**1 035**	**13,9%**	**646**	**16,3%**
10.º ano	5 775	7,1%	1 598	7,1%	1 839	8,5%	1 564	6,0%	488	6,6%	286	7,2%
11.º ano	4 110	5,0%	1 173	5,2%	1 355	6,3%	1 069	4,1%	317	4,3%	196	4,9%
12.º ano	3 192	3,9%	890	4,0%	1 080	5,0%	828	3,2%	230	3,1%	164	4,1%

Fonte: DGEEC (2017)

Ainda relativamente ao mesmo ano letivo 2016/2017, da totalidade dos alunos apoiados pela Educação Especial, onde se verifica o maior número de apoio feito a estes (26 090) é na área metropolitana de Lisboa, sendo no 3.º ciclo do ensino básico onde se observa o maior número de registo de casos (7 938), a que lhe corresponde a percentagem de 30,4% da totalidade dos alunos nessa área. É na zona do Algarve onde existe o menor número de alunos apoiados por DEE, conforme quadro que se segue. Por outro lado, como dissemos anteriormente, é também nessa zona do país onde são colocados menos DEE, conforme tabela anterior.

No ano letivo *2017/2018*, existem 7518 Docentes de Educação Especial nas escolas da rede pública do Ministério da Educação, no continente (Tabela 19):

Tabela 19 – Docentes de Educação Especial das escolas públicas, no continente, em 2017/2018

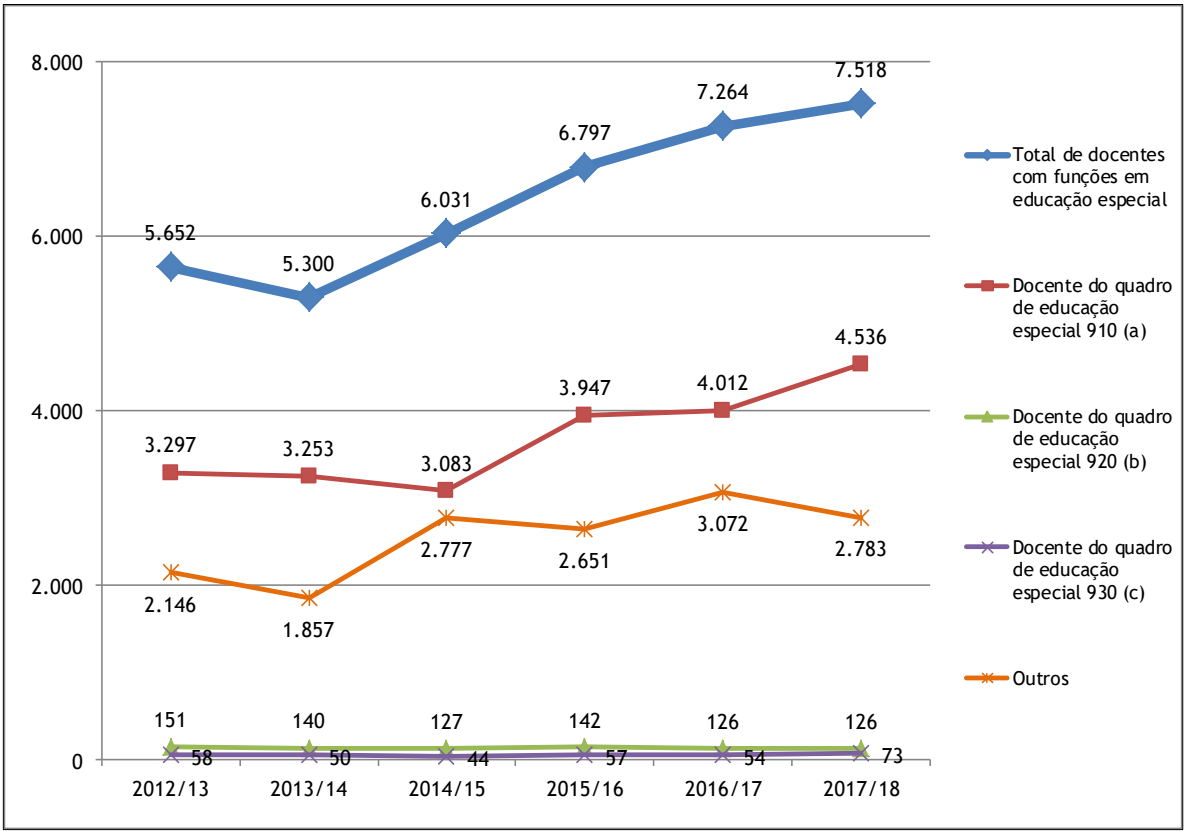
Ano letivo 2017/2018 **Continente**

Grupo de recrutamento, situação profissional e especialização	Continente	NUTS II				
		Norte	Centro	A.M. Lisboa	Alentejo	Algarve
Total	**7 518**	**2 279**	**1 981**	**2 141**	**756**	**361**
Docente do quadro de educação especial 910 (a)	4 536	1 452	1 257	1 172	444	211
Docente do quadro de educação especial 920 (b)	126	50	29	29	11	7
Docente do quadro de educação especial 930 (c)	73	22	21	21	4	5
Docente com especialização em educação especial, horário completo	2 415	597	604	842	258	114
Docente com especialização em educação especial, horário parcial (d)	318	139	66	67	23	23
Docente sem especialização em educação especial, horário completo	12	11	-	-	-	1
Docente sem especialização em educação especial, horário parcial (d)	38	8	4	10	16	-

Notas:
(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
(d) Docente cujo horário normal de trabalho semanal é igual ou inferior a 70% do período normal praticado a tempo completo.
Fonte: DGEEC (2018)

Verificámos que, no ano letivo 2017/2018, a nível do continente existe um universo de 356 Docentes de Educação Especial (DEE) a tempo parcial e 7162 DEE a tempo completo (Tabela 19). Dos DEE que exercem funções a tempo completo, 4735 estão integrados nos Grupos de recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930), 2415 docentes são especializados e ainda não pertencem ao Quadro de Educação Especial e 12 não são especializados.

Figura 5 – Evolução de Docentes de Educação Especial, em exercício nas escolas públicas



Notas:
(a) Grupo de recrutamento 910 — apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.
(b) Grupo de recrutamento 920 — apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.
(c) Grupo de recrutamento 930 — apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.
(d) Docentes que não pertencendo aos grupos de recrutamento 910, 920, 930 estão no desempenho de funções em educação especial em tempo total ou parcial, e podem pertencer ao quadro ou serem contratados.
Fonte: DGEEC (2018)

Assistimos a um aumento do número total de docentes com funções em Educação Especial desde o ano letivo 2013/2014, conforme a figura 5. Houve um decréscimo no número de colocações dos mesmos docentes no ano 2013/2014 em comparação com o ano anterior (2012/2013). No entanto, o aumento verificado no número de colocações dos docentes não foi igualmente verificado de forma crescente nos três grupos de recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930). Verifica-se uma maior evolução no número de colocações no grupo de recrutamento 910 (Figura 5).

3.2. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Em Portugal, a Educação Especial e a Educação Inclusiva têm ganho espaço em termos legislativos, o que tem ajudado a uma maior consciencialização sobre estas problemáticas e a dos seus principais atores, os Docentes de Educação Especial. Um marco importante para a Educação Especial e a Educação Inclusiva foi a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, revogando o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto e o Despacho-Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

O público-alvo eleito para a Educação Especial sofre mudanças e as respostas educativas aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são enquadradas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que estabelece os apoios especializados, as medidas educativas e organizativas de funcionamento e as de avaliação a prestar aos alunos considerados com NEE. Neste articulado legislativo, a Educação Especial surge com os objetivos de proporcionar

> a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (ponto 2, Artigo 1.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Sanches (2011) e Madureira (2012) referem que o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, preconiza a inclusão de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, no ensino regular e cria o Docente de Educação Especial, uma nova terminologia para o atendimento desses alunos. As mesmas autoras referem que os termos "educação inclusiva" e "escola inclusiva" aparecem apenas no preâmbulo do mesmo Decreto-Lei. No preâmbulo afirma-se que a educação inclusiva

> visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.
> No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, prefácio).

Este articulado legislativo preconiza que a Educação Especial seja aplicada num ambiente de Escola para Todos (EPT), onde cada um se sinta incluído na comunidade escolar, organizada segundo modelos diversificados de inclusão educativa e social de todas as crianças e alunos considerados com NEE e orientada para o sucesso educativo de todos, sem exceção. Segundo Sanches (2012, p. 37), na prática das nossas escolas, a Educação Especial é:

> um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens considerados com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens: outros profissionais (professores de educação especial), outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas e menos exigentes, quase sempre!), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, estes alunos pertencem. Uma Educação especial para alunos especiais!

A Educação Especial operacionaliza-se, no âmbito do quadro legislativo em vigor, através do apoio pedagógico personalizado feito pelo Docente de Educação Especial, de medidas educativas aplicadas aos alunos, da utilização de tecnologias de apoio com o objetivo de desenvolver capacidades e melhorar o desempenho da realização das tarefas escolares e, em algumas situações, de apoios terapêuticos feitos por psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação dos Agrupamentos, técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) ou outros técnicos da comunidade ligados aos serviços de saúde (DGIDC, 2011).

3.2.1. Referenciação e avaliação

O processo de referenciação de crianças e alunos com eventuais necessidades educativas especiais, de caráter permanente, decorrentes de alterações funcionais e estruturais em diferentes domínios, encontra-se legislado no Art.º 5, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e pretende-se que ocorra o mais cedo possível. Dá-se o nome de referenciação à comunicação efetuada, para a formalização desses casos, aos órgãos de administração e gestão das escolas ou aos diretores dos agrupamentos de escolas da área da residência do indivíduo em causa, pelos serviços da Intervenção Precoce na Infância, pais/encarregados de educação, docentes ou por serviços que prestem apoio à comunidade local a nível da educação, da saúde e da Segurança Social.

A referenciação é feita através do preenchimento de um impresso próprio. Cada Agrupamento pode criar o seu modelo de Formulário desde que o mesmo seja aprovado em Conselho Pedagógico. No Formulário surge a identificação de quem referencia e é referenciado, explana-se o motivo do mesmo e carateriza-se a problemática da criança ou

aluno que apresenta a eventual necessidade das respostas educativas, no âmbito da Educação Especial. Explicitam-se as medidas educativas já, anteriormente, implementadas e os resultados obtidos e podem ser anexados vários documentos a este Formulário contendo dados significativos escolares, socioeconómicos e familiares considerados importantes, para o processo de avaliação. Podem ser anexados ao Formulário de Referenciação: o(s) Relatório(s) de avaliação médica e/ou psicopedagógica, a *Checklist* das Funções do corpo por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ), as produções significativas do(a) aluno(a) e os registos de avaliação anteriores ou os Planos de Acompanhamento Pedagógicos Individuais (PAPI) anteriormente implementados. O Encarregado de Educação toma sempre conhecimento da constituição da equipa responsável pela referenciação e é necessária a sua anuência para ser iniciada a avaliação da situação.

Feita a referenciação da criança ou do aluno, o Diretor solicita o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) aos Serviços Psicopedagógicos (Serviços de Psicologia e Orientação e Departamento de Educação Especial). A Coordenadora do Departamento de Educação Especial toma conhecimento do Formulário de Referenciação e é iniciado o processo de avaliação especializada com recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Crianças e Jovens (CIF-CJ) com base no Art.º 6, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Feita a avaliação é elaborado o Relatório Técnico-Pedagógico, determinando se existe a necessidade de respostas educativas específicas, que justifique a intervenção especializada de Educação Especial junto da criança ou do aluno. Os resultados da avaliação ao aluno, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (OMS), constam no Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). O Diretor ao fazer a homologação desse Relatório "traduz o compromisso da direção do agrupamento em criar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos, designadamente no que se refere à organização, gestão e afetação de recursos" (DGIDC, 2011, p. 16). Este terá de ser finalizado num prazo máximo de 60 dias após a referenciação da situação, culminando "com a aprovação do Programa Educativo Individual pelo Conselho Pedagógico da escola ou do agrupamento escolar", caso se justifique a necessidade da intervenção especializada de Educação Especial ou se não se justificar a sua necessidade é feito o encaminhamento para os serviços que melhor se adequem à situação em causa (Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, Artigo 6.º, ponto 5).

3.2.2. Programação e planeamento

Se o aluno foi considerado elegível para a Educação Especial, por ter sido identificada a necessidade de uma intervenção especializada no âmbito da Educação Especial, elabora-se a programação e o planeamento das respostas educativas a aplicar. A problemática tem de estar enquadrada nos domínios das Necessidades Educativas Especiais, de caráter permanente, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do funcionamento nos diferentes domínios e que melhor se adeque à situação em causa.

3.2.2.1. Programa Educativo Individual

O Programa Educativo Individual (PEI) é um instrumento de trabalho, que integra o processo individual da criança ou do aluno. No PEI consta o perfil de funcionalidade da criança ou do aluno por referência à CIF-CJ, a nível das funções do corpo, da atividade e participação e dos fatores ambientais, para esclarecimento das necessidades educativas especiais, de caráter permanente de quem necessita de intervenção especializada no âmbito da Educação Especial. É o PEI que define as medidas do regime educativo especial a implementar à criança ou ao aluno. Discrimina conteúdos, objetivos a atingir, estratégias, recursos materiais e humanos a utilizar e, ainda, o nível de participação do aluno nas atividades da escola. Clarifica a forma de avaliação da/s medidas aplicadas no PEI e os responsáveis pela sua elaboração.

A elaboração do PEI é feita por uma equipa multidisciplinar que realiza a avaliação inicial com os professores de turma, os pais e os alunos como parceiro no processo avaliativo (AENEEI, 2014). Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o PEI é elaborado *pela Educadora responsável pelo grupo de jardim-de-infância ou pela Professora de Ensino* Regular, da turma, no 1.º ciclo; pelo Docente de Educação Especial; pelo Encarregado de Educação; e, sempre que se considere necessário, por outros técnicos intervenientes no processo educativo da criança ou do aluno, sejam eles técnicos do CRI ou a Psicóloga dos Serviços psicopedagógicos do Agrupamento.

O PEI é sempre submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo Diretor. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, o PEI do aluno é elaborado pelo Diretor de turma do aluno; pelo Docente de Educação Especial; pelo Encarregado de Educação do aluno; e, sempre que se considere necessário, pela Psicóloga dos Serviços psicopedagógicos do Agrupamento e/ou por outros técnicos intervenientes no

processo educativo do aluno. Qualquer PEI tem de ser sempre datado e assinado pelos seus intervenientes, submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo Diretor.

Se o Presidente do Conselho Pedagógico não aprovar o PEI, redige um Despacho a justificar a sua tomada de decisão e envia-o à pessoa responsável pela elaboração do PEI, com o objetivo de serem declaradas mais informações adicionais que esclareçam e justifiquem a problemática, bem como as medidas a ser aplicadas.

A revisão e avaliação do PEI são da responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo do aluno. A sua revisão pode ocorrer sempre que se considere necessário, sendo obrigatória no final de cada ciclo do ensino básico e quando o aluno com PEI seja transferido para outro Agrupamento de Escolas. A avaliação dos resultados obtidos pelo aluno no final de cada ano letivo é expressa num Relatório Final Circunstanciado. Nesse relatório consta a identificação do aluno, o perfil atual do aluno, a avaliação das medidas estabelecidas no seu PEI (medidas aplicadas; atividades desenvolvidas; e eficácia das opções tomadas) e a proposta de medidas a implementar no PEI, caso sejam para manter ou para alterar, no ano letivo seguinte.

3.2.2.2. Plano Individual de Transição

Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória complementa-se o PEI dos alunos com Currículo Específico Individual com um Plano Individual de Transição (PIT). O PIT é um instrumento de planeamento para preparar a transição do aluno/jovem para a vida pós-escolar e promover a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar, comunitária e profissional do aluno. Para a elaboração de qualquer PIT é necessário conhecermos a situação do aluno, para que responda "às expectativas dos pais sobre o futuro do filho e aos desejos, interesses, aspirações e competências do jovem" (DGIDC, 2008, p. 30). A partir do conhecimento da situação procede-se ao levantamento das necessidades do mercado de trabalho na comunidade em que o jovem se insere consoante as suas capacidades, a oferta de formação dada pelas empresas através "de experiências de trabalho em contexto real" (p. 31). Elabora-se o PIT depois de identificarmos a formação em contexto de trabalho que se adequa à situação do aluno/jovem que apresenta NEE, de carácter permanente.

O PIT direciona-se "para um conjunto de atividades de caráter social, pré-profissional e profissional ou ocupacional" (DGIDC, 2011, p. 21) e é datado e assinado por todos os profissionais responsáveis pela sua elaboração, incluindo pais ou encarregados de

educação e pelo próprio aluno, sempre que possível. Terá de ser avaliado e revisto por todos os intervenientes na sua elaboração e implementação, obrigatoriamente, sempre que se fizer a avaliação do PEI e revisto quando for necessário.

3.2.3. Medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro

O Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro define as seguintes medidas educativas com a finalidade de adequar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos considerados com NEE que necessitam de respostas adequadas:

a) Apoio pedagógico personalizado (Art.º 17.º);
b) Adequações curriculares individuais (Art.º 18.º);
c) Adequações no processo de matrícula (Art.º 19.º);
d) Adequações no processo de avaliação (Art.º 20.º);
e) Currículo Específico Individual (Art.º 21.º);
f) Tecnologias de apoio (Art.º 22.º).

A nível do continente, no ano letivo 2017/2018, existem 83 072 alunos apoiados. 5 387 matriculados estão matriculados no 3.º ciclo e no ensino secundário e beneficiam de um Plano Individual de Transição. A medida mais utilizada na educação pré-escolar e no ensino básico é a de Apoio pedagógico personalizado e encontra-se o maior número de alunos apoiados (27 083) na Área Metropolitana de Lisboa. No ensino básico, surge frequentemente associada à medida Adequações curriculares individuais, com maior prevalência no 1.º e 3.º ciclos, e à medida Adequações no processo de avaliação, com uma expressão significativa no 1.º, 2.º e 3.º ciclos. A medida Adequações no processo de matrícula é aplicada com maior incidência a 13 012 alunos na Área Metropolitana de Lisboa. A medida Currículo específico individual (CEI) é aplicada quando existe uma necessidade imperiosa, por ser bastante redutora, donde resulta um número significativo de alunos no 2.º e 3.º ciclos, em comparação com o número de alunos do 1.º ciclo abrangidos por essa medida. A nível do continente, é no Norte onde encontramos a maior percentagem de alunos apoiados com a medida Currículo específico individual. É na área metropolitana de Lisboa onde existe a percentagem mais baixa de alunos com a mesma bem como a de Tecnologias de apoio. A medida educativa Tecnologias de apoio é mais aplicada nos alunos das zonas do Alentejo e do Algarve (DGEEC, 2018). No ensino secundário, as medidas mais utilizadas são o Apoio pedagógico personalizado e as Adequações no processo de avaliação (Tabela 20):

Tabela 20 – Medidas educativas das crianças e dos alunos das escolas regulares, no continente, em 2017/2018

Ano letivo 2017/2018 **Continente**

Nível de educação e ensino	Medida educativa										Plano Individual de Transição
	Apoio pedagógico personalizado	Adequações curriculares individuais	Adequações no processo de matrícula	Adequações no processo de avaliação	Currículo específico individual	Tecnologias de apoio	Adequações curriculares individuais: áreas curriculares específicas				
							Língua Gestual Portuguesa	Português Segunda Língua	Braille	Orientação e Mobilidade	
Continente	**83 072**	**40 410**	**7 052**	**77 681**	**12 550**	**13 285**	**502**	**548**	**199**	**294**	**5 387**
Educação pré-escolar	**3 403**	**1 060**	**839**	**1 171**	**204**	**743**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**66 009**	**35 974**	**5 433**	**63 128**	**9 330**	**10 857**	**398**	**435**	**162**	**233**	**2 293**
1.º ciclo	20 982	13 219	2 300	19 895	2 013	4 107	196	202	67	90	-
2.º ciclo	18 115	9 627	1 395	17 380	2 652	2 742	76	97	34	55	-
3.º ciclo	26 912	13 128	1 738	25 853	4 665	4 008	126	136	61	88	2 293
Ensino secundário	**13 660**	**3 376**	**780**	**13 382**	**3 016**	**1 685**	**104**	**113**	**37**	**61**	**3 094**
Norte	**21 948**	**12 281**	**1 966**	**20 823**	**4 113**	**3 738**	**160**	**171**	**75**	**101**	**1 799**
Educação pré-escolar	**1 036**	**378**	**106**	**403**	**71**	**184**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**17 251**	**10 701**	**1 609**	**16 736**	**2 980**	**3 051**	**113**	**119**	**58**	**75**	**712**
1.º ciclo	5 585	3 892	569	5 344	604	1 085	46	49	27	28	-
2.º ciclo	4 553	2 799	459	4 450	820	744	24	25	10	21	-
3.º ciclo	7 113	4 010	581	6 942	1 556	1 222	43	45	21	26	712
Ensino secundário	**3 661**	**1 202**	**251**	**3 684**	**1 062**	**503**	**47**	**52**	**17**	**26**	**1 087**
Centro	**22 284**	**9 498**	**1 462**	**20 436**	**3 639**	**3 485**	**89**	**85**	**45**	**65**	**1 660**
Educação pré-escolar	**572**	**146**	**173**	**194**	**39**	**170**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**17 195**	**8 408**	**1 093**	**16 110**	**2 547**	**2 721**	**72**	**67**	**37**	**53**	**581**
1.º ciclo	4 953	2 756	475	4 645	480	951	33	26	11	19	-
2.º ciclo	4 733	2 221	257	4 444	732	725	17	19	12	16	-
3.º ciclo	7 509	3 431	361	7 021	1 335	1 045	22	22	14	18	581
Ensino secundário	**4 517**	**944**	**196**	**4 132**	**1 053**	**594**	**17**	**18**	**8**	**12**	**1 079**
A.M. Lisboa	**27 083**	**13 012**	**2 968**	**25 551**	**2 657**	**3 374**	**185**	**222**	**64**	**93**	**1 083**
Educação pré-escolar	**1 424**	**405**	**406**	**400**	**68**	**261**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**22 003**	**11 805**	**2 285**	**21 307**	**2 127**	**2 796**	**154**	**188**	**57**	**77**	**590**
1.º ciclo	7 406	4 627	1 060	7 033	568	1 239	86	94	26	31	-
2.º ciclo	6 155	3 230	578	5 985	611	659	23	44	11	12	-
3.º ciclo	8 442	3 948	647	8 289	948	898	45	50	20	34	590
Ensino secundário	**3 656**	**802**	**277**	**3 844**	**462**	**317**	**31**	**34**	**7**	**16**	**493**
Alentejo	**7 626**	**3 923**	**387**	**7 029**	**1 384**	**1 855**	**40**	**39**	**11**	**26**	**575**
Educação pré-escolar	**241**	**96**	**94**	**99**	**17**	**89**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**6 281**	**3 556**	**249**	**5 906**	**1 073**	**1 590**	**31**	**31**	**7**	**19**	**282**
1.º ciclo	2 037	1 329	98	1 934	232	557	14	16	2	9	-
2.º ciclo	1 734	973	69	1 623	304	425	11	8	1	4	-
3.º ciclo	2 510	1 254	82	2 349	537	608	6	7	4	6	282
Ensino secundário	**1 104**	**271**	**44**	**1 024**	**294**	**176**	**9**	**8**	**4**	**7**	**293**
Algarve	**4 131**	**1 696**	**269**	**3 842**	**757**	**833**	**28**	**31**	**4**	**9**	**270**
Educação pré-escolar	**130**	**35**	**60**	**75**	**9**	**39**	-	-	-	-	-
Ensino básico	**3 279**	**1 504**	**197**	**3 069**	**603**	**699**	**28**	**30**	**3**	**9**	**128**
1.º ciclo	1 001	615	98	939	129	275	17	17	1	3	-
2.º ciclo	940	404	32	878	185	189	1	1	-	2	-
3.º ciclo	1 338	485	67	1 252	289	235	10	12	2	4	128
Ensino secundário	**722**	**157**	**12**	**698**	**145**	**95**	**-**	**1**	**1**	**-**	**142**

Fonte: DGEEC (2018)

Além destas medidas educativas ainda existem outras que são aplicadas a alunos considerados com NEE consoante a problemática que apresentam e que preveem o apoio a crianças e jovens com doença oncológica e a redução de turma[17]. No estudo de Cruz (2012) verifica-se que os DEE sentem dificuldades no apoio aos alunos considerados com NEE, queixam-se do elevado número de alunos que é atribuído a cada docente e do tempo de apoio destinado a cada um não ser o mais correto para que a qualidade de ensino surta os efeitos desejados nesses alunos e seja uma realidade efetiva nas escolas. No mesmo sentido, Sanches (2011) refere que os respondentes no seu estudo falam em turmas até 18 alunos quando tenham alunos considerados com NEE.

Seguidamente, explicitaremos a aplicação das medidas educativas acima referidas de acordo com o mesmo articulado.

3.2.3.1. Apoio pedagógico personalizado

O aluno pode necessitar de Apoio Pedagógico Personalizado definido no ponto 1, Art.º 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nomeadamente nas alíneas:

> a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades;
>
> b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
>
> c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma;
>
> d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

Esta medida educativa pode ser assegurada consoante o nível de educação em que a criança ou o aluno se encontra matriculado, diretamente por um Educador de Infância, no jardim-de-infância, pelo Professor de Ensino Regular, no 1.º ciclo, ou de disciplina, a partir do 2.º ciclo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Artigo 17.º, ponto 1).

O apoio direto é feito pelo Docente de Educação Especial (alínea d, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Art.º 17.º, ponto 1) desde que o PEI do aluno contemple essa medida e a necessidade de serem desenvolvidas competências específicas, de autonomia pessoal e social para o aluno ou outras atividades de cariz funcional, com tempos e em espaços próprios (DGIDC, 2008).

[17] Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio, de acordo com a legislação em vigor.

3.2.3.2. Adequações curriculares individuais

A medida *adequações curriculares individuais* traduz-se em adequações de âmbito curricular que não põem em causa as orientações curriculares respeitantes ao ensino pré-escolar, as metas curriculares do ensino básico e do ensino secundário. Algumas das adequações curriculares podem contemplar áreas curriculares específicas a serem desenvolvidas no âmbito do ensino bilingue para alunos surdos, da aprendizagem do Braille, da comunicação aumentativa e alternativa, do treino de visão, da orientação e mobilidade, entre outras Além disso, nas adequações curriculares poderão ainda

> consistir igualmente na introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de curso, das caraterísticas de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.
> As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das atividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Art.º 18.º).

3.2.3.3. Adequações no processo de matrícula

Todos os alunos considerados com NEE, de caráter permanente, têm o direito a poderem frequentar qualquer jardim-de-infância ou escola independentemente da sua área de residência. Os alunos surdos, cegos, ou com baixa visão têm prioridade na matrícula em escolas de referência. Os alunos com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência, ou surdo-cegueira congénita, podem matricular-se e frequentar unidades de ensino especializado criadas em algumas escolas de referência, independentemente da sua área de residência. É concedido um ano de adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade às crianças que apresentam NEE, de caráter permanente, desde que seja efetuado um pedido explicitando os benefícios que podem resultar com a frequência da criança na educação pré-escolar durante mais um ano, mas não será possível prorrogar esse prazo.

Os alunos considerados com NEE, de carácter permanente, que se matriculam no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, podem fazê-lo "por disciplinas, desde que não seja alterada a sequencialidade do regime educativo comum" (DGIDC, 2008, p. 36).

3.2.3.4. Adequações no processo de avaliação

Os alunos considerados com NEE, que se encontram abrangidos pelo ponto 1, do Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estão sujeitos ao regime de avaliação que é aplicado aos alunos do ensino básico e do secundário. A sua avaliação segue as normas de avaliação definidas para os diferentes níveis e anos de escolaridade. Para a avaliação dos seus progressos de aprendizagem, sempre que se justifique, podem usufruir de condições especiais de avaliação. As provas de avaliação e os testes podem ser elaborados de acordo com alterações das condições de avaliação, ao nível do tipo, da forma (incidência de questões diretas, simples, de escolha múltipla e haver redução do número de questões), do local, da duração (ter a concessão de tempo suplementar para a sua realização) e da periodicidade (DGIDC, 2008).

Os alunos abrangidos pelo n.º 2 do artigo 20.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, usufruem da medida educativa Currículo Específico Individual. Têm um processo de avaliação e de transição de ano escolar diferente daquele que se encontra definido para o regime educativo comum e ficam sujeitos, apenas, aos critérios específicos de avaliação definidos nos seus Programas Educativos Individuais.

3.2.3.5. Currículo Específico Individual

O Currículo Específico Individual (CEI) traduz-se em mudanças significantes no currículo comum com a aplicação de determinados conteúdos em substituição de outros,

- na eliminação de objetivos e conteúdos;
- na introdução de conteúdos e objetivos complementares referentes a aspetos bastante específicos (i.e. comunicação não verbal; utilização de tecnologias de apoio no âmbito da comunicação, mobilidade, acessibilidades);
- na eliminação de áreas curriculares (DGIDC, 2008, p. 37).

A nível do currículo existem alterações que têm de ser feitas, de forma a facilitar o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais assim como a sua autonomia. As atividades propostas querem-se relevantes para os alunos, relacionadas com a sua idade cronológica, de forma que lhes deem significado, ocorram nos diferentes contextos reais das suas vidas e correspondam aos seus interesses e necessidades específicas (DGIDC, 2008).

A medida educativa "currículo específico individual" não pode ser aplicada conjuntamente com a medida educativa "adequações curriculares individuais" (Decreto-Lei

n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Artigo 21.º). A aplicação desta medida, pela sua importância na vida do aluno, tanto ao nível do tipo de aprendizagens como da certificação, deve ser muito bem ponderada. São os órgãos da Direção e do Departamento de Educação Especial que orientam e asseguram o desenvolvimento deste tipo de currículos (DGIDC, 2008).

A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, apresenta a matriz do Currículo Específico Individual (CEI) dos alunos que frequentam o ensino secundário. O CEI integra obrigatoriamente o Plano Individual de Transição (PIT). Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014) referem que a responsabilidade pela educação e ensino dos alunos abrangidos pela Portaria n.º 275-A/2012 é da competência das escolas que estes frequentam no ensino regular, o que pressupõe o estabelecimento de parcerias com instituições especializadas para a concretização do Plano Individual de Transição

3.2.3.6. Tecnologias de apoio

No âmbito da Educação Especial, as tecnologias de apoio são dispositivos e equipamentos que servem para melhorar a funcionalidade da pessoa que os usa, ao permitir reduzir uma incapacidade e auxiliar para uma vida mais independente. São usados a nível dos "cuidados pessoais e de higiene; mobilidade; adaptações para mobiliário e espaço físico; comunicação, informação e sinalização; recreação" (DGIDC, 2008, p. 38).

3.2.4. Modalidades específicas de educação

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê *modalidades específicas de educação*. Cria as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (Art.º 23.º) e para a educação de alunos cegos e com baixa visão (Art.º 24.º) e, ainda, as unidades especializadas de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espetro do autismo (Art.º 25.º), unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (Art.º 26.º) e intervenção precoce na infância (Art.º 27.º). Estas unidades especializadas fazem lembrar "as 'classes especiais' da década de 40, do século passado" (FENPROF, 2009).

3.2.4.1. Educação bilingue de alunos surdos

À Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) compete adequar todo o processo de acesso ao currículo para que os alunos surdos usufruam de uma educação feita em ambientes bilingues que lhes possibilite dominar a Língua Gestual Portuguesa (LGP), através do crescimento linguístico do português escrito e falado, para a sua inclusão escolar e social.

Os alunos surdos utilizadores da LGP frequentam escolas de referência para a educação bilingue, onde concentram em grupos ou turmas os alunos surdos. Este processo inicia-se nas primeiras idades e conclui-se apenas no ensino secundário com o objetivo de aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos. A intervenção é feita por Docentes com formação especializada em Educação Especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; Docentes surdos de LGP; Intérpretes de LGP e Terapeutas da Fala.

É necessário que as crianças surdas frequentem a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, para desenvolverem a LGP como primeira língua e que continuem a fazer a sua aprendizagem no ensino básico e secundário. Contudo, estes necessitam também de interagir com ouvintes para fazerem a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Torna-se necessário que as escolas de surdos tenham equipamentos ao nível da escola e da sala de aula: telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, sistema de videoconferência, computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, projetor multimédia, retroprojetor, quadro interativo, entre outros.

3.2.4.2. Educação de alunos cegos e com baixa visão

As crianças e os alunos cegos e com baixa visão, de um ou mais concelhos, concentram-se em Escolas de Referência para a educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão (ERACBV), em função da rede de transportes existentes. Estas escolas de referência integram Docentes de Educação Especial, especializados no domínio da visão e outros

profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade. Estas escolas têm os seguintes objetivos:

> *a*) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;
>
> *b*) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;
>
> *c*) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;
>
> *d*) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;
>
> *e*) Assegurar o treino visual específico;
>
> *f*) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;
>
> *g*) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;
>
> *h*) Assegurar o treino de atividades de vida diária e a promoção de competências sociais;
>
> *i*) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa (DGIDC, 2008, p. 112).

3.2.4.3. Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

As escolas de referência com Unidades de Ensino Estruturado (UEE) para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo reúnem vários alunos do mesmo concelho, por serem as escolas mais ajustada para lhes poder dar resposta, devido à rede de transportes.

As UEE têm como objetivos "implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado que consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovem a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades" (DGIDC, 2008, p. 43). Constituem-se uma resposta educativa para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo ou perturbações dentro desta problemática e promovem a interação destes alunos junto dos seus pares da turma de referência. Estruturam o processo de transição para a vida adulta, dos alunos que as frequentam, de forma eficaz, ao solicitarem o envolvimento das famílias na educação dos seus educandos.

3.2.4.4. Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita

Tal como as unidades que foram referidas anteriormente, também as Unidades de Apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência e surdo cegueira congénita (UAM), em Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS), reúnem alunos com a mesma problemática e do mesmo concelho ou fora dele, se a rede de transportes que têm é a mais adequada para a escola de referência onde existe a unidade. Estas UAM querem que os seus alunos participem em conjunto com os pares da sua turma, nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular. Criam ambientes estruturados, securizantes e significativos para estes alunos. Fazem adequações curriculares necessárias ao desenvolvimento de cada um. Aplicam metodologias e estratégias de intervenção adequadas ao desenvolvimento e à integração social e escolar dos alunos. Organizam o processo de transição para a vida pós-escolar. Regulam o envolvimento e a participação das famílias dos alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

3.2.4.5. Intervenção Precoce na Infância

São criados Agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes especializados, no âmbito da Intervenção Precoce na Infância (IPI). Estes Agrupamentos asseguram a prestação de serviços de intervenção precoce na infância, no âmbito do Ministério da Educação e fazem a articulação com os técnicos que pertencem ao Serviço Nacional de Saúde e à Segurança Social. Fazem apoio a crianças até aos seis anos de idade.

3.2.5. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

O texto final da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é aprovado pela Quinquagésima Quarta Assembleia Mundial de Saúde que o homologou através da Resolução WHA54.21, de 22 de maio de 2001. Este texto surge após ter sido feita uma revisão da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (ICIDH) publicada, inicialmente, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), com carácter experimental, em 1980 (OMS, 2004).

A CIF é um instrumento de classificação e de organização da informação relativamente às NEE e serve de base para a construção do PEI das crianças e alunos. Para

fazermos uma avaliação compreensiva das necessidades de cada aluno é necessário que se baseie num modelo holístico, que é o cerne da conceção biopsicossocial do desenvolvimento humano. A aplicação de um modelo holístico de desenvolvimento humano serve para "definir perfis de funcionalidade e incapacidade das crianças e é fortemente recomendada por muitos peritos internacionais na utilização da CIF" (DGIDC, 2008, p. 92). A funcionalidade é descrita (utilizando-se um sistema de codificação alfanumérica) numa interação dinâmica entre as funções do corpo, a atividade e participação e os fatores ambientais, que englobam o ambiente em que a criança ou o aluno estão envolvidos quer seja ao nível das atitude das pessoas com que eles convivem, socialmente e a nível local e comunitário.

A DGIDC (2008) refere que a CIF não sendo um elemento redutor, apresenta-se como uma ferramenta útil que facilita a comunicação entre profissionais de educação, famílias dos alunos, técnicos e serviços (Rosário H. , Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009). No entanto, na nossa opinião e através da nossa experiência, a Classificação Internacional da Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ), por ser única e obrigatória nas referenciações e avaliações que fazemos às crianças e jovens, dá origem à construção de Programas Educativos Individuais (PEI) com qualificadores idênticos para as mesmas problemáticas. Falando em qualificadores, existe o qualificador de Desempenho relativo às várias áreas dos domínios e o qualificador de Capacidade de 0 a 8 (0 – nenhuma dificuldade - 0-4%; 1 – dificuldade ligeira - 5-24%; 2 – dificuldade moderada - 25-49%; 3 – dificuldade grave - 50-95%; 4 – dificuldade completa - 96-100%; 8 – não especificada; 9 – não aplicável). Tanto o qualificador de Desempenho como o de Capacidade podem ser utilizados com ou sem dispositivos de auxílio ou da ajuda de terceiros (UP, 2003).

3.2.6. Cooperação e parcerias

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, prevê a cooperação e a parceria dos agrupamentos de escolas com instituições particulares de solidariedade social, Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), ou outras para referenciação e avaliação das crianças e jovens considerados com NEE, de caráter permanente; terapias; realização de programas específicos para a prática de atividades físicas e desporto adaptado; ensino do braille; treino visual e da orientação e mobilidade.

Os CRI integram recursos especializados complementares à escola e desenvolvem a sua ação baseada num Plano de Ação. A pessoa responsável pela coordenação do CRI

elabora-o em conjunto com o Diretor do Agrupamento onde os técnicos do CRI fazem apoio especializado. Este instrumento de trabalho define e regula os apoios especializados que desenvolve, anteriormente estabelecidos nos PEI dos alunos. Este plano exige um trabalho de cooperação e de colaboração entre todos os envolvidos no processo, desde a identificação das necessidades do Agrupamento até chegar à implementação das respostas definidas no mesmo. Após a conclusão da elaboração do Plano de Ação, o Diretor apresenta-o à Direção Regional de Educação a que pertence o agrupamento, para ser analisado e aprovado. Posteriormente, o Plano de Ação é avaliado pela pessoa responsável pela coordenação do CRI e pelo Diretor. "Cabe ao diretor encorajar uma cultura de colaboração e apoiar a equipa de profissionais da escola, criando condições facilitadoras do desenvolvimento de parcerias com serviços da comunidade" (DGIDC, 2011, p. 24).

De acordo com o relatório do Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG, 2014), o apoio à elaboração, implementação e acompanhamento de PEI; o apoio à avaliação especializada de crianças e jovens com NEE de caráter permanente; o apoio à transição dos jovens para a vida pós-escolar; o acompanhamento psicológico; o apoio à utilização de materiais adaptados e de tecnologias de apoio; e a terapia da fala, foram as áreas de intervenção em que os Agrupamentos de Escolas/Escolas mais mobilizaram os CRI. Os CRI quando questionados sobre os aspetos que facilitam e dificultam o trabalho em equipa, atribuem como facilitadores: o bom relacionamento entre os intervenientes; a experiência/estabilidade profissional da equipa ao longo do tempo; e o uso de tecnologias de informação e comunicação. Atribuem dificuldades ao trabalho em equipa devido à falta de conciliação do horário com a carga horária; a proporção de casos a apoiar e o número de técnicos disponíveis; e acrescentam que a dispersão geográfica também dificulta esse mesmo trabalho (CRPG, 2014).

3.2.7. Envolvimento dos pais e/ou Encarregados de Educação

O mesmo articulado legislativo (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) pretende que se desenvolvam ações de apoio junto das famílias dos alunos com maiores dificuldades e com problemáticas mais acentuadas, se desenvolvam estratégias de educação adequadas que satisfaçam as suas necessidades educativas, exista apoio aos alunos para a sua transição para a vida ativa e preparação da sua entrada no mercado de trabalho, através da sua inscrição em centros de emprego ou da inclusão em Centros de Atividades Ocupacionais.

Os diretores asseguram os direitos dos pais e os profissionais respeitam a sua opinião, escutam as suas preocupações e partilham informações com estes (DGIDC, 2011). Os pais têm o poder de ser ouvidos, de dialogar com os intervenientes no processo educativo dos filhos, de participar nos assuntos relacionados com a sua educação ou sobre outro assunto relacionado com eles. Têm de ser informados sobre o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, nos casos que envolvam a educação de alunos considerados com NEE, dar a sua anuência sobre os assuntos relacionados com a sua educação, ter assegurada a confidencialidade das informações, ser esclarecidos sobre as normas e as regras que orientam o funcionamento do agrupamento ou da escola que frequenta o seu educando. Têm o direito a ter assegurado o respeito pelas diferenças culturais e podem utilizar a sua língua materna, ainda que seja necessário recorrer a um intérprete. Podem consultar o processo do seu filho, participar na elaboração, solicitar a revisão e a avaliação do PEI e ter um exemplar do PEI para fazer a reclamação junto da administração quando não concordarem com o definido no PEI (DGIDC, 2011).

Como uma forma para apoiar o envolvimento dos pais na educação dos filhos, urge estabelecer uma relação positiva entre profissionais de educação e pais, promover a sua participação no processo de avaliação e de implementação do PEI, evitar a utilização de termos técnicos quando ocorrem diálogos com pais e ser estimulada a sua participação ativa na vida da escola. É necessário que as reuniões com pais tenham objetivos muito claros, sejam programadas tendo em conta a sua disponibilidade de horários e convém que sejam informados com antecedência da data da realização das mesmas. O diretor do agrupamento ou da escola tem uma função decisiva e pode privilegiar uma cultura de escola que desenvolva uma estreita relação entre a escola e os pais (DGIDC, 2011).

3.3. Legislação relevante após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Com a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, através da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio,

> a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional (Art.º 1.º, ponto 2, Lei n.º 21/2008, de 12 de maio).

A Educação Especial é uma modalidade de educação e ensino que presta apoios especializados a alunos considerados com NEE de caráter permanente, que apresentam limitações funcionais ou incapacidades de modo sistemático, decorrentes de perda ou anomalia ao nível das funções do corpo e que comprometem a sua funcionalidade em diferentes contextos ao nível da atividade e participação, agravadas por fatores ambientais. Procura oferecer meios técnicos e humanos para tentar colmatar as dificuldades de cada aluno e para que cada um consiga terminar com sucesso o seu processo de aprendizagem num ritmo adequado e ajustado, que vá ao encontro das suas necessidades. Segundo o Conselho Nacional de Educação (2016, p. 287), a Educação Especial é uma

> modalidade de educação escolar que visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a incapacidades físicas e/ou mentais. Organiza-se, preferencialmente, segundo modelos diversificados de integração, em estabelecimentos de ensino regular, tendo em conta as necessidades de atendimento diferenciado, traduzido em planos de estudo, condições de aprendizagem e acompanhamento específicos. Os alunos nesta situação beneficiam do apoio de educadores especializados.

No entanto, nem sempre existem recursos humanos e materiais nas escolas de ensino regulares que sejam suficientes e permitam dar resposta apropriada a todos os alunos, em geral, e a cada um, em particular. No articulado legislativo da Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, encontram-se previstas as situações em que não seja possível dar uma resposta adequada através da inclusão das crianças e dos jovens com NEE no ensino regular, devido ao tipo e grau de deficiência. Nessas situações, os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação podem propor que os alunos frequentem uma instituição de Educação Especial, com um ensino e um currículo diferentes das escolas de ensino regular. A Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, adita o Artigo 4.º A, pontos 1 a 4, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sobre as instituições de educação especial:

> As instituições de educação especial têm por missão a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correta integração, noutro estabelecimento de educação ou de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Artigo 4.º A, ponto 1).

A Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, faz ainda outro aditamento ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, acrescentando-lhe o Artigo 31.º A, relativo à avaliação da utilização

da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde. Esse Artigo (31.º A) faz referência também à necessidade da elaboração de um relatório individualizado no âmbito da avaliação das crianças e jovens considerados com Necessidades Educativas Especiais, de caráter permanente, no final de cada período e do ano letivo.

Em Portugal, a Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto, consagra o acesso aos apoios no âmbito da Educação Especial para as crianças e jovens até aos 18 anos, com doença oncológica, através da criação de um regime especial de proteção para estes indivíduos que contempla:

- a proteção na parentalidade para os progenitores que "exerçam o poder paternal sobre esse indivíduo" e "vivam em comunhão de mesa e habitação com a criança ou jovem" (ponto 1, Art.º 6.º, Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto) e a mesma ainda é permitida à "pessoa a quem for deferida a confiança judicial ou administrativa da criança ou jovem com doença oncológica, bem como ao cônjuge ou pessoa que viva em união de facto" (ponto 2, Art.º 6.º, Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto);
- a comparticipação nas deslocações para tratamentos só é efetuada desde que as deslocações excedam 10 quilómetros entre a casa do indivíduo com doença do foro oncológico e o local onde recebe tratamento, sendo a despesa comparticipada na totalidade se obedecer ao parâmetro anterior e for utilizado transporte coletivo, caso seja utlizado um transporte particular é parcialmente comparticipado, tendo por base o Artigo 38.º, do Decreto-Lei n.º 106/98, de 24 de abril;
- o apoio especial educativo contempla medidas educativas especiais: condições especiais de avaliação e frequência escolar; apoio educativo individual e ou no domicílio, sempre que necessário; adaptação curricular; utilização de equipamentos especiais de compensação (ponto 2, Art.º 11.º, Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto);
- o apoio psicológico que é prestado aos cuidadores do individuo oncológico (Art.º 12.º, Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto), sendo este feito no estabelecimento hospitalar onde são feitos os tratamentos ou durante o internamento. Caso este não possa ser realizado nessas situações, será efetuado através do centro de saúde ou do hospital da zona de abrangência da residência do utente oncológico (pontos 1 e 2, Art.º 13.º, Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto).

Foram publicados outros diplomas e despachos legislativos importantes no âmbito da Educação Especial após 2008, que passamos a referir:

- Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril - aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro - cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto - decreta a obrigatoriedade de frequência de todos os alunos nas escolas regulares.
- Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro - regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar.
- Portaria n.º 192/2014, de 26 de setembro - regula a criação e a manutenção da base de dados de registo do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio.
- Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, 19 de fevereiro - estabelece as recomendações do Conselho Nacional de Educação relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial.
- Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio - define os procedimentos de matrícula e respetiva renovação das crianças e alunos, as normas a observar na sua distribuição, a constituição de turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.
- Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio - estabelece a rede nacional dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) para a Educação Especial como centros prescritores de produtos de apoio do Ministério da Educação e Ciência no âmbito do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio, as suas atribuições, constituição e competências da equipa, bem como a responsabilidade pela monitorização da atividade desses Centros.
- Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho - regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual,

e da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

- Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro - cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico e de nível secundário nas escolas públicas e privadas.
- Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro – regulamenta a avaliação e a certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos nos três ciclos do ensino básico, bem como os seus efeitos. Regulamenta também as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, sem prejuízo de outras que o agrupamento de escolas ou escola não agrupada, doravante designados por escola, defina no âmbito da sua autonomia.
- Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril - regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.
- Despacho Normativo nº 1-H/2016, de 14 de abril - regulamenta o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens entre os 6 e os 18 anos.

A nível internacional, é publicada a "Carta dos Direitos fundamentais da União Europeia" a 18 de dezembro de 2000, com seis capítulos que abordam a dignidade, as liberdades e direitos, a igualdade, a solidariedade, a cidadania, a justiça e, o último, é dedicado a disposições gerais. O "Direito à educação" está patente no Art.º 14.º, enquadrado no segundo capítulo denominado "Liberdades", da mesma Carta:

> 1. Todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua.
>
> 2. Este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório.
>
> 3. São respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respetivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas (UE, 2000, p. 11).

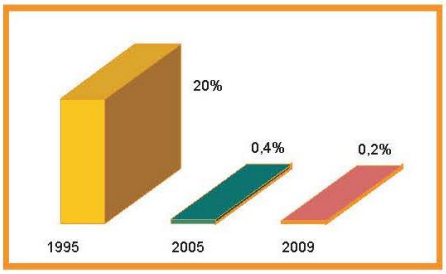
Em Bruxelas, no mês de junho de 2011, são apresentados cinco grandes objetivos como os pilares de toda "A Estratégia Europa 2020", sendo o quarto objetivo "Melhorar os níveis de educação". Para ser possível a sua concretização é necessário que a taxa de abandono escolar reduza para um nível inferior a 10% e a percentagem da população entre 30 e 34 anos com a conclusão de um curso superior ou equivalente aumente para ser igual ou superior a 40% (UE, 2011).

A 7 de junho de 2016, é publicada uma nova versão da "Carta dos Direitos fundamentais da União Europeia", anteriormente editada pelo Jornal Oficial da União Europeia, em 2000. O Art.º 14.º relativo ao "Direito à educação" mantém-se inalterado (UE, 2016).

Portugal é reconhecido internacionalmente como um dos países com a maior integração educativa ocorrida desde algumas décadas atrás e, posteriormente, com a inclusão de crianças e jovens com deficiência no sistema educativo e para o qual a aplicação contribuiu o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios educativos especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Se recuarmos até 1995, verificamos que existem 20% de alunos considerados com NEE em escolas de educação especial. Passados dez anos, em 2005, a percentagem de alunos nas mesmas condições anteriores reduz para 0,4% e a tendência continua a diminuir com a inclusão destes alunos nas escolas de ensino regular, existindo 0,2% em 2009, conforme dados da DGIDC (2009) apresentados na tabela que se segue:

Tabela 21 – Percentagem de alunos em escolas de educação especial



Fonte: DGIDC (2009)

No ano letivo 2015/2016, 98,3% da população escolar considerada com necessidades educativas especiais frequentava as escolas regulares, públicas e privadas, em Portugal (IGEC, 2016).

O Governo de Portugal considera ser um país com baixas taxas de inclusão dos alunos no sistema educativo, por existir um número significativo de jovens, com necessidades específicas, em espaços físicos ou curriculares segregados nas escolas (Unidades Especializadas de Ensino). Esta constatação e a sua identificação sustentaram a necessidade de se constituir um grupo de trabalho interministerial, através do Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho, com o objetivo de apresentar propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.

Este grupo de trabalho foi coordenado por um representante do Secretário de Estado da Educação e contou com a participação de representantes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação, da Secretária de Estado para a Inclusão das Pessoas com Deficiência, do Secretário de Estado Adjunto e da Saúde, da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), da Direção-Geral da Educação (DGE), do Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), do Instituto da Segurança Social (ISS), da Direção-Geral da Saúde (DGS), do Conselho das Escolas e da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP) e Cooperativo. Teve como objetivo apresentar um relatório com propostas de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, e serem implementadas medidas que promovam uma escola de qualidade para todos, em que o sucesso escolar se constrói com a inclusão plena de todos os alunos, através da adoção de medidas que lhes garantam o acesso ao currículo e a aprendizagens significativas e efetivas.

A proposta de alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro esteve disponível para consulta pública, no portal do Governo e da Direção-Geral da Educação, de 4 de julho de 2017 ao dia 30 de setembro de 2017. Os interessados puderam analisar a solução proposta e apresentar as sugestões que entenderam ser pertinentes através de um endereço de correio eletrónico:

> A proposta apresentada[18] teve em conta, não apenas as conclusões do grupo de trabalho constituído para o efeito na anterior legislatura, mas também as recomendações de um conjunto alargado de individualidades e instituições auscultadas, constituídas por especialistas de reconhecido mérito na área da educação inclusiva de diferentes universidades e países; associações profissionais e científicas ligadas à inclusão; grupo de trabalho sobre educação especial da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República; associações de pais e encarregados de educação de crianças e jovens com deficiência; associações com atividade na área das Necessidades Educativas Especiais; estruturas sindicais; entidades e indivíduos que manifestaram intenção de participar nas discussões do grupo de trabalho.

[18] https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/consulta-publica?i=197

> Desta proposta de reflexão e das recomendações apresentadas pelo grupo de trabalho, o Governo decidiu criar um novo regime legal que assenta num conjunto de princípios que aqui se enunciam: a igualdade de oportunidades como ponto de partida; a clarificação de papéis dos diferentes intervenientes; a construção de procedimentos para uma escola inclusiva centrada no acesso ao currículo; a avaliação e certificação de todos os percursos de aprendizagem; a cooperação e o trabalho de equipa na identificação e promoção de trabalho para alunos com necessidades específicas; a abordagem multinível para a identificação de medidas de acesso ao currículo e às aprendizagens; o reforço de intencionalidade na transição para a vida ativa, ainda não tendo sido publicado o Decreto-Lei que regulamenta e aprova as referidas alterações.

Salientamos o facto de já terem sido feitas recomendações anteriormente, pelo Conselho Nacional de Educação relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial, expressas através da Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, de 19 de fevereiro, em que a Assembleia da República decide recomentar ao Governo através de quatro pontos destacados para a alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. A primeira recomendação a ser feita é relativa à situação das crianças que permanecem na educação pré-escolar por mais um ano, de forma a serem garantidas medidas de apoio através da intervenção precoce. A segunda recomendação pede a alteração ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro no que concerne ao desenvolvimento de medidas educativas temporárias que respondam às NEE "de caráter transitório, comprovadamente impeditivas do desenvolvimento de aprendizagens", de medidas que respondam de forma adequada a alunos com dificuldades de aprendizagem específicas e a criação de uma medida educativa que seja mais flexível do que a medida "adequações curriculares individuais" e menos restritiva do que a aplicação de "Currículo Especifico Individual". A terceira recomendação é relativa à situação das crianças e dos alunos considerados com NEE, perante a necessidade de ser efetuada uma avaliação externa das suas aprendizagens e desta ser adequada às medidas educativas que se encontram expressas no Programa Educativo Individual. A quarta recomendação aponta para a revisão da Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro, de forma a ser garantida a certificação pedagógica do percurso escolar dos alunos com Programa Educativo Individual e a medida educativa "Currículo Especifico Individual".

PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

Quivy e Campenhoudt (2008) referem que "a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que se decide adoptar para tratar o problema colocado pela pergunta de partida" (p. 104).

"Hoje, a profissão de professor caracteriza-se por oferecer poucos estímulos, incentivos, e até razões para que os docentes se envolvam num processo de motivação e evolução qualitativa das suas capacidades pessoais e profissionais" (Ruivo, 2009, p. 35).

Nesta parte do estudo apresentamos, num primeiro momento, a problemática de onde decorre a questão de partida e, num segundo momento, os objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – PROBLEMÁTICA

A problemática que ora apresentamos tem o seu enfoque nos Docentes de Educação Especial (DEE) e nos desafios que enfrentam e se propõem vencer nas comunidades educativas de que fazem parte. Exige-se cada vez mais destes profissionais de educação, no ensino regular, tanto ao nível de motivações pessoais, académicas, sociais e profissionais como também de responsabilidades que advêm do contexto social em que professores e alunos estão inseridos.

Para que estes docentes possam responder de forma adequada às necessidades educativas dos alunos, é necessário que planifiquem com rigor, integrem estratégias educativas adequadas, pertinentes e criativas, face ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, avaliem os processos e os produtos e cooperem com pares, técnicos e famílias.

Atualmente, como o clima das escolas do nosso país é adverso e de grande complexidade, origina alguma falta de empenho tanto em professores como em alunos, apesar de ser fundamental que uns e outros invistam na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Pela experiência e pelos discursos dos professores verificamos que estes estão desmobilizados para investir na profissão, no entanto alguns fazem-no, procuram certificação para acesso aos grupos de recrutamento de Educação Especial e optam por esta área, como nos documenta Sanches (2011) e Madureira (2012).

Sanches (2011), num dos estudos publicados recentemente, afirma que os professores de apoio educativo[19] seguem os modelos tradicionais de apoio às crianças/aos jovens considerados com necessidades educativas especiais, verificando-se um grande hiato entre o discurso que estes docentes proferem e as práticas que realizam. A mesma autora afirma que a prática destes docentes tem de ter como objetivo "o desenvolvimento global da criança ou grupo de crianças no contexto em que estão inseridos, implicando a mobilização de todos os intervenientes para a procura da resposta adequada à situação" (1995, p. 11). Reforça ainda que estes docentes têm de ser um recurso para o desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma[20] e do Projeto Educativo de Escola/Agrupamento de Escolas bem como um auxílio na resolução dos vários problemas com que os Professores do Ensino Regular se deparam, entre eles, a gestão curricular, o planeamento do trabalho com o grupo/turma, a construção e avaliação de programas individualizados, o desenvolvimento de metodologias e estratégias de diferenciação pedagógica, de dinâmica de grupos, de trabalho de projeto e de ensino cooperativo, afirma Sanches (2001).

Mota (2007) refere nas suas grelhas síntese das observações realizadas dentro da sala de aula que as formas de cooperação mais utilizadas entre os Professores do Ensino Regular e os Docentes de Educação Especial são a relação criada, o diálogo profissional e, por último, o ensino em equipa. A mesma autora refere que o comportamento e a postura das docentes de educação especial dependem das salas que apoiam. Segundo a mesma, fora da sala de aula, os Professores do Ensino Regular dizem fazer com os docentes de educação especial colegialidade artificial, planificação em colaboração, relação criada e diálogo profissional. Após o registo das observações nas grelhas síntese, a mesma autora decidiu fazer entrevistas a duas docentes de educação especial para testar os resultados obtidos, tendo observado que "a falta de diálogo profissional, entre as professoras, como as mesmas referiram várias vezes, prende-se com a falta de tempo e, de alguma forma, com as imposições a que estão sujeitas" (Mota, 2007, p. 71). Nenhuma das Docentes de Educação Especial refere a existência de articulação de competências fora da sala de aula. Tanto os Professores do Ensino Regular como as Docentes de Educação Especial referem que na relação criada, existe mais partilha de material e igualdade relacional e menos camaradagem e bom humor.

Respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, dando-lhes uma resposta adequada, num contexto comum e flexível que atenda à diversidade de expectativas,

[19] Presentemente, estes professores são designados por Docentes de Educação Especial.
[20] Presentemente, é denominado Plano de Trabalho de Turma.

interesses, motivações, capacidades e ritmos de aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada um (Morgado, 2003a, 2003b; Sanches, 2011) é uma caminhada ainda por fazer. Isto pressupõe que todos os docentes façam "um esforço permanente para melhorar a sua competência profissional e desenvolver as suas habilidades didácticas" (Marchesi, 2001, p. 100) e, ao mesmo tempo, façam uma reflexão relativamente ao currículo, ao modo de ensinar que atenda à diversidade dos alunos, contemplando a aprendizagem cooperativa (Hargreaves, 1998; Marchesi, 2001; Morgado 2003a), o que ainda não é uma prática comum.

No modelo da aula inclusiva "tanto o ensino como a aprendizagem realizam-se em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio", introduzindo novas estratégias de ensino/aprendizagem (González, 2003, p. 65). Implica, também, uma boa gestão da diferença na sala de aula, sendo que "a diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa", consciente e responsável, como afirma Sanches (2011, p. 71).

A transição de um sistema completamente centralizado para um sistema que dá ou finge dar maior autonomia às escolas não tem sido pacífico, para os docentes, parecendo não vir gerando nem mais motivação nem melhor desempenho.

A reflexão sobre o discurso científico, confrontado com os estudos empíricos analisados, o enquadramento legislativo e a nossa experiência como Docente de Educação Especial, permitem-nos avançar com uma pergunta de partida, para este estudo: *como e com que resultados, os docentes de educação especial desenvolvem as suas práticas, nos contextos em que estão inseridos?*

CAPÍTULO 2 – OBJETIVOS DO ESTUDO

Hill e Hill (2012) dizem que os objetivos do estudo contribuem "para o enriquecimento do conhecimento na área em que se escolheu fazer a investigação" (p. 21). Coutinho (2011), citando Moltó (2002), refere que os objetivos de um estudo podem ser exploratórios (descritivos) ou analíticos (explicativos ou preditivos): "os objectivos exploratórios ou descritivos aproximam-nos a problemáticas pouco conhecidas" e "os objectivos analíticos estudam a relação entre variáveis (a variável independente ou causa) e a dependente (ou efeito)" (p. 46). A mesma autora refere que "regra geral os objectivos analíticos permitem:

- contrastar ou verificar hipóteses
- confirmar relações entre variáveis
- comparar a eficácia de, ao menos, duas intervenções/tratamentos
- compreender as causas ou factores subjacentes
- antecipar ou prever fenómenos" (p. 47).

2.1. Objetivo geral

Tendo presente os autores citados, e de acordo com o tema escolhido, traçámos o seguinte objetivo geral da presente investigação: compreender como os Docentes de Educação Especial (DEE) percecionam, agem, gerem e avaliam o trabalho de apoio aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

2.2. Objetivos específicos

Definimos os seguintes objetivos específicos decorrentes do objetivo geral:

- caraterizar a opinião dos Docentes de Educação Especial sobre as suas práticas, nos contextos em que se inserem;
- determinar a relação entre cada uma das dimensões e itens não agregados e as variáveis preditoras: *Idade*, *Tempo de serviço em Educação Especial*, *Categoria Profissional* e *Número de alunos considerados com NEE que apoiam*;
- caraterizar, por exemplificação, as práticas que os Docentes de Educação Especial realizam, nos contextos em que estão inseridos, através da observação naturalista;
- encontrar relações entre as perceções dos Docentes de Educação Especial sobre as suas práticas e a exemplificação do que eles próprios realizam, em contexto de sala de aula e fora dela.

PARTE III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

PARTE III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Uma investigação científica realiza-se a partir de um pensamento quando se transforma numa questão para se alcançar uma resposta, havendo necessidade de se pensar na verificação se um determinado método é fiável aquando da colocação da questão e do processo experimental de recolha de dados (Bell, 2010).

Para que seja possível efetuar uma investigação e responder à questão colocada, o investigador necessita de aplicar um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitem descrever o quadro teórico, fazer observações, recolher dados e analisá-los (Freixo, 2012). Torna-se necessário que a metodologia seja adequada ao objeto de estudo, ajude a esclarecer e compreender os fenómenos sociais, seja científica e se constitua num processo sistemático e objetivo de pesquisa (Coutinho, 2011). A mesma autora refere que as questões educativas e sociais procuram compreender as ações humanas nos contextos educativos, culturais e sociais. Historicamente, os processos metodológicos de pesquisa passaram por várias fases. Existem autores que defendem os métodos qualitativos como Estrela (2008), Flick (2005), Bogdan e Biklen (2003), outros os métodos quantitativos como Marôco (2014), Hill e Hill (2012) e outros os mistos, como Mertens (2011) e Creswell (2014). A utilização do método misto é considerada adequada desde que seja coerente com as questões que se pretendem investigar (Silva, 2015). O método misto é a combinação do método quantitativo e do qualitativo no mesmo estudo, permite uma compreensão mais completa do problema a investigar (Creswell, 2014). O mesmo autor refere que qualquer investigação necessita de ser guiada em termos de uma descrição detalhada do *design*, dos instrumentos e dos procedimentos para a recolha e análise de dados. Pode desenvolver-se através de três estratégias diferentes de investigação que podem ocorrer em simultâneo, numa fase de exploração sequencial ou numa transformativa. Numa estratégia simultânea, o investigador utiliza instrumentos para recolha de informações e análise de resultados em simultâneo dos dois métodos (qualitativo + quantitativo), num paralelismo convergente. Numa estratégia sequencial, o investigador aplica o método quantitativo ou o qualitativo para recolha de informações e análise de resultados e vice-versa. Numa estratégia transformativa, pode verificar-se uma mistura de métodos suportados por valores e utilizados na sequencial e na simultânea (Creswell, 2014, p. 272).

Na fase metodológica, o investigador necessita de explicar a problemática investigada (Bell, 2010), de identificar os métodos e as técnicas específicas a utilizar na

pesquisa com o objetivo de responder às questões e objetivos da investigação a que se propõe, visto a investigação ser um processo estruturado (Tuckman, 2002).

Nesta parte que diz respeito à metodologia adotada caraterizamos o tipo e a contextualização do estudo, o universo da população, os participantes e, ainda, as técnicas e os instrumentos de recolha e de análise de dados, bem como os procedimentos para a recolha e análise dos mesmos.

1. Tipo de estudo

A construção de investigações com a utilização simultânea de métodos mistos pode possibilitar ganhos muito importantes em estudos realizados em contextos educativos, "desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão" (Dal-Farra & Lopes, 2013, p. 5). Na nossa investigação seguimos a fase sequencial proposta por Creswell (2014) para a aplicação de um método misto neste estudo. Começámos por aplicar um método quantitativo para recolha de informações e análise de resultados, ao qual se seguiu uma metodologia qualitativa para recolha de informações e análise de resultados, que veio culminar com uma triangulação dos dados e interpretação dos resultados obtidos. Para darmos resposta à questão de partida e aos objetivos enunciados, a presente investigação assenta numa metodologia de caráter quantitativo e qualitativo, ou seja, mista. Caraterizámos as práticas dos Docentes de Educação Especial nos contextos em que estão inseridos, tendo como técnicas de investigação, o inquérito por questionário[21] e a observação naturalista.

A abordagem quantitativa desta investigação reuniu e analisou os dados recolhidos de uma amostra de 226 respondentes através de um inquérito por questionário, de um universo constituído por 263 Docentes de Educação Especial. Dada a possibilidade dos DEE exercerem as suas práticas em vários ciclos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, torna indiscernível a identificação dos mesmos neste estudo por ciclos de ensino.

A abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2003) teve como suporte a técnica da observação naturalista (Afonso, 2005). Optámos por esta técnica porque nos obrigava a entrar nos contextos onde decorre a ação pedagógica e porque ajuda na modificação de comportamentos e das práticas, através da reflexão/avaliação/reflexão das atividades

[21] A investigação por questionário é um tipo de investigação que surge muitas vezes associado a estudos sobre a educação (Tuckman, 2002).

implementadas e observadas. Apesar da investigação qualitativa ser rica "em pormenores descritivos", tal como referem Bogdan e Biklen (2003), "não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses" (p. 16), mas para esclarecer e complementar aspetos importantes que não ficaram totalmente esclarecidos com os dados do questionário.

Segundo Tuckman (2002), o investigador tem de "estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível e observar os professores" (p. 523), olhando-os para encontrar algo "sem influenciar aquilo para que se está a olhar" (p. 524), sendo "os dados analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle" (p. 508). O investigador tem em atenção a questão de partida durante todo o processo até chegar ao resultado final, recolhe notas de campo numa situação natural e descreve a informação recolhida, numa fase inicial, e faz a sua análise, numa fase posterior (Bogdan & Biklen, 2003).

Uma investigação qualitativa está orientada para analisar as atividades dos sujeitos observados nos seus contextos naturais e "nas suas particularidades de tempo e de espaço" (Flick, 2005, p. 13). O investigador pode ser participante ou não-participante (Lima & Bernardes, 2013). Nesta investigação foi não-participante e teve o papel de observador *outsider*, permanecendo na sala de aula, sem interferir nas atividades, seguindo o princípio da não-participação nas atividades observadas (durante o decorrer das atividades letivas e após as mesmas) na sala de atividades do jardim-de-infância, na sala de aula do 1.º ciclo e no gabinete de Educação Especial.

À semelhança de qualquer outro método de pesquisa, também num estudo misto é necessário garantir a sua validade. Um estudo apresenta validade interna quando o processo de construção da investigação é coerente com as questões de investigação definidas inicialmente e apresenta validade externa se os resultados da investigação podem ser confiáveis e generalizáveis para outras situações (Tuckman, 2002) e se podem aplicar a outro grupo-alvo. Um estudo pode apresentar validade interna e não ter validade externa. No entanto, se não tiver validade interna não pode validade externa. Para garantirmos a validação deste estudo, para além de uma verificação da fiabilidade dos instrumentos utilizados, procedemos a uma triangulação de dados que consiste numa comparação dos dados obtidos, a partir dos inquéritos por questionário com a observação efetuada.

2. Contextualização do estudo

Esta investigação foi realizada junto dos Docentes de Educação Especial integrados nos quadros de Educação Especial (910, 920 e 930) dos Agrupamentos de Escolas do distrito de Leiria. Este distrito encontra-se localizado na Região Centro, tem cento e onze freguesias distribuídas por dezasseis municípios, conforme a Figura que se segue, relativa ao mapa com a área geográfica dos seus municípios: Alcobaça, Alvaiázere, Ansião, Batalha, Bombarral, Caldas da Rainha, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos, Leiria, Marinha Grande, Nazaré, Óbidos, Pedrógão Grande, Pombal e Porto de Mós.

Figura 6 – Mapa do distrito de Leiria



A zona geográfica, que o distrito de Leiria ocupa, subdivide-se na sub-região Oeste (com os municípios de Alcobaça, Bombarral, Caldas da Rainha, Nazaré, Óbidos e Peniche), na sub-região Pinhal Interior Norte (com os municípios de Alvaiázere, Ansião, Castanheira de Pera, Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande) e na sub-região Pinhal Litoral (com os municípios de Batalha, Leiria, Marinha Grande, Pombal e Porto de Mós) desde 2002.

O distrito de Leiria tem 470 930 habitantes e a área de 3 506 km^2, sendo a sua sede a cidade de Leiria. Na última década, observou-se um aumento de população na sub-região Oeste (7,0%) e no Pinhal Litoral (4,0%). É no litoral da sub-região Oeste que há maior percentagem de jovens (15,2%) (Censos, 2011).

Este distrito limita a norte com o distrito de Coimbra, a leste com os distritos de Castelo Branco e de Santarém, a sul com o distrito de Lisboa e a oeste confronta com o oceano Atlântico onde encontramos os famosos portos piscatórios da Nazaré e de Peniche e as belíssimas praias d'El Rei, Consolação, Baleal, Foz do Arelho, S. Martinho do Porto, Salgado, Nazaré, Norte (Nazaré), S. Pedro de Moel, Vieira de Leiria e Pedrogão.

Esta Região dispõe de pontos turísticos a nível de termas (Monte Real e Caldas da Rainha), lagoas (Óbidos e Ervideira), museus (Alcobaça: Museu da Atlantis, Museu Nacional do Vinho, Museu Raul da Bernarda, Museu Monográfico do Bárrio; Bombarral: Museu Municipal do Bombarral; Peniche: Museu Municipal de Peniche; Óbidos: Museu Municipal de Óbidos, Museu Paroquial de Óbidos; Caldas da Rainha: Museu José Malhoa, Museu do Ciclismo, Museu da Cerâmica, Museu Barata Feyo; Nazaré: Museu Dr. Joaquim Manso; Marinha Grande: Museu do Vidro; Batalha: Museu da Comunidade Concelhia da Batalha; Leiria: Museu do Moinho de Papel, Museu Escolar de Marrazes, Museu de Leiria, Museu da Imagem em Movimento; Pombal: Museu Marquês de Pombal), jardins (Leiria: Jardim Luís de Camões), castelos (Torres Vedras, Óbidos, Alcobaça, Porto de Mós, Leiria e Pombal) e grutas (Grutas de Mira de Aire, Grutas da Moeda, Grutas de Alvados, Grutas de Santo António, Grutas dos Moinhos Velhos e Grutas do Carvalhal de Aljubarrota: Cabeço da Ministra e Calatras). É uma região que vive da agricultura (maçãs, peras, morangos e ginjas), da pecuária (gado suíno, caprino e vacum), do comércio, do turismo, de minas de gesso e de indústrias (vidros, cristal, plásticos, moldes, cerâmica, licores de ginja, transformação de calcários e cimentos). A importância do património existente nesta região fez com que fosse classificado pela UNESCO como Património Mundial tanto o Mosteiro de Santa Maria de Alcobaça como o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, na Batalha. Existem outros pontos de interesse turístico no distrito de Leiria: Sé de Leiria e o Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, localizado em S. Jorge.

Destacamos alguns eventos que se realizam no distrito de Leiria, nomeadamente: o Festival do Ovo em Leiria, numa iniciativa da Associação Nacional de Avicultores e Produtores de Ovos; o Festival Internacional do Chocolate em Óbidos; o Festival do Vinho Português e a Feira Nacional da Pera Rocha no Bombarral; a Feira de São Bernardo, a Feira de São Simão, o Festival de Música de Alcobaça e a Mostra Internacional de Doces e Licores Conventuais, em Alcobaça.

A linha ferroviária de caminho-de-ferro do Oeste encontra-se pouco favorecida mas as vias rodoviárias no litoral sofreram melhorias. O distrito é atravessado pelas autoestradas

A1, A8, A15, A17 e A19 e pelo Itinerário Complementar de Portugal IC9 que ligará a Nazaré, situada no distrito de Leiria, a Ponte de Sor, localizada no distrito de Portalegre, quando totalmente concluído.

3. Universo da população

Inicialmente, o universo da população deste estudo era para ser constituído pelos Docentes de Educação Especial integrados nos Quadros de Educação Especial em exercício de funções nas escolas de um dos municípios do distrito de Leiria e dos seus municípios limítrofes. Ao verificarmos que o número era insuficiente para o estudo, decidimos fazer, no ano letivo 2011/2012, uma pesquisa relativa ao número de Docentes que eram dos Quadros de Recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930) e que se encontravam contratados a desenvolver funções em Educação Especial nos Agrupamentos de Escolas dos municípios do distrito de Leiria. Constatámos que o total de docentes que pertenciam aos Quadros de Educação Especial era de cento e setenta e dois (N=172) e que o total dos Docentes Contratados e em destacamento nos Agrupamentos que exerciam funções em Educação Especial era de noventa (N=90), conforme tabela que se segue:

Tabela 22 – Distribuição dos Docentes de Educação Especial no ano letivo 2011/2012

Município	**Docentes que pertencem aos Quadros de Educação Especial**	**Docentes contratados e em destacamento nos Agrupamentos que exercem funções em Educação Especial**
Alvaiázere	N= 0	N= 5
Ansião	N= 4	N= 5
Batalha	N= 6	N= 2
Castanheira de Pera	N= 2	N= 0
Figueiró dos Vinhos	N= 3	N= 0
Pedrógão Grande	N= 0	N= 2
Pombal	N= 12	N= 14
Leiria	N= 58	N= 23
Marinha Grande	N= 13	N= 5
Porto de Mós	N= 7	N= 4
Alcobaça	N= 23	N= 9
Nazaré	N= 4	N= 2
Caldas da Rainha	N= 26	N= 6
Óbidos	N= 4	N= 2
Bombarral	Sem elementos	Sem elementos
Peniche	N= 10	N= 11
TOTAL	**N= 172**	**N= 90**

Perante esta realidade, e para conseguirmos realizar esta investigação, decidimos alargar o presente estudo a todos os Docentes de Educação Especial integrados nos Quadros de Recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930) do distrito de Leiria. Como o tempo foi escasso, não aplicámos o inquérito por questionário no ano letivo 2012/2013 e apenas o fizemos no ano letivo 2013/2014.

Foram distribuídos 263 questionários a essa população nos meses de maio e junho, do ano letivo 2013/2014, conforme o número de docentes em funções em Educação Especial de acordo com tabela que se segue:

Tabela 23 – Docentes de Educação Especial que responderam ao questionário, em 2013/2014

Município	**Agrupamentos**	**Docentes em funções em Educação Especial em 2013/2014**	**Docentes em funções em Educação Especial no ano letivo 2013/2014** (respondentes ao questionário)
Alvaiázere	Agrupamento de Escolas de Alvaiázere	N=4	N=4
Ansião	Agrupamento de Escolas de Ansião	N=8	N=8
Batalha	Agrupamento de Escolas de Batalha	N=8	N=6
Castanheira de Pera	Agrupamento de Escolas de Castanheira de Pera	N=2	N=2
Figueiró dos Vinhos	Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos	N=5	N=5
Pedrógão Grande	Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande	N=4	N=2
Pombal	Agrupamento de Escolas de Pombal Agrupamento de Escolas Gualdim Pais Agrupamento de Escolas da Guia	N=25	N=21
Leiria	Agrupamento de Escolas D. Dinis Agrupamento de Escolas Domingos Sequeira Agrupamento de Escolas da Caranguejeira Agrupamento de Escolas de Colmeias Agrupamento de Escolas de Marrazes Agrupamento de Escolas de Maceira Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo	N=81	N=70
Marinha Grande	Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Nascente Agrupamento de Escolas da Marinha Grande Poente Escola Secundária Calazans Duarte Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria	N=18	N=17
Porto de Mós	Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	N=14	N=14
Alcobaça	Agrupamento de Escolas de Cister Agrupamento de Escolas Frei António Brandão Agrupamento de Escolas de São Martinho do Porto	N=31	N=27
Nazaré	Agrupamento de Escolas da Nazaré	N=6	N=5
Caldas da Rainha	Agrupamento de Escolas D. João II Agrupamento de Escolas de Santo Onofre Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro	N=22	N=20
Óbidos	Agrupamento de Escolas Josefa d' Óbidos	N=8	N=7
Bombarral	Agrupamento de Escolas de Fernão do Pó	N=7	N=5
Peniche	Agrupamento de Escolas da Atouguia da Baleia Agrupamento de Escolas de Peniche Agrupamento de Escolas D. Luís de Ataíde	N=20	N=13
TOTAL		**N=263**	**N=226**

No ano letivo 2013/2014, ano a que reporta este estudo, havia em Portugal continental 5362 Docentes de Educação Especial colocados pelo Ministério da Educação nos Grupos de Recrutamento 910, 920, 930 e na Intervenção Precoce Infantil. Nesse ano, houve um decréscimo de 473 lugares, para colocação destes docentes, em comparação com o ano letivo 2012/2013 (Perdigão, Casas-Novas, & Gaspar, 2014).

Tabela 24 – Evolução do número de lugares para colocação em Educação Especial

NUT II		2009/2010					2010/2011					2011/2012				
		Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial				
		910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total
Totais	**Continente**	**4864**	**158**	**90**	**471**	**5583**	**4976**	**155**	**94**	**471**	**5696**	**4931**	**147**	**102**	**487**	**5667**
	Alentejo	425	8	7	110	550	450	6	10	110	576	447	7	11	108	573
	Algarve	212	7	1	0	220	207	7	1	0	215	212	7	1	0	220
	Centro	1400	46	30	139	1615	1437	46	31	139	1653	1406	42	35	143	1626
	LVT	1162	34	21	97	1314	1207	34	21	97	1359	1191	33	24	106	1354
	Norte	1665	63	31	125	1884	1675	62	31	125	1893	1675	58	31	130	1894

NUT II		2012/2013					2013/2014				
		Docentes de Educação Especial					Docentes de Educação Especial				
		910	920	930	IPI	Total	910	920	930	IPI	Total
Totais	**Continente**	**5082**	**155**	**109**	**489**	**5835**	**4742**	**44**	**53**	**523**	**5362**
	Alentejo	442	16	12	107	577	532	3	3	118	656
	Algarve	337	7	1	0	345	230	3	0	42	275
	Centro	1430	42	35	145	1652	1131	11	14	125	1281
	LVT	1191	33	30	107	1361	451	0	17	41	509
	Norte	1682	57	31	130	1900	2398	27	19	197	2641

Fonte: Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014, p. 26), citando dados da DGEstE (2014)

Assistimos a uma redução de 275 lugares disponíveis para Docentes de Educação Especial (DEE), na região Centro, conforme os dados da tabela anterior, para o Grupo de Recrutamento 910, entre 2011/2012, ano letivo em que iniciámos a pesquisa para a escolha do universo a ser utilizado na aplicação do questionário, e o ano 2013/2014, em que foi aplicado. É de salientar que, em 2011/2012, o total de DEE colocados na região Centro, nos Grupos de Recrutamento 910, 920 e 930 era de 1483 DEE e decresceu para 1156 para os mesmos Grupos de Recrutamento, em 2013/2014, com uma redução de 327 lugares disponíveis, sendo 275 lugares para o Grupo 910, 31 para o Grupo 920 e 21 para o Grupo 930.

Na região de Lisboa e Vale do Tejo, no ano letivo 2011/2012, havia 1354 DEE nos Grupos de Recrutamento 910, 920, 930 e na Intervenção Precoce Infantil (IPI) e decresceu, no ano letivo 2013/2014, para os mesmos grupos, para 509 DEE. É de destacar que, nesta região (Lisboa e Vale do Tejo) a que diz respeito também esta investigação apesar de o questionário não ter sido aplicado em toda ela, por nem toda pertencer ao distrito de Leiria, os grupos de recrutamento 910, 920 e 930 tinham 1248 DEE, no ano letivo 2011/2012 e, no ano 2013/2014, ficaram com 468, tendo existido um decréscimo de 780 lugares disponíveis para DEE, sendo 740 lugares para o Grupo 910, 33 para o Grupo 920 e 7 para o Grupo 930. Verificámos que, entre o ano 2011/2012 e 2013/2014, houve um decréscimo significativo no número de vagas disponíveis nos concursos para DEE, para as zonas Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

Segundo Perdigão, Casas-Novas e Gaspar (2014), a maior concentração de Docentes de Educação Especial verifica-se na região Norte há vários anos. Existiu um aumento de 747 lugares disponíveis, no total, para colocação de DEE para a região do Norte, sendo um aumento de 723 lugares para o Grupo 910 e 67 para a IPI e um decréscimo de 33 para o Grupo 920 e de 7 para o Grupo 930; houve um aumento no total de 83 lugares para o Alentejo, com um aumento de 85 lugares para o Grupo 910 e de 10 para a IPI e um decréscimo de 4 para o Grupo 920 e de 8 para o 930; houve um aumento no total de 55 lugares para o Algarve, com um aumento de 18 lugares para o Grupo 910 e de 42 para a IPI e um decréscimo de 4 para o Grupo 920 e 1 para o 930.

Conforme dados da DGEEC (2014), existe uma diferença estatística de Docentes de Educação Especial, com especialização, dos Grupos de Recrutamento 910, 920, 930 e outros, em Portugal Continental, no ano letivo 2013/2014, a nível nacional. Segundo a mesma fonte existiam 5300 docentes, sendo 3443 do quadro e 1782 contratados; dos quais 5.225 (98,58%) têm especialização em Educação Especial. Da totalidade desses docentes colocados a nível do continente, exerciam funções em Educação Especial nas escolas, na região Centro, 1434 docentes e 1327 na zona de Lisboa, conforme tabela que se segue.

Tabela 25 – Situação profissional e formação dos Docentes de Educação Especial, 2013/2014

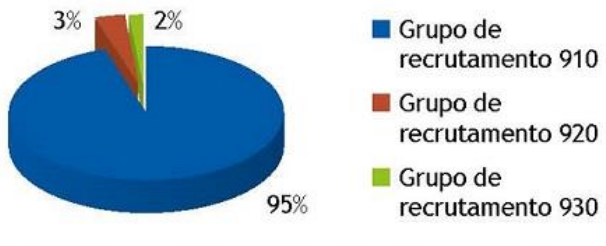
Ano letivo 2013/2014 — Continente

Grupo de recrutamento	Total	Situação profissional e formação específica			
		Docentes do quadro		Docentes contratados	
		Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial	Com especialização em educação especial	Sem especialização em educação especial
Total	**5 300**	3 443	54	1 782	21
Norte	**1 828**	1 252	9	558	9
910. Educação especial 1	**1 712**	1 173	5	533	1
920. Educação especial 2	**67**	60	-	7	-
930. Educação especial 3	**36**	19	-	17	-
Outro	**13**	-	4	1	8
Centro	**1 434**	1 007	28	393	6
910. Educação especial 1	**1 350**	963	15	366	6
920. Educação especial 2	**42**	30	3	9	-
930. Educação especial 3	**29**	14	2	13	-
Outro	**13**	-	8	5	-
Lisboa	**1 327**	773	8	540	6
910. Educação especial 1	**1 259**	724	6	524	5
920. Educação especial 2	**41**	35	-	6	-
930. Educação especial 3	**19**	14	-	5	-
Outro	**8**	-	2	5	1
Alentejo	**462**	305	8	149	-
910. Educação especial 1	**437**	291	3	143	-
920. Educação especial 2	**13**	11	-	2	-
930. Educação especial 3	**5**	3	-	2	-
Outro	**7**	-	5	2	-
Algarve	**249**	106	1	142	-
910. Educação especial 1	**239**	102	1	136	-
920. Educação especial 2	**8**	4	-	4	-
930. Educação especial 3	**2**	-	-	2	-
Outro	-	-	-	-	-

Fonte: DGEEC (2014)

Da totalidade de Docentes de Educação Especial colocados em 2013/2014, 95% pertenciam ao Grupo de Recrutamento 910, 3% ao Grupo de Recrutamento 920 e 2% ao Grupo de Recrutamento 930, segundo dados da DGE (2014), conforme tabela que se segue.

Tabela 26 – Percentagem de Docentes de Educação Especial, em 2013/2014



Fonte: DGE (2014)

4. Participantes do estudo

O universo deste estudo é constituído pelos Docentes de Educação Especial (N=263) que exerciam funções de apoio e pertenciam aos Grupos de Recrutamento 910, 920 e 930 de Agrupamentos de Escolas, de duas zonas do continente (Centro e Lisboa e Vale do Tejo), que tinham em comum o mesmo distrito (Leiria), no ano letivo 2013/2014.

A amostra em estudo é constituída por 226 Docentes de Educação Especial dos Quadros de Recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930) do distrito de Leiria, correspondendo ao número de questionários recolhidos, sendo a taxa de retorno de 85,9%, uma vez que muitos questionários não foram devolvidos.

4.1. Categorização dos inquiridos pelo questionário

Conforme a Parte I *Dados sociodemográficos* do questionário que foi aplicado aos Docentes de Educação Especial, os respondentes foram caraterizados segundo a idade, o género, o tempo de serviço em Educação Especial, a especialização em Educação Especial, o número de alunos considerados com NEE que apoiam, as problemáticas dos alunos que apoiam e a categoria profissional, conforme Tabela 27 e o desenvolvimento no texto que lhe segue.

Tabela 27 – Dados sociodemográficos - respostas recebidas

		Idade	Género	Tempo de serviço em Educação Especial	Número de alunos com NEE que apoia	Categoria Profissional
N	Válido	226	226	225	226	226
	Missing (N/R)	0	0	1	0	0
	Total	226	226	226	226	226

Conforme podemos visualizar apenas um dos inquiridos não pode ser caraterizado relativamente ao tempo de serviço em Educação Especial, pois o mesmo não respondeu.

Idade

Podemos observar na Tabela que se segue que a idade dos Docentes de Educação Especial respondentes distribui-se por cinco escalões etários: “até 25 anos”, “26 aos 30 anos”, “31 aos 40 anos”, “41 aos 50 anos” e “+ de 50 anos”.

Tabela 28 – Distribuição dos efetivos da variável *Idade*

		Frequência	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	até 25 anos	0	0,0	0,0
	26 aos 30 anos	3	1,3	1,3
	31 aos 40 anos	52	23,0	24,3
	41 aos 50 anos	103	45,6	69,9
	+ de 50 anos	68	30,1	100,0
	Total	226	100,0	

Houve 226 docentes que responderam a esta questão (100%).

Neste estudo, o escalão etário "até 25 anos" é o que apresenta a menor percentagem com 0,0% (N = 0). A percentagem mais alta dos docentes situa-se no escalão "41 aos 50 anos" com 45,6% (N=103).

Confrontámos estas percentagens com outros estudos efetuados por outros autores. No estudo de Cruz (2012), a média de idades é de 44,6 anos, variando a idade dos respondentes entre os 27 (idade mínima) e os 60 anos (idade máxima).

Sanches (2011) encontrou na sua amostra que a média de idades é de 41,4 anos. As idades situam-se entre os 22 anos e os 65 anos, concentrando-se a maior representatividade no escalão dos "37 aos 46 anos" com 37,9% dos respondentes.

Num outro estudo, Monteiro (2011) verificou que os Docentes de Educação Especial têm idades compreendidas entre os 20 e os 59 anos, concentrando-se a maior percentagem no escalão dos "30 aos 39 anos" com 37% e a menor no escalão dos "20 aos 29 anos" com 11% de respondentes.

Podemos concluir que a tendência dos Docentes de Educação Especial é para uma população menos jovem a nível nacional.

Género

Relativamente ao grupo da amostra, conforme a Tabela que se segue, verificamos que 93,4% dos sujeitos (N=211) que responderam são do género feminino e 6,6% dos sujeitos (N=15) são do género masculino. Estes dados confirmam que a maioria da população docente é do género feminino e ficam muito próximos dos dados recolhidos por alguns autores que apresentamos.

No estudo de Cruz (2012), verifica-se que as percentagens obtidas também não diferem muito destas anteriores. O género feminino corresponde a 92% da amostra e 8% são do género feminino.

Sanches (2011) apresenta no seu estudo percentagens aproximadas da amostra, sendo 93% do género feminino e 7% do género masculino. Verificou uma concentração do género feminino (40%) dos professores no escalão dos "37 aos 46 anos". A mesma autora apurou que é no escalão dos "47 aos 65 anos" que há uma maior concentração do género masculino (45%).

Verifica-se no estudo de Monteiro (2011), que a amostra relativa aos Docentes de Educação Especial é na totalidade do género feminino.

Podemos afirmar que a nível nacional, o número de docentes do género masculino é bastante baixo e que ao ascendermos para ciclos de ensino mais elevados sobe a sua percentagem.

Neste estudo, confirma-se mais uma vez que os Docentes de Educação Especial são maioritariamente do género feminino, conforme tabela que se segue.

Tabela 29 – Distribuição dos efetivos da variável *Género*

		Frequência	**Percentagem válida**
Válido	Feminino	211	93,4
	Masculino	15	6,6
	Total	226	100,0

Tempo de serviço em Educação Especial

Conforme a Tabela que se segue, o tempo de serviço da amostra encontra-se agrupado em seis categorias: "1 a 3 anos", "4 a 6 anos", "7 a 10 anos", "11 a 15 anos", "16 a 25 anos" e "+ de 25 anos".

Tabela 30 – Distribuição dos efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial*

		Frequência	**Percentagem**	**Percentagem válida**	**Percentagem acumulativa**
Válido	1 a 3 anos	44	19,5	19,6	19,6
	4 a 6 anos	26	11,5	11,6	31,1
	7 a 10 anos	37	16,4	16,4	47,6
	11 a 15 anos	36	15,9	16,0	63,6
	16 a 25 anos	55	24,3	24,4	88,0
	+ de 25 anos	27	11,9	12,0	100,0
	Total	225	99,6	100,0	
Missing	N/R	1	0,4		
Total		226	100,0		

Podemos verificar na Tabela anterior que o escalão com maior percentagem de respondentes (24,4%, N=55) possui tempo de serviço em Educação Especial entre "16 e 25 anos". A menor percentagem (11,6%, N=26) encontra-se no escalão "4 a 6 anos". Apenas 0,4% dos sujeitos inquiridos da amostra não responderam (N=1), pensamos na possibilidade de não se enquadrarem em nenhuma categoria, inclusive na primeira por não terem um ano completo de serviço docente em Educação Especial. Os respondentes que têm 11 ou mais anos de tempo de serviço são 52,4%.

No estudo de Cruz (2012), a média dos inquiridos é de 11,3 anos, variando entre 1 e 32 anos no total dos anos de serviço em Educação Especial.

Sanches (2011) apresenta 46% dos respondentes no escalão "1 e 4 anos de serviço em Educação Especial", o que, segundo a autora, poderá ser explicado pela necessidade de aproximação à residência dos docentes mais novos.

No estudo de Monteiro (2011), verifica-se que 56% dos respondentes dizem ter tempo de serviço entre 0 e 9 anos, enquanto 44% dizem ter entre 10 e 19 anos de tempo de serviço.

Procurámos saber como se distribuíam os efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* e simultaneamente da variável *Idade*, através de uma tabulação cruzada, Como as frequências nos 5 escalões etários da variável *Idade* apresentavam grandes diferenças, decidimos recodificar a variável *Idade* dos respondentes, agrupando os três primeiros escalões e mantendo os escalões etários dos *41 aos 50 anos* e *mais de 50 anos*, conforme Tabela 31 que se segue.

Tabela 31 – Distribuição dos efetivos da variável *Tempo de serviço em EE* pela variável *Idade*

			Idade			Total
			até aos 40 anos	41 aos 50 anos	+ de 50 anos	
Tempo de serviço	1 a 3 anos	Contagem	**20**	**19**	**5**	**44**
		% dentro do tempo de serviço	45,5%	43,2%	11,4%	100,0%
		% dentro da idade	37,0%	18,4%	7,4%	19,6%
	4 a 6 anos	Contagem	**15**	**9**	**2**	**26**
		% dentro do tempo de serviço	57,7%	34,6%	7,7%	100,0%
		% dentro da idade	27,8%	8,7%	2,9%	11,6%
	7 a 10 anos	Contagem	**10**	**21**	**6**	**37**
		% dentro do tempo de serviço	27,0%	56,8%	16,2%	100,0%
		% dentro da idade	18,5%	20,4%	8,8%	16,4%
	11 a 15 anos	Contagem	**6**	**23**	**7**	**36**
		% dentro do tempo de serviço	16,7%	63,9%	19,4%	100,0%
		% dentro da idade	11,1%	22,3%	10,3%	16,0%
	16 a 25 anos	Contagem	**3**	**31**	**21**	**55**
		% dentro do tempo de serviço	5,5%	56,4%	38,2%	100,0%
		% dentro da idade	5,6%	30,1%	30,9%	24,4%
	+ de 25 anos	Contagem	**0**	**0**	**27**	**27**
		% dentro do tempo de serviço	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro da idade	0,0%	0,0%	39,7%	12,0%
Total		Contagem	**54**	**103**	**68**	**225**
		% dentro do tempo de serviço	24,0%	45,8%	30,2%	100,0%
		% dentro da idade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Após análise dos dados da tabela anterior, verificámos que 24% (N= 54) dos 225 sujeitos efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* são Docentes com idade até 40 anos, 45,8% (N= 103) são Docentes com idade dos 41 aos 50 anos e 30,2% (N= 68) são docentes com idade acima de 50 anos.

Categoria Profissional

Como se pode verificar na Tabela que se segue, constata-se que 54,9% (N=124) dos Docentes de Educação Especial respondentes têm uma situação profissional estável, pois são Docentes dos Quadro de Agrupamento (QA).

Tabela 32 – Distribuição dos efetivos da variável *Categoria Profissional*

		Frequência	Percentual
Válido	Docente Contratado	91	40,3
	Docente do QZP	11	4,9
	Docente do Quadro de Agrupamento	**124**	54,9
	Total	226	100,0

Os contratados obtiveram uma percentagem de 40,3% (N=91) e os docentes que pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica[22] obtiveram a percentagem de 4,9% (N=11) no presente estudo. Soubemos como se distribuíam os efetivos da variável *Idade* e simultaneamente da variável *Categoria Profissional*, através de uma tabulação cruzada, conforme Tabela 33 que se segue.

Tabela 33 – Distribuição dos efetivos da variável *Idade* pela variável *Categoria Profissional*

			Categoria Profissional			
			DEE Contratados	DEE dos QZP	DEE dos QA	Total
Idade	Até aos 40 anos	Contagem	**46**	**3**	**6**	**55**
		% dentro da idade	83,6%	5,5%	10,9%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	50,5%	27,3%	4,8%	24,3%
	41 aos 50 anos	Contagem	**37**	**7**	**59**	**103**
		% dentro da idade	35,9%	6,8%	57,3%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	40,7%	63,6%	47,6%	45,6%
	+ de 50 anos	Contagem	**8**	**1**	**59**	**68**
		% dentro da idade	11,8%	1,5%	86,8%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	8,8%	9,1%	47,6%	30,1%
Total		Contagem	**91**	**11**	**124**	**226**
		% dentro da idade	40,3%	4,9%	54,9%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Verificámos que 40,3% (N= 91) dos 226 sujeitos efetivos da variável *Idade* são Docentes contratados, 4,9% (N= 11) são Docentes dos QZP e 54,9% (N= 124) são docentes dos QA. De salientar que, dentro das categorias profissionais, existem 50,5% dos DEE contratados com idade até aos 40 anos; 63,6% de DEE com idade entre 41 e 50 anos nos QZP e 47,6% de DEE estão nos QA com idade acima de 50 anos, sendo que existem 47,6% dentro da mesma categoria profissional a partir dos 41 anos de idade.

Procurámos saber como se distribuíam os efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* e simultaneamente da variável *Categoria Profissional*, através de uma tabulação cruzada, conforme Tabela 34 que se segue.

[22] O Quadro de Zona Pedagógica tem como objetivo a fixação de docentes por áreas geográficas (Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril) e flexibilizar a gestão dos recursos humanos na zona geográfica a que estes pertencem, garantir a substituição dos docentes dos quadros de agrupamento ou de escola, para suprimir necessidades temporárias dos estabelecimentos de ensino, atividades de educação extraescolar, apoio a estabelecimentos de educação ou de ensino que ministrem áreas curriculares específicas ou manifestem exigências educativas especiais, bem como garantir a promoção do sucesso educativo (Art.º 27.º, ponto 1, do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro).

Tabela 34 – Distribuição dos efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* pela variável *Categoria Profissional*

			Categoria Profissional			Total
			Docentes Contratados	Docentes dos QZP	Docentes dos Quadros de Agrupamento	
Tempo de serviço em Educação Especial	1 a 3 anos	Contagem	**42**	**2**	**0**	**44**
		% dentro do tempo de serviço	95,5%	4,5%	0,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	46,7%	18,2%	0,0%	19,6%
	4 a 6 anos	Contagem	**24**	**2**	**0**	**26**
		% dentro do tempo de serviço	92,3%	7,7%	0,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	26,7%	18,2%	0,0%	11,6%
	7 a 10 anos	Contagem	**9**	**5**	**23**	**37**
		% dentro do tempo de serviço	24,3%	13,5%	62,2%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	10,0%	45,5%	18,5%	16,4%
	11 a 15 anos	Contagem	**9**	**1**	**26**	**36**
		% dentro do tempo de serviço	25,0%	2,8%	72,2%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	10,0%	9,1%	21,0%	16,0%
	16 a 25 anos	Contagem	**6**	**1**	**48**	**55**
		% dentro do tempo de serviço	10,9%	1,8%	87,3%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	6,7%	9,1%	38,7%	24,4%
	+ de 25 anos	Contagem	**0**	**0**	**27**	**27**
		% dentro do tempo de serviço	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	0,0%	0,0%	21,8%	12,0%
Total		Contagem	**90**	**11**	**124**	**225**
		% dentro do tempo de serviço	40,0%	4,9%	55,1%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Após análise dos dados da tabela anterior, verificámos que 40% (N= 90) dos 225 sujeitos efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* são Docentes Contratados, 4,9% (N= 11) são Docentes dos Quadros de Zona Pedagógica (QZP) e 55,1% (N= 124) pertencem aos Quadros de Agrupamento (QA).

Dando maior enfoque à distribuição dos docentes contratados por tempo de serviço em Educação Especial, verificamos que existem duas situações: entre 1 a 6 anos de tempo de serviço em Educação Especial temos a quase totalidade de docentes contratados; a partir dos 7 anos de serviço em Educação Especial a maioria dos docentes deixa de ser contratada passando a pertencer ao Quadro de Agrupamento, o que lhes confere uma situação profissional mais estável.

Especialização em Educação Especial

Como se pode verificar na Tabela que se segue, alguns docentes possuem mais de uma especialização em Educação Especial. Se cada sujeito inquirido tivesse só uma especialização, seriam 226 especializações, mas os inquiridos apresentaram possuir um total de 247 especializações. Isto levou-nos a concluir que existem 21 especializações que estão acumuladas com uma primeira especialização. Como a especialização em Intervenção Precoce é ainda bastante recente, nenhum dos sujeitos inquiridos possui essa especialização (N=0).

Tabela 35 – Distribuição dos efetivos da variável *Especialização em Educação Especial*

Especializações	**Referências a especializações dos DEE**
Domínio cognitivo e motor	217
Multideficiência	6
Surdez e Problemas de comunicação, linguagem ou fala	12
Deficiência visual, cegueira ou baixa visão	7
Intervenção Precoce	0
Outra:	
Dificuldades de aprendizagem	2
Problemas auditivos no ensino regular	2
Problemas emocionais	1
Total respostas	**247**

Sendo assim, 217 dos sujeitos inquiridos possuem a especialização no Domínio cognitivo e motor, 12 têm a especialização em Surdez e problemas de comunicação, linguagem ou fala, 7 possuem a especialização em Deficiência visual, cegueira ou baixa visão, 6 detêm a especialização em Multideficiência e 5 têm outras especializações: 2 possuem especialização em Dificuldades de aprendizagem, 2 possuem a especialização em Problemas auditivos no ensino regular e 1 dos inquiridos possui a especialização em Problemas emocionais.

No estudo de Sanches (2011), verifica-se que 64,5% dos respondentes possuíam formação especializada centrada em categorias da deficiência e investiam mais nesta formação em detrimento da formação em categorias educativas. A formação em Problemas cognitivos e motores que habilita para o Grupo de Recrutamento 910 é a que recolheu maior número de respondentes inquiridos (32,3%). Os restantes respondentes, que representaram

35,5%, possuíam formação especializada em categorias educativas, com maiores percentagens na formação em "Problemáticas de risco socioeducativo", "Necessidades educativas especiais" e "Educação Especial e Apoio Educativo". No mesmo estudo, os professores especializados inquiridos concentraram-se no escalão dos 42 aos 51 anos com 63,6% e no escalão dos 52 aos 65 anos com uma percentagem de 52,2%.

Número de alunos considerados com NEE apoiados

Podemos verificar na Tabela que se segue que a maior percentagem de respondentes concentra-se no escalão que dá apoio de "11 a 15 alunos" com 42,5% (N=96), sendo 6,6% a percentagem dos respondentes (N=15) que dá apoio a "+ de 20 alunos".

A resposta de 6,6% dos docentes afirmando que apoiam mais de 20 alunos levam-nos a questionar: a que tipo de alunos com NEE se referem? Será que estão enquadrados no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro? Que tipo de apoio lhes é prestado?

Tabela 36 – Distribuição dos efetivos da variável *Número de alunos com NEE apoiados*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1 a 5 alunos	25	11,1	11,1	11,1
	6 a 10 alunos	63	27,9	27,9	38,9
	11 a 15 alunos	96	42,5	42,5	81,4
	16 a 20 alunos	27	11,9	11,9	93,4
	+ de 20 alunos	15	6,6	6,6	100,0
	Total	226	100,0	100,0	

Soubemos como se distribuíam os efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados* e simultaneamente da variável *Idade*, através de uma tabulação cruzada, conforme tabela que se segue.

Tabela 37 – Distribuição dos efetivos da variável *Número de alunos com NEE apoiados* pela variável *Idade*

			Idade			Total
			até aos 40 anos	41 aos 50 anos	+ de 50 anos	
Número de alunos considerados com NEE apoiados	1 a 5 alunos	Contagem	**4**	**12**	**9**	**25**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	16,0%	48,0%	36,0%	100,0%
		% dentro da idade	7,3%	11,7%	13,2%	11,1%
	6 a 10 alunos	Contagem	**15**	**20**	**28**	**63**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	23,8%	31,7%	44,4%	100,0%
		% dentro da idade	27,3%	19,4%	41,2%	27,9%
	11 a 15 alunos	Contagem	**28**	**46**	**22**	**96**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	29,2%	47,9%	22,9%	100,0%
		% dentro da idade	50,9%	44,7%	32,4%	42,5%
	16 a 20 alunos	Contagem	**5**	**16**	**6**	**27**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	18,5%	59,3%	22,2%	100,0%
		% dentro da idade	9,1%	15,5%	8,8%	11,9%
	+ de 20 alunos	Contagem	**3**	**9**	**3**	**15**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% dentro da idade	5,5%	8,7%	4,4%	6,6%
Total		Contagem	**55**	**103**	**68**	**226**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	24,3%	45,6%	30,1%	100,0%
		% dentro da idade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Após análise dos dados da tabela anterior, verificámos que 24,3% (N= 55) dos 226 sujeitos efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados* são DEE com idade até aos 40 anos, 45,6% (N= 103) têm entre 41 e 50 anos de idade e 30,1% (N= 68) dos DEE têm acima de 50 anos. Conseguimos saber como se distribuíam os efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados* e simultaneamente da variável *Categoria Profissional*, através de uma tabulação cruzada, conforme tabela que se segue.

Tabela 38 – Distribuição dos efetivos da variável *Número de alunos com NEE apoiados* pela variável *Categoria Profissional*

			Categoria Profissional			Total
			DEE Contratados	DEE dos QZP	DEE dos QA	
Número de alunos considerados com NEE apoiados	1 a 5 alunos	Contagem	**11**	**0**	**14**	**25**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	44,0%	0,0%	56,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	12,1%	0,0%	11,3%	11,1%
	6 a 10 alunos	Contagem	**23**	**3**	**37**	**63**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	36,5%	4,8%	58,7%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	25,3%	27,3%	29,8%	27,9%
	11 a 15 alunos	Contagem	**43**	**4**	**49**	**96**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	44,8%	4,2%	51,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	47,3%	36,4%	39,5%	42,5%
	16 a 20 alunos	Contagem	**9**	**3**	**15**	**27**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	33,3%	11,1%	55,6%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	9,9%	27,3%	12,1%	11,9%
	+ de 20 alunos	Contagem	**5**	**1**	**9**	**15**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	33,3%	6,7%	60,0%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	5,5%	9,1%	7,3%	6,6%
Total		Contagem	**91**	**11**	**124**	**226**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	40,3%	4,9%	54,9%	100,0%
		% dentro da Categoria Profissional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Verificámos que 40,3% (N= 91) dos 226 sujeitos efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados*, após análise dos dados da tabela anterior, eram DEE contratados, 4,9% (N= 11) pertenciam aos Quadros de Zona Pedagógica (QZP) e 54,9% (N= 124) dos DEE pertenciam aos Quadros de Agrupamento (QA). O grupo de alunos entre 11 e 15 alunos é o mais apoiado pelos DEE (N= 96) devido às percentagens elevadas apresentadas em todas as categorias profissionais (DEE contratados, 47,3%; QZP, 36,4%; QA, 39,5%), ocupando a percentagem de 42,5% dentro da Categoria Profissional. De salientar que o grupo de DEE respondentes dos QZP dão apoio a grupos com mais de cinco alunos.

Fomos saber ainda como se distribuíam os efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados* e simultaneamente da variável *Tempo de serviço em Educação Especial*, através de uma tabulação cruzada, conforme tabela que se segue.

Tabela 39 – Distribuição dos efetivos da variável *Número de alunos apoiados* pela variável *Tempo de serviço em EE*

			Tempo de serviço						Total
			1 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 25 anos	+ de 25 anos	
Número de alunos considerados com NEE apoiados	1 a 5 alunos	Contagem	**6**	**1**	**3**	**5**	**4**	**6**	**25**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	24,0%	4,0%	12,0%	20,0%	16,0%	24,0%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	13,6%	3,8%	8,1%	13,9%	7,3%	22,2%	11,1%
	6 a 10 alunos	Contagem	**12**	**5**	**11**	**7**	**21**	**6**	**62**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	19,4%	8,1%	17,7%	11,3%	33,9%	9,7%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	27,3%	19,2%	29,7%	19,4%	38,2%	22,2%	27,6%
	11 a 15 alunos	Contagem	**20**	**14**	**11**	**20**	**21**	**10**	**96**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	20,8%	14,6%	11,5%	20,8%	21,9%	10,4%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	45,5%	53,8%	29,7%	55,6%	38,2%	37,0%	42,7%
	16 a 20 alunos	Contagem	**5**	**4**	**8**	**2**	**5**	**3**	**27**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	18,5%	14,8%	29,6%	7,4%	18,5%	11,1%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	11,4%	15,4%	21,6%	5,6%	9,1%	11,1%	12,0%
	+ de 20 alunos	Contagem	**1**	**2**	**4**	**2**	**4**	**2**	**15**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	6,7%	13,3%	26,7%	13,3%	26,7%	13,3%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	2,3%	7,7%	10,8%	5,6%	7,3%	7,4%	6,7%
Total		Contagem	**44**	**26**	**37**	**36**	**55**	**27**	**225**
		% dentro do N.º de alunos apoiados	19,6%	11,6%	16,4%	16,0%	24,4%	12,0%	100,0%
		% dentro do tempo de serviço	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Após análise dos dados da tabela anterior, verificámos que 19,6% (N= 44) dos 225 sujeitos efetivos da variável *Número de alunos considerados com NEE apoiados* são DEE com tempo de serviço em Educação Especial de um a três anos, 11,6% (N= 26) têm de quatro a seis anos, 16,4% (N= 37) têm de sete a dez anos, 16% (N= 36) têm de 11 a 15 anos, 24,4% (N= 55) têm de 16 a 25 anos e 12% (N= 27) têm mais de 25 anos de serviço em Educação Especial. Verificámos que o grupo de 11 a 15 alunos é apoiado por 96 DEE a que lhe corresponde a percentagem de 42,7% dentro do tempo de serviço desses docentes. Verificámos que 11,1% (N= 25) dos 225 sujeitos efetivos da variável *Tempo de serviço em Educação Especial* fazem apoio até cinco alunos, 27,6% (N= 62) apoiam de seis a dez alunos,

42,7% (N= 96) apoiam de 11 a 15 alunos, 12% (N= 27) apoiam de 16 a 20 alunos e 6,7% (N= 15) apoiam mais de 20 alunos.

Problemáticas dos alunos considerados com NEE apoiados

Todos os inquiridos responderam a esta questão, tendo-se registado 18 problemáticas de alunos considerados com NEE, distribuídas por problemas de saúde física, problemas cognitivos, emocionais, comportamentais, motores entre outros. Foram identificados 679 referências a problemáticas de alunos apoiados. Sendo o número de sujeitos respondentes 226, conseguimos apurar que cada Docente apoia, em média, 3 problemáticas diferentes de alunos com NEE. Destaca-se um maior número de casos de défice cognitivo, de dislexia/disgrafia/disortografia, de problemas de linguagem e de espetro do autismo.

Tabela 40 – Problemáticas

Problemáticas	Referências a problemáticas de alunos
Défice cognitivo	193
Dislexia/disgrafia/disortografia	141
Problemas de linguagem	123
Espetro do autismo	93
Multideficiência	49
Paralisia Cerebral	23
Deficiência auditiva	19
Deficiência visual, cegueira ou baixa visão	15
Problemas emocionais	5
Problemas motores/deficiência motora	4
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção	3
Distúrbio de personalidade	3
Trissomia 21	2
Problemas graves de saúde	2
Spina Bífida	1
Mutismo seletivo	1
Síndrome PeriSilvico Bilateral	1
Atraso de desenvolvimento global	1
Total respostas	**679**

4.2. Categorização dos sujeitos observados

O "Luís"[23] tem 46 anos, é natural do concelho de Pombal. É licenciado em Linguística pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, docente profissionalizado, em Português, pela mesma instituição e Mestre em Reabilitação na Especialidade de Deficiência Visual pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa. Possui ainda a pós-graduação e formação especializada para a docência em Educação Especial - Domínio da Visão, pela Faculdade de Motricidade Humana. Pertence ao Grupo 930

[23] Nome fictício no estudo.

do Quadro de um Agrupamento do distrito de Leiria. No ano letivo 2015/2016, ano em que o DEE_1 foi observado, com 12 anos de serviço no total, dos quais 3 como Docente de Educação Especial, prestou apoio a dez alunos considerados com NEE, de caráter permanente, cujas problemáticas se enquadram nos Domínios Cognitivo, Visual, Emocional/personalidade e Comunicação/Linguagem/Fala.

A "Cristina"[24] tem 48 anos, é natural de Sá da Bandeira, Angola, nacionalidade portuguesa. Possui o Curso de Educadores de Infância, o Complemento da Formação Científica e Pedagógica em Educação de Infância e o Curso de Pós Graduação e Especialização em Educação Especial, no Domínio cognitivo e motor. Pertence ao Grupo 910 do Quadro de um Agrupamento do distrito de Leiria. Tinha 24 anos de serviço no total, dos quais 12 como Docente de Educação Especial no ano letivo 2015/2016, ano em que foi observada. Nesse ano letivo prestou apoio a dezassete alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, de caráter permanente, cujas problemáticas se enquadram nos Domínios Cognitivo, Emocional/personalidade e Comunicação/Linguagem/Fala. A "Cristina" exerceu funções na valência de um Jardim de Infância particular, no distrito de Leiria, de fevereiro de 1992 a agosto de 1998 e de 1 de setembro de 1998 a agosto de 1999, esteve colocada como docente na valência de outro Jardim de Infância no mesmo distrito, também no ensino particular. É docente do Ministério da Educação desde 1 de setembro de 1999.

A "Sandra"[25] é contratada, natural de Viseu, reside em Aveiro, tem 36 anos de idade e dez anos de tempo de serviço em Educação Especial no total à data em que foi observada. É licenciada em Matemática (via de ensino), com o Curso de Especialização e Pós Graduação em Educação Especial, no Domínio cognitivo e motor. No ano letivo 2015/2016, ano em que foi observada prestou apoio a 14 alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, de caráter permanente, cujas problemáticas se enquadram nos Domínios Cognitivo, Emocional/personalidade e Comunicação/Linguagem/Fala.

5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O presente estudo enquadra-se no paradigma misto, pois recorre a uma metodologia quantitativa e qualitativa para obter um grande número de dados e recorrer a análises de correlação. Utilizámos a investigação quantitativa para obtermos informações dos inquiridos, medindo as suas opiniões e comportamentos (Quivy & Campenhoudt, 2008). Utilizou-se um

[24] Nome fictício no estudo.
[25] Nome fictício no estudo.

inquérito por questionário com cuidado redobrado na sua elaboração e aplicação. Os questionários foram distribuídos à totalidade da população, tendo um retorno de 85,9%. De acordo com Bell (2010), pensámos "no tipo de questões, na sua formulação, apresentação ensaio, distribuição e devolução dos questionários" (p. 117). As perguntas foram elaboradas de forma que procurou ser objetiva, sem ambiguidades, com o cuidado de não suscitar dúvidas aos inquiridos no seu preenchimento nem levantar problemas para a análise e interpretação dos dados recolhidos.

O inquérito por questionário foi de administração direta, sendo o inquirido a preenchê-lo (Quivy & Campenhoudt, 2008). Foi submetido, em primeiro lugar, a uma análise descritiva, depois a uma análise fatorial exploratória (através da extração de fatores, pelo método das componentes principais, com seleção de fatores pelo critério de Kaiser, utilizando-se a rotação de fatores pelo método Varimax) e à apreciação da consistência interna de cada um dos fatores através do coeficiente de *Alfa de Cronbach.*

Foram adotadas quatro dimensões (A, B, C e D) e teve-se em consideração para cada dimensão dois indicadores: o Fator score, que corresponde à combinação linear de todos os itens com os pesos que lhe estão associados, e a Componente, que corresponde à soma dos itens com maior peso/saturação (> 0,55) e que lhe dão significado. Tal como refere Moreira (2004, p. 461) "na análise em componentes principais seguida de rotação Varimax, o limiar de 0,5 constitui um bom ponto de partida". No entanto, o mesmo autor acrescenta que "é bastante questionável a vantagem de incluir no cálculo dos resultados variáveis que apresentam uma baixa saturação no fator" e acrescenta que lhe parece legítimo "basear o cálculo apenas nas variáveis claramente relacionadas com o factor" (p. 464).

Cada uma das dimensões (quatro Componentes e quatro Fatores scores) foi cruzada com as variáveis preditoras que identificam as caraterísticas dos respondentes no sentido de averiguar a relação de cada dimensão com as caraterísticas definidas. Para tal, foram utilizados Testes paramétricos (ANOVA *one-way*). De acordo com Moreira (2004) "é possível argumentar que a questão do caráter intervalar deve ser colocada apenas em termos dos resultados da escala", logo das suas dimensões (p. 69).

No caso dos itens não agregados dado o seu caráter ordinal foram utilizados testes não paramétricos (Teste de Kruskal-Wallis) para averiguar a sua relação com as variáveis preditoras.

Para uma maior segurança e confiança na interpretação dos resultados obtidos nesta investigação, escolhemos um nível de significância de 5% (p <0,05), ou seja, uma

probabilidade de erro menor do que 5%. Sempre que as análises utilizadas revelaram significância estatística procedemos à utilização de técnicas *Post-hoc*.

Na investigação qualitativa, foi utilizada a observação de classes e de contextos educativos, tendo sido registada a informação, o mais próximo possível do acontecido, em protocolos (Apêndices 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22 e 23). Para a análise dos registos da observação do trabalho desenvolvido pelos três Docentes de Educação Especial foi aplicada a análise de conteúdo. Foi feita uma primeira leitura, a que Bardin (2011) chama "leitura flutuante", para detetar as possibilidades de análise e a emergência de grandes linhas de força (categorias). Cada registo foi denominado por "unidade de contexto" (Bardin, 2011). A informação de cada observação foi dividida em ideias (unidades de registo), que foram agrupadas em categorias e subcategorias. Tanto as categorias como as subcategorias que emergiram do conteúdo, cotejado com os objetivos da observação, definem-se através de um processo de comparação constante, em que se agrupa e reagrupa todo o material com sentido idêntico. As subcategorias foram, por sua vez subdivididas em indicadores, seguindo o modelo de análise de Esteves (2006).

Tivemos em conta os critérios enunciados por Bardin (1977) para a categorização: exclusividade (cada unidade de registo não foi incluída em mais de uma categoria); homogeneidade (o mesmo conjunto de categorias ou subcategorias só contem uma dimensão de análise); pertinência (as categorias e subcategorias são pertinentes quando correspondem aos objetivos da investigação); e objetividade (a inclusão das unidades de registo nas subcategorias e destas nas categorias deve ser clara e não ambígua).

6. Procedimentos para a recolha e análise de dados

Os procedimentos para a organização do estudo tiveram como suporte teórico autores como Quivy e Campenhoudt (2008), Estrela (2008), Tuckman (2002), Bell (2010), entre outros. Para a presente investigação, numa primeira fase, usou-se o inquérito por questionário, tendo sido o instrumento construído para o efeito. A análise dos dados quantitativos teve como suporte fundamental vários autores da especialidade como Marôco (2014), Pinto (2012), Hill e Hill (2012), Laureano e Botelho (2012), Martinez e Ferreira (2010) e Pereira (2003).

Numa fase posterior à recolha e análise dos dados obtidos pelo questionário, fizemos a observação de classes, segundo Estrela (1986), para compreender e complementar os dados

anteriormente recolhidos. Fizemos uma primeira leitura, a que Bardin (1977) chama "leitura flutuante", para ver das capacidades de análise, seguindo-se-lhe a categorização, tendo como referência a Bardin (1977) e Esteves (2006), entre outros.

6.1. Questionário: elaboração, aplicação e análise dos dados

Procedemos à elaboração e aplicação do questionário para a recolha de dados, que demorou aproximadamente um ano e é das fases mais frágeis e morosas para qualquer investigador. Seguindo Quivy e Campenhoudt (2008), para que o método fosse fiável foi necessário ter cuidado na sua elaboração, rigor na escolha da amostra e na formulação clara das perguntas. Tivemos a preocupação de enunciar todos os itens na afirmativa para um posicionamento claro do inquirido em relação a cada item/afirmação colocada. O questionário foi submetido à análise de peritos, que teceram as suas críticas e sugestões, as quais foram tomadas em conta. A impressão do questionário foi em folhas padronizadas com o tamanho A4 porque, segundo Moreira (1994), permite-nos manusear o documento mais facilmente.

Ao ser aplicado o primeiro questionário a nove DEE, de um Agrupamento que não fazia parte do universo da pesquisa, estes manifestaram a sua opinião sobre o tempo gasto no preenchimento do questionário, a forma e o conteúdo do mesmo: as quatro alternativas da Escala de tipo Likert, a pertinência dos itens, a linguagem utilizada, a extensão e os aspetos visuais. Acrescentaram que não tiveram dificuldades a nível da interpretação dos itens da escala e sugeriram pequenas alterações de utilização de determinados vocábulos mais adequados à situação, como seja, usar Docente de Educação Especial em vez de Professor de Educação Especial, as quais, depois de analisadas, foram consideradas na versão final.

Esteve na base da elaboração do questionário (final) toda a informação resultante de uma cuidada pesquisa bibliográfica sobre a temática, os objetivos desta investigação, a experiência derivada da prática como DEE, as conversas informais e/ou provocadas, sempre atentas, com os colegas da área e toda a informação que decorreu do primeiro questionário, feito aos nove Docentes de Educação Especial que não faziam parte do universo da pesquisa. Dado que os reajustes se prenderam com pequenos detalhes, considerámos desnecessário colocar a primeira versão do questionário na secção dos apêndices.

A versão final do questionário que se utilizou neste estudo é composta por duas partes, conforme Apêndice 1. Com a Parte I pretendemos recolher os "Dados sociodemográficos" dos docentes respondentes, através de sete variáveis preditoras: idade,

género, tempo de serviço, especialização em Educação Especial, número de alunos considerados com NEE que apoia, problemáticas dos alunos que apoia e categoria profissional. A Parte II é composta por 41 afirmações para apreciação dos Docentes de Educação Especial e procurámos recolher informações relativas às suas práticas. As afirmações do questionário (Apêndice 1) apresentam quatro alternativas de escolha na escala de Tipo Likert, que se podem agrupar em duas, uma claramente favorável "Concordo fortemente", "Concordo" e a outra claramente desfavorável, "Discordo" e "Discordo fortemente". A alternativa "Não concordo nem discordo", por ser uma categoria neutra não foi utilizada porque poderia permitir ambiguidade no posicionamento das respostas, forçando assim o respondente a dar uma resposta concordante ou discordante com a afirmação a ser medida. Este procedimento procurou contrariar a tendência que os respondentes têm de escolher os valores intermédios das escalas de avaliação propostas. As alternativas das atitudes foram pontuadas de 1 a 4 pontos, segundo a direção da afirmação, sendo a valoração 1 (um) o polo mais positivo e a valoração 4 (quatro) o polo mais negativo da atitude.

Para a aplicação do questionário, estabelecemos que os sujeitos fossem Docentes de Educação Especial e, atendendo à dimensão da população nacional, restringimo-nos ao distrito de Leiria, geograficamente pertencente às regiões Centro e Lisboa e Vale do Tejo, no ano letivo 2013/2014. Todos os Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias e os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, do distrito de Leiria, foram contactados pessoalmente sobre a possibilidade da aplicação do questionário aos Docentes de Educação Especial em funções nesses estabelecimentos escolares. Foi-lhes dada uma explicação verbal acerca dos objetivos do estudo, do conteúdo do mesmo e da forma como seria aplicado o questionário. Todos autorizaram a aplicação do questionário, mas exigiram que fosse enviado um email a solicitar autorização para que fosse efetuada a aplicação do questionário aos DEE, juntamente com uma cópia do questionário e a autorização dada pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), conforme Anexo 2, da Direção Geral da Educação (DGE), tendo sido respeitada a estratégia definida por cada Diretor e Presidente da Comissão Administrativa Provisória. Para obtermos esta autorização foi efetuado um pedido (de autorização) à DGE através do sistema de MIME. O pedido de aplicação foi aprovado e registado em 30-07-2013 com o n.º 0396500001, com a designação "Questionário aos Professores de Educação Especial". O pedido de realização do inquérito em meio escolar foi autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpria os requisitos, devendo atender-se às

observações aduzidas[26]. A autorização formal para a aplicação do questionário consta nos Anexos 1 e 2.

Sempre que os Diretores foram contactados e autorizaram a aplicação do questionário, foram deixados questionários em igual número de exemplares ao de DEE em funções no mesmo Agrupamento. Ficou acordado com esses órgãos de gestão que após o preenchimento dos questionários, estes seriam entregues pelos respondentes na sede de cada Agrupamento ao qual cada docente pertencia, sendo a recolha dos questionários feita em conformidade com o calendário estudado e acordado com os Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias ou os Diretores dos Agrupamentos Escolares. Apesar de termos tido em atenção estes procedimentos, alguns dos questionários distribuídos não foram devolvidos. Foram entregues 263 questionários que correspondia ao número de DEE em funções no distrito de Leiria no ano letivo de 2013/2014, mas apenas foram recolhidos 226. Após a recolha do questionário foi atribuído um número a cada questionário, no sentido da sua posterior identificação no caso de vir a ser necessária.

Nesta investigação, os dados foram digitalizados. Numa fase inicial, os dados foram introduzidos na folha de cálculo da *Microsoft Excel*. Posteriormente, foi utilizado o *software* de tratamento estatístico *IBM SPSS Statistics*, versão 21, para importarmos os dados da folha de cálculo da *Microsoft Excel*. O *IBM SPSS Statistics* permite manipular, analisar e apresentar resultados de análise de dados, no entanto torna-se necessário que o investigador tenha conhecimentos do que deseja que o *software* faça com os dados e com a análise que pretende (Marôco, 2014). Pereira (2003) acrescenta que este *software* de tratamento estatístico permite realizar cálculos estatísticos complexos, sendo a estatística moderna "uma ferramenta que permite estudar quantitativamente a influência das características de uma dada população-alvo" (Pinto, 2012, p. 18).

A "Idade" dos Docentes de Educação Especial, o "Tempo de serviço em Educação Especial", a "Categoria profissional" e o "Número de alunos considerados com NEE apoiados" foram consideradas as nossas variáveis preditoras. Os 41 itens do questionário que

[26] a) A realização do(s) Inquérito(s) supracitados ficam sujeitos a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas identificados na nota metodológica.
b) Exige-se a garantia de anonimato dos respondentes, confidencialidade, proteção e segurança dos dados recolhidos, considerando-se o disposto na Lei nº 67/98. Informamos que os inquiridos não devem ser identificáveis, seja pelo nome ou por qualquer outro modo de identificação pessoal direta ou indireta. Deve ser pedido consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.

foram postos à consideração dos respondentes, numa escala de *Likert*, foram designados por variáveis de critério bem assim como as dimensões encontradas através da análise fatorial da escala submetida. Para averiguar da dimensionalidade da escala utilizámos a análise fatorial exploratória para submetermos os dados do questionário, pelo método da análise das componentes principais (extração de fatores através do critério de Kaiser e rotação de fatores pelo método Varimax), constituindo-se um conjunto de Componentes e de Fatores scores (somatório de todas as respostas dos respondentes a uma Componente) que, teoricamente, representam o que têm em comum as variáveis analisadas.

Utilizámos procedimentos de validação através de indicadores de sensibilidade, fiabilidade e validade para o questionário utilizado. Neste caso, usámos medidas de localização (tendência central) que têm como finalidade procurar concentrar a maioria de respondentes num determinado valor (Pinto, 2012) para caraterizar exatamente inquiridos estruturalmente diferentes.

Através de indicadores de fiabilidade dos resultados foi possível tirar conclusões sobre o grau de consistência e de confiança na informação obtida proveniente dos itens e proceder-se à aplicação da análise de consistência interna do *Alfa de Cronbach* resultante do questionário aplicado.

Escolhemos um nível de significância de 5% ($p < 0,05$), ou seja, uma probabilidade de erro inferior a 5 em 100, sendo o intervalo de confiança de 95%, nível que é mais usual nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas (Marôco, 2014).

Os dados recolhidos foram analisados através dos Testes Paramétricos ANOVA *one-way*, para compararmos as médias de três ou mais situações em amostras independentes e percebermos se os resultados variavam significativamente nas quatro Componentes e nos quatro Fatores scores.

Fizeram-se comparações múltiplas de médias através do Teste *Post-hoc*, para se testarem as diferenças entre todos os pares de médias depois de se ter aplicado o Teste Paramétrico ANOVA *one-way* e de termos verificado que a Componente e/ou o Fator score estava relacionado com a variável preditora.

Utilizámos o Teste não paramétrico Kruskal-Wallis para variáveis preditoras de nível ordinal. Este permitiu-nos verificar se existiam diferenças significativas entre os valores centrais de três ou mais grupos quando considerados diferentes, anteriormente e pode ser aplicado em variáveis qualitativas ordinais (Martinez & Ferreira, 2010).

Apesar da não existência em alguns casos de relações significativas entre as dimensões e os itens, por um lado, e as variáveis preditoras, por outro, elaborámos uma pesquisa claramente descritiva dos perfis dos apoiantes e não apoiantes dos procedimentos recomendados pela literatura existente para os DEE. Esses perfis são apresentados no final de cada uma das dimensões e no conjunto dos itens não agregados.

6.2. Observação: recolha e análise dos dados

As observações sobre as práticas dos docentes de Educação Especial (DEE) decorreram em quatro dias nos meses de abril, maio e junho de 2016. Observámos três docentes de Educação Especial (Grupos 910 e 930), atuando com três educadoras de infância (Grupo 100), em três salas de Jardim-de-Infância e com dois professores do Ensino Regular (Grupo 110), em duas salas de aula de escolas básicas do 1.º ciclo do Ensino Básico. Apoiavam, individualmente ou em grupo, os alunos considerados com NEE, integrando ou não as atividades da turma, dentro da sala de aula e fora dela. A observação fora da sala de aula, no gabinete de Educação Especial, localizado num Centro Escolar com Pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, do distrito de Leiria, serviu para recolha da informação sobre as práticas que a DEE observada desenvolvia no apoio e na avaliação de alunos.

A observação de aulas surgiu associada à necessidade de refletirmos sobre o que íamos observar, quando e como seria feita a observação, tal como Sanches (2011, p. 146) refere "importa tanto o como se diz ou faz como o que se diz ou faz", daí que tenhamos dado muita importância à observação naturalista e ao modo como o DEE diz e faz a sua prática. Recorremos ao registo áudio, para os comportamentos verbais e fizemos o registo dos comportamentos não-verbais e atividades, em texto corrido, o mais próximo possível do acontecido. Depois, foi organizado o texto, em "grelha" de 2 colunas. Numa coluna, como se de um puzzle se tratasse, fizemos interagir os comportamentos verbais (transcritos da gravação áudio) com os comportamentos não-verbais e atividades, registados pelo observador; na outra coluna, anotámos os comentários e inferências que a descrição do "acontecido" sugeria (Apêndices 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22 e 23). As observações focaram-se na atuação e nas decisões que os DEE tomavam no seu local de trabalho para apoiarem os alunos considerados com NEE. Registámos o que os DEE fizeram, o que disseram, com quem intervieram e que materiais usaram.

Para organizarmos e fazermos o tratamento da informação recolhida, cada aula observada foi tomada como uma unidade de contexto. Houve a identificação dos participantes com a atribuição de códigos a cada DEE, Professor do Ensino Regular (PER) e Educador de Infância (EI). Todos os docentes observados foram codificados com nomes fictícios e posteriormente apenas pela letra inicial desse nome. As observações em sala de aula iniciam pela primeira letra do nome fictício de cada DEE, seguidas das letras OB (Observação) e do número da observação efetuada a cada DEE naquele contexto. Para as observações naturalistas registadas no gabinete de Educação Especial acrescentámos a letra G (Gabinete) e para as observações registadas após as atividades letivas acrescentámos as letras AAL (Após Atividades Letivas). Na Tabela 41 mostramos os códigos atribuídos aos DEE nas atividades observadas em sala de aula e no gabinete de Educação Especial.

Tabela 41 – Codificação

NOMES FICTÍCIOS	Códigos dos Docentes			CÓDIGOS das observações								
				Na sala de aula, com a turma de pertença			No gabinete de Educação Especial				Na sala de atividades do Jardim de Infância (após as atividades letivas)	
	DEE	PER	EI	Observações naturalistas			Observações naturalistas				Observações naturalistas	
"Luís" e "Paulo"	L	P		LOB_1 + P_1								
"Cristina", "Inês" e "Patrícia Rosa"	C	PR	I	COB_1 + I_1	COB_2 + I_2	COB_3 + PR_3					$COBAAL_1$	$COBAAL_2$
"Sandra", "Ana Nunes" e "Carla"	S		AN + C	SOB_1 + AN_1	SOB_2 + C_2		$SOBG_1$	$SOBG_2$	$SOBG_3$	$SOBG_4$		

Para proceder à análise, a informação recolhida na observação, cotejada com os objetivos da investigação e com os enfoques teóricos sobre a temática em estudo, depois de várias tentativas de organização, cada uma amplamente discutida com a orientadora, e com o grupo de colegas doutorandas, foi agregada em função do trabalho desenvolvido, durante e após as atividades letivas. Constituíram-se categorias e subcategorias, segundo o modelo de Bardin (1977) e de Estrela (1986). Cada subcategoria foi dividida em indicadores, seguindo o modelo de análise de conteúdo de Esteves (2006). Tivemos em conta os critérios enunciados por Bardin (1977) para a categorização: exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; e objetividade.

6.2.1. Categorização do trabalho desenvolvido pelo Docente de Educação Especial

O trabalho desenvolvido pelo docente de Educação Especial foi agregado em duas unidades temáticas: durante as atividades letivas e após as atividades letivas.

Durante as atividades letivas, o trabalho com as crianças e os alunos considerados com NEE foi realizado, na sala de atividades do Jardim-de-Infância, na sala de aula do 1º Ciclo e no gabinete de Educação Especial. Após as atividades letivas, o trabalho foi praticado com um grupo de duas crianças consideradas com NEE, na sala do Jardim de Infância.

6.2.1.1. Trabalho com as crianças consideradas com NEE, durante as atividades letivas

O trabalho com as crianças consideradas com NEE, durante as atividades letivas, na sala do jardim-de-infância agrega duas categorias **Gestão e funcionamento das atividades** e **Orientação das crianças** consideradas com NEE, no grupo de jardim-de-infância (tabela 42).

Tabela 42 – Categorização do *trabalho, durante as atividades letivas, no jardim-de-infância*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho da Educadora de Infância (EI)	Controlo das crianças
		Preparação dos materiais e recursos utilizados
		Orientação do desenvolvimento das atividades
	Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)	Tentativa de controlo do barulho
		Organização dos materiais e recursos utilizados
		Diálogo de pergunta e resposta acerca da história lida
		Conversa com as crianças
		Pedido de ajuda da DEE
	Trabalho da EI, da DEE e da Professora de Ensino Regular (PER)	Acomodação dos alunos do 1.º ciclo na sala de atividades
		Conversa com as crianças do JI
		Leitura da história feita pela PER e os alunos do 1.º ciclo
		Apresentação do trabalho para ilustração da história
		Registo através de fotografias
		Despedida dos alunos e da PER
	Trabalho da EI e DEE	Desenho da família
		Organização das crianças pelas mesas de trabalho
		Visualização de trabalhos na internet feitos por outros alunos
		Conversa da EI e da DEE com as crianças consideradas com NEE
		Entretenimento das crianças do JI, na piscina de bolas
		Inclusão da E. no seu grupo, para cantar
Orientação das crianças	Trabalho da Educadora de Infância (EI)	Diálogo entre a EI e as crianças consideradas com NEE
	Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)	Diálogo entre a DEE e as crianças consideradas com NEE
		Apoio à criança considerada com NEE, individualmente
		Apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo
	Colaboração entre a EI e a DEE	Conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho
		Pedido de ajuda da EI

A categoria **Gestão e funcionamento das atividades** foi subdividida em quatro subcategorias e cada uma em indicadores, perfazendo um total de vinte. A categoria **Orientação das crianças** tem três subcategorias que se dividiram em seis indicadores.

6.2.1.2. Trabalho com os alunos considerados com NEE, durante as atividades letivas

O trabalho com os alunos considerados com NEE, durante as atividades letivas na sala do 1.º ciclo, agrega duas categorias: **Gestão e funcionamento das atividades** e **Orientação dos alunos** (tabela 43).

Tabela 43 – Categorização *do trabalho, durante as atividades letivas, na sala do 1º ciclo*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)	Controlo dos alunos
		Preparação dos materiais e recursos utilizados
		Orientação do desenvolvimento das atividades
	Trabalho do Docente de Educação Especial (DEE)	Tentativa de controlo do barulho
		Tentativa de inclusão, na orientação das atividades da sala
	Colaboração entre PER e DEE	Preparação dos materiais e recursos utilizados
		Diálogo entre o PER e o DEE para orientação do trabalho dos alunos considerados com NEE
		Acomodação dos alunos para a visualização do vídeo no computador
		Diálogo entre a PER, a DEE e os alunos sobre a visualização do vídeo com a canção
		Conversa acerca da história lida entre a PER, a DEE e os alunos
		Diálogo entre a PER, a DEE e os alunos para planificação do cartaz
		Elaboração do cartaz
		Desautorização do DEE pelo PER
Orientação dos alunos	Trabalho do Professor do Ensino Regular	Diálogo entre o PER e os alunos considerados com NEE
		Trabalho do PER com o aluno considerado com NEE, individualmente
	Trabalho do Docente de Educação Especial	Diálogo entre o DEE e os alunos considerados com NEE
		Apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente
		Apoio aos alunos considerados com NEE, em grupo
	Colaboração entre PER e DEE	Conversa entre o PER, o DEE e o aluno considerado com NEE, para orientação do seu trabalho
		Pedido de ajuda do PER

A categoria **Gestão e funcionamento das atividades** foi subdividida em três subcategorias e cada uma em indicadores, perfazendo um total de treze. A categoria **Orientação dos alunos** considerados com NEE, na turma do 1.º ciclo tem três subcategorias que se dividiram em sete indicadores.

Durante as atividades letivas, seis alunos considerados com NEE, são levados pela DEE para o gabinete de Educação Especial, para apoio individual e apoio em grupo, enquanto os seus colegas ficam na turma. Ainda, durante as atividades letivas, no gabinete de Educação Especial, observámos a DEE a fazer a avaliação individual de uma aluna referenciada para a Educação Especial, ou seja, enquanto os pares estão em sala de aula. A Tabela 44 mostra, de acordo com as subcategorias e indicadores, o trabalho da DEE, no seu gabinete.

Tabela 44 – Categorização do *trabalho no gabinete de Educação Especial*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Apoio individual	Comunicação oral	Conversa entre a DEE e o aluno considerado com NEE
		Instruções para resolução de exercícios
		Diálogo de pergunta e resposta
	Atividades de leitura	Treino de velocidade de leitura
		Descoberta de letras intrusas em palavras
		Ordenação de frases para formação de uma história
	Atividades de escrita	Formação de palavras com dígrafos
		Acentuação de palavras
Apoio em grupo	Comunicação oral	Diálogo DEE/alunos/DEE
		Instruções da DEE aos alunos
	Atividades de matemática	Leitura das horas, em relógios de ponteiros
		Leitura das horas, em computador
	Léxico: formação de novas palavras	Substituição de consoante e vogal ou só consoante
		Ordenação de sílabas
		Recorte e colagem
	Regras de ortografia	Acentuação de palavras
		Escrita de palavras num crucigrama
	Consciência fonológica	Identificação de imagens
		Discriminação de sílabas iguais e diferentes
	Produção de texto	Ordenação de frases
		Formação de uma história
Avaliação de uma aluna	Preparação de materiais e da aluna	Conversa da DEE com a aluna
		Materiais utilizados pela DEE
	Identificação	Dados pessoais
	Esquema corporal	Identificação das partes do corpo
	Lateralidade	Observação da dominância lateral
		Reconhecimento da lateralidade em si e no outro
	Noções temporais	Discriminação dos dias da semana/meses e estações do ano
		Correspondência hora/minutos
	Audição	Memória auditiva
		Perceção auditiva
	Leitura e escrita	Leitura de texto
		Interpretação do texto
		Resumo da história
	Raciocínio lógico-matemático	Escrita de números por ordem crescente
		Resolução de problemas

A categoria **Apoio individual** foi subdividida em três subcategorias e cada uma em indicadores, perfazendo um total de oito. O **Apoio em grupo** tem seis subcategorias que se

subdividiram em treze indicadores. A **Avaliação de uma aluna** foi subdividida em oito subcategorias e cada uma em indicadores, perfazendo um total de quinze.

6.2.1.3. Trabalho com as crianças consideradas com NEE, após as atividades letivas

Observámos o trabalho da DEE, após as atividades letivas, para fazer apoio, em grupo, a duas crianças na sala de atividades de jardim-de-infância, sem a presença da EI, conforme Tabela que se segue:

Tabela 45 – Categorização do *trabalho, após as atividades letivas, na sala de jardim-de-infância*

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Apoio em grupo	Atividades de raciocínio lógico-matemático	Construção de puzzles
		Seriação de animais por tamanhos
		Execução de grafismos e de números
		Exploração da noção de peso
		Formação de pares de cartas
	Atividades de identificação	Animais domésticos e selvagens
		Frutos
		Cartas iguais
		Expressões faciais: tristeza e alegria
	Atividades de organização dos materiais e despedida	Arrumação dos materiais
		Despedida

O **Apoio em grupo** dividiu-se em três subcategorias. Cada subcategoria foi dividida em indicadores, perfazendo um total de onze.

PARTE IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Parte IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nesta parte procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, sendo o Capítulo 1 sobre a Parte II do inquérito por questionário (Apêndice 1), distribuído a todos os Docentes de Educação Especial (DEE), do distrito de Leiria e o Capítulo 2 relativo à observação naturalista efetuada a três DEE, no mesmo distrito, para identificar a forma como estes docentes exercem as suas práticas na comunidade e na escola. Procurámos um processo que nos garantisse a exploração da informação da forma mais objetiva. O inquérito por questionário foi submetido a uma metodologia quantitativa e a observação naturalista foi analisada a partir da análise de conteúdo, organizando a informação em categorias divididas em subcategorias que se subdividiram em indicadores.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO

Após o tratamento dos dados recolhidos relativos à caraterização dos "Dados sociodemográficos" da amostra (Docentes de Educação Especial), recolhidos na Parte I do questionário e apresentados na Parte III deste estudo, damos início à apresentação e análise das informações recolhidas nos 41 itens da Parte II do questionário (Apêndice 1) relativas ao trabalho realizado pelos Docentes de Educação Especial (DEE).

1.1. *Ranking* dos itens do questionário, relativo ao *Trabalho dos Docentes de Educação Especial*

Na Tabela que se segue, apresentamos os resultados globais do questionário, o que nos permite identificar o que é mais valorizado pelos inquiridos. Relativamente aos itens do questionário, fizemos em primeiro lugar a ordenação (*ranking*) de todos os itens da categoria *Trabalho dos Docentes de Educação Especial*, tendo em conta as medianas obtidas, que variaram entre 1 e 3, resultantes do total de pontos em cada item e o número de respostas dadas; encontrámos também as percentagens de concordância e de discordância (Apêndice 3) obtidas em cada item. Como existem vários itens no *ranking* que apresentam medianas iguais, considerámos em primeiro lugar, nessas situações, os itens que apresentaram a percentagem de concordância dos respondentes mais elevada. Como existem também vários itens no *ranking* que apresentam a mesma percentagem de concordância, considerámos em primeiro lugar, nessas situações, os itens que apresentaram o número maior de respostas dadas, conforme a tabela que se segue.

Tabela 46 **–** *Ranking* dos itens do questionário, relativo ao *Trabalho dos Docentes de Educação Especial*

Trabalho dos Docentes de Educação Especial (n = 41 itens)					
Ranking	**Premissa**	**Nº de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 2** – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia.	225	1,000	100,0	0,0
2.º	**PII. 39** – O Docente de Educação Especial colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar.	225	1,000	100,0	0,0
3.º	**PII. 40** – O Docente de Educação Especial disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	100,0	0,0
4.º	**PII. 6** – O Docente de Educação Especial reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar.	224	1,000	99,6	0,4
5.º	**PII. 28** – O Docente de Educação Especial dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	99,6	0,4
6.º	**PII. 10** – O Docente de Educação Especial avalia os alunos referenciados para a Educação Especial.	226	1,000	99,1	0,9
7.º	**PII. 34** – O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	226	1,000	99,1	0,9
8.º	**PII. 3** – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia.	224	1,000	99,1	0,9
9.º	**PII. 38** – O Docente de Educação Especial leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual.	222	1,000	99,1	0,9
10.º	**PII. 18** – O Docente de Educação Especial participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola.	225	1,000	98,7	1,3
11.º	**PII. 41** – O Docente de Educação Especial promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas.	222	1,000	98,6	1,4
12.º	**PII. 20** – O Docente de Educação Especial dá informações à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola.	226	1,000	98,2	1,8
13.º	**PII. 13** – O Docente de Educação Especial faz trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular.	225	1,000	98,2	1,8
14.º	**PII. 16** – O Docente de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular.	224	1,000	98,2	1,8
15.º	**PII. 11** – O Docente de Educação Especial usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	224	1,000	98,2	1,8
16.º	**PII. 26** – O Docente de Educação Especial utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	98,2	1,8
17.º	**PII. 7** – O Docente de Educação Especial coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).	224	1,000	97,8	2,2
18.º	**PII. 14** – O Docente de Educação Especial colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo.	223	1,000	97,8	2,2
19.º	**PII. 4** – O Docente de Educação Especial colabora com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular.	226	1,000	97,3	2,7
20.º	**PII. 37** – O Docente de Educação Especial participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT).	217	1,000	97,2	2,8

21.º	**PII. 12** – O Docente de Educação Especial seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	95,1	4,9
22.º	**PII. 15** – O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial.	219	1,000	94,5	5,5
23.º	**PII. 36** – O Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa.	222	2,000	95,9	4,1
24.º	**PII. 27** – O Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	224	2,000	95,5	4,5
25.º	**PII. 31** – O Docente de Educação Especial acompanha os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo.	220	2,000	93,6	6,4
26.º	**PII. 17** – O Docente de Educação Especial discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula.	221	2,000	90,5	9,5
27.º	**PII. 1** – O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular.	221	2,000	90,0	10,0
28.º	**PII. 24** – O Docente de Educação Especial elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular.	224	2,000	85,3	14,7
29.º	**PII. 5** – O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente.	218	2,000	84,4	15,6
30.º	**PII. 21** – O Docente de Educação Especial programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	224	2,000	79,9	20,1
31.º	**PII. 22** – O Docente de Educação Especial avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	223	2,000	77,6	22,4
32.º	**PII. 9** – O Docente de Educação Especial desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	222	2,000	77,5	22,5
33.º	**PII. 8** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	221	2,000	72,9	27,1
34.º	**PII. 25** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de projeto.	218	2,000	71,1	28,9
35.º	**PII. 35** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em grupos de aprendizagem cooperativa.	216	2,000	69,0	31,0
36.º	**PII. 30** – O Docente de Educação Especial brinca com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio.	215	2,000	68,4	31,6
37.º	**PII. 19** – O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual.	222	2,000	67,1	32,9
38.º	**PII. 29** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em trabalhos de pesquisa na internet.	221	2,000	62,9	37,1
39.º	**PII. 23** – O Docente de Educação Especial dá algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular.	218	3,000	46,8	53,2
40.º	**PII. 33** – O Docente de Educação Especial orienta a turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de pesquisa na biblioteca.	218	3,000	39,4	60,6
41.º	**PII. 32** – O Docente de Educação Especial exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve.	219	3,000	15,9	84,1

Há três grupos de respondentes em termos da concordância aos 41 itens do questionário: os que têm mediana 1,000 obtida em cada item, com a percentagem de 100% a

94,5% de concordância nas respostas dadas; os que apresentam mediana 2,000 com a percentagem de 95,9% a 62,9% de concordância nas respostas dadas; os que possuem mediana 3,000 com a percentagem de 46,8% a 15,9% de concordância nas respostas dadas.

Relativamente aos respondentes que têm mediana 3,000, verificámos que a maior parte dos respondentes não dá aulas em conjunto com o Professor de Ensino Regular (item 23; 46,8% de concordância), não orienta a turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de pesquisa na biblioteca (item 33; 39,4% de concordância) e não exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) do que deve (item 32; 15,9% de concordância). Face ao resultado obtido no item 32, não é vontade nem prática desejada pelo Docente de Educação Especial (DEE) exigir cada vez mais dos alunos considerados com NEE, sendo o que de todos os itens postos à consideração da escolha dos respondentes o que reuniu menos percentagem de concordância de respostas, tornando-se assim o aspeto menos desejado no seu trabalho. No mesmo sentido, o estudo de Madureira (2012) refere que existe uma fraca corresponsabilização do DEE perante os fracos resultados escolares dos alunos considerados com NEE. A mesma autora refere que os DEE escolheram a Educação Especial por gostarem de desafios, terem prazer em refletir sobre a sua ação, quererem aprender coisas novas, e ainda, para ajudarem os alunos, melhorarem o seu quotidiano, motivarem e transmitirem alegria.

Em primeiro lugar com a percentagem de concordância mais elevada da mediana 2,000 verificamos que o *Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa* (item 36; 95,9% de concordância). No mesmo sentido Madureira (2012) afirmou que o trabalho do DEE tem de ser realizado numa articulação constante com professores, pais e comunidade educativa, com o objetivo de sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão dos alunos considerados com NEE. Fortemente valorizadas pelos respondentes, apesar de terem mediana 2,000, são as estratégias de trabalho de grupo que o Docente de Educação Especial (DEE) utiliza *para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 27; 95,5% de concordância) mas verificamos que o DEE desenvolve menos *estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 9; 77,5% de concordância).

Segundo a opinião dos respondentes, o DEE *trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (item 8; 72,9% de concordância), que o inclui *em trabalhos de projeto* (item 25; 71,1% de concordância), *em*

grupos de aprendizagem cooperativa (item 35; 69,0% de concordância) e *em trabalhos de pesquisa na internet* (item 29; 62,9% de concordância). Estes trabalhos estão pouco valorizados pelos respondentes em comparação com as percentagens de concordância obtidas na mediana 1,000. Verificamos que o DEE não promove totalmente a inclusão do aluno considerado com NEE, na turma, pois *trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente* (item 5; 84,4% de concordância). Estes resultados estão de acordo com Sanches (2011) que refere no seu estudo ter observado que, em primeiro lugar, o DEE apoia diretamente o aluno considerado com NEE, individualmente, sentando-se na mesma carteira do aluno, lado a lado ou num lugar afastado do restante grupo de alunos.

O DEE *trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor do Ensino Regular* (item 1; 90,0% de concordância), *discute com o Professor do Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula* (item 17; 90,5% de concordância), *elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular* (item 24; 85,3% de concordância), *programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades* (item 21; 79,9% de concordância) e *avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades* (item 22; 77,6% de concordância). O entusiasmo é menor no trabalho que é feito em igualdade de responsabilidades com o Professor do Ensino Regular (programação e avaliação de alunos).

Ainda com mediana 2,000, nas atividades do exterior, o DEE acompanha mais *os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo* (item 31; 93,6% de concordância) e brinca menos *com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio* (item 30; 68,4% de concordância).

Fortemente valorizadas pelos respondentes, com mediana 1,000, aparecem a cooperação que o DEE faz com outros e as estratégias que utiliza. Verificamos que o DEE *trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia* (item 2; 100,0% de concordância), *com os encarregados de educação dos alunos que apoia* (item 3; 99,1% de concordância) e *com o Professor Titular de Turma*[27]*/Diretor de Turma*[28] *na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)* (item 7; 97,8% de concordância). Este último aspeto

[27] Refere-se ao Professor do Ensino Regular responsável pela turma, no 1.º ciclo.
[28] Os Diretores de Turma são responsáveis pela turma que lhes é atribuída, existindo desde o 2.º ciclo ao ensino secundário.

está concordante com Azevedo (2012) que refere que, na elaboração do PEI dos alunos, existe uma maior cooperação do DEE com o Diretor de Turma, seguida dos docentes intervenientes no processo dos alunos com CEI e dos Encarregados de Educação. Não foi da mesma opinião Capitão (2010) que assinala no seu estudo que houve uma desresponsabilização do DEE relativamente à planificação e à elaboração de documentos relativos aos alunos considerados com NEE desde que foi criado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que responsabiliza o Professor responsável pela turma/Diretor de Turma pelo PEI destes alunos.

Neste estudo, verificámos que o DEE *colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar* (item 39; 100,0% de concordância) e *faz trabalho de parceria com o Professor do Ensino Regular* (item 13; 98,2% de concordância). Contrariamente, o estudo de Capitão (2010) refere que os PER são da opinião que o DEE não diz o apoio que faz com os alunos. Por sua vez, o DEE inquirido afirma que são os PER que se fecham nas salas de aula e não permitem que exista cooperação entre eles, pelo que conclui que não fazem trabalho de parceria. No estudo de Cruz (2012) verifica-se que mais de metade dos inquiridos considera não ser satisfatória a cooperação entre os PER e os DEE, devido à falta de coordenação de horários.

O DEE *colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo* (item 14; 97,8% de concordância) e *com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular* (item 4; 97,3% de concordância). Verificámos que uma percentagem relevante de DEE afirma trabalhar na turma, individualmente, com o aluno considerado com NEE, o que questiona a boa promoção de uma boa inclusão dos alunos no meio escolar do ensino regular. Sanches (2011) afirma que o trabalho do DEE em sala de aula tem de ser sustentado por um processo de planificação, avaliação e reflexão com a participação ativa do PER, visto que o DEE é um recurso da escola, trabalha para o grupo e não apenas para o aluno considerado com NEE.

Relativamente às estratégias utilizadas, o DEE *disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 40; 100,0% de concordância), *dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 28; 99,6% de concordância) e *à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola* (item 20; 98,2% de concordância). O DEE *trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno*

considerado com Necessidades Educativas Especiais (item 34; 99,1% de concordância), *leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual* (item 38; 99,1% de concordância) e *seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas em contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (item 12; 95,1% de concordância).

O DEE *reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar* (item 6; 99,6% de concordância), *avalia os alunos referenciados para a Educação Especial* (item 10; 99,1% de concordância), *utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 26; 98,2% de concordância), *usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 11; 98,2% de concordância), *discute estratégias de trabalho com o Professor do Ensino Regular* (item 16; 98,2% de concordância) e *participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT)* (item 37; 97,2% de concordância). É interessante confrontar esta informação com a evidência recolhida por Azevedo (2012) segundo a qual o DEE utiliza no apoio com o aluno considerado com NEE: o *computador/software educativo*, *materiais de suporte*, a *participação do aluno em trabalhos de grupo* e o *apoio em pequeno grupo na sala de educação especial*. Em seguida, por ordem decrescente de valoração, utiliza a *realização de fichas de trabalho*, a *aprendizagem em contexto real*, o *apoio individualizado na sala de educação especial*. Tanto no nosso estudo como no realizado por Azevedo (2012) há um enfoque nas tecnologias de informação e comunicação.

Em síntese, 22 itens do questionário apresentam a mediana 1,000; 16 itens apresentam a mediana 2,000 e 3 itens apresentam a mediana 3,000. Os DEE valorizam fortemente, com mediana 1,000, os itens que se referem ao trabalho que é feito em cooperação com os outros e as estratégias que utilizam. No trabalho em cooperação com outros, o DEE coloca, em primeiro lugar, o trabalho que faz com os professores dos alunos que apoia, posteriormente, por ordem decrescente de valoração, aprecia o trabalho com os Encarregados de Educação, com os PER, com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e, por último, ainda com mediana 1,000, valoriza o trabalho com os órgãos de gestão do Agrupamento para desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com NEE, no ensino regular.

Nas estratégias utilizadas pelo DEE, com mediana 1,000 e com a totalidade da percentagem de concordância surgem o trabalho que é feito em colaboração com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar e a disponibilização de informação técnica e saberes específicos dados pelo DEE sobre os alunos considerados com NEE. Fortemente valorizadas, com mediana 1,000, embora não tendo a totalidade da percentagem de concordância pelo DEE, aparece a lecionação deste de áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual, a sua participação nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola, a promoção que faz para a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas, a discussão de estratégias de trabalho com o PER, o uso de tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com NEE, a utilização das tecnologias de apoio à aprendizagem com os mesmos alunos, a participação na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT) e a seleção de competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com NEE.

Em seguida, por ordem decrescente de valoração, com mediana 2,000, o DEE aprecia a formação que faz na escola na área da Educação Especial, a sua função enquanto elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa, a utilização de estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com NEE, a discussão com o PER dos conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula, o desenvolvimento de estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com NEE e a discussão com estes alunos do seu PEI.

De um modo geral, o DEE valoriza mais o trabalho de cooperação com outros e as estratégias que utiliza nos diferentes contextos onde trabalha do que as atividades no exterior com o aluno considerado com NEE e o trabalho com o PER na turma dos alunos que apoia.

Com mediana 2,000, verifica-se que, nas atividades no exterior com o aluno considerado com NEE, o DEE valoriza mais o acompanhamento dos alunos considerados com NEE nas visitas de estudo e valoriza menos a brincadeira com estes alunos, na hora do recreio. O DEE trabalha em contexto de sala de aula, em articulação com o PER com o aluno considerado com NEE e na turma com o mesmo aluno, individualmente. O DEE elabora fichas de trabalho, programa e avalia os alunos considerados com NEE com o PER. Tanto a programação como a avaliação são feitas com o PER em igualdade de responsabilidades. Outra modalidade de apoio que apresenta uma concordância menor que as anteriores é o

trabalho com a turma em que está inserido o aluno considerado com NEE. Nesse trabalho do DEE encontramos o aluno considerado com NEE incluído na turma em trabalhos de projeto, em grupos de aprendizagem cooperativa e em trabalhos de pesquisa na internet.

Com mediana 3,000, o DEE apresenta uma grande discordância face ao trabalho que apresente uma exigência maior dos alunos considerados com NEE. Verificamos que o DEE, de um modo geral, não dá aulas em conjunto com o PER e não orienta a turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de pesquisa na biblioteca devido à percentagem de discordância apresentada.

1.2. Agregação dos itens do questionário em dimensões e exceções

Para vermos de que forma os 41 itens se agregavam em dimensões procedemos à análise das componentes principais. Utilizando o critério de Kaiser (valor próprio das componentes superior a 1) foram identificadas dez componentes. Procurámos ser mais restritivas no número de dimensões para irmos ao encontro do que teoricamente seria expectável. Analisámos os dados requerendo três, quatro e cinco fatores, o que nos levou a uma percentagem de variância explicada de 39,5%, 44% e 47,7%, respetivamente, conforme o Apêndice 4.

Ao analisarmos os dados com 3 fatores (39,5% da variância total explicada), na componente 1 foi possível verificar que os itens 10, 11, 26, 34, 36, 37, 38, 39, 40 e 41 apresentaram os pesos fatoriais mais elevados. Na componente 2, os itens que apresentaram pesos mais elevados foram 8, 9, 17, 21, 22, 23, 29 e 35. Na componente 3, foram os itens 30 e 31 que tiveram os pesos fatoriais mais elevados, sendo mais alto o item 30.

Posteriormente, analisámos os dados com 4 fatores em contraste com os de 3 fatores e verificámos que houve praticamente uma transferência da componente 1 para a componente 2. Simultaneamente, as componentes 2 e 3 correspondentes a 4 fatores agregavam-se na componente 1 na solução a 3 fatores. Apesar da ligeira alteração ao nível da importância de cada um dos fatores, verificou-se uma consistência no agrupamento dos itens que lhes correspondem.

Começámos ainda a analisar os dados com 5 fatores tendo verificado que, apesar da percentagem da variância total explicada (47,7%) ser superior, havia uma alteração sensível na agregação dos itens correspondentes.

Conjugando a percentagem de variância explicada com a inteligibilidade das componentes analisadas tomámos a decisão de proceder à análise dos dados com quatro fatores, conforme a Tabela que se segue.

Tabela 47 – Análise fatorial exploratória dos itens do questionário, método de Kaiser, depois da rotação Varimax (componente rotativa com 4 componentes)

Itens	**Fatores** Componentes 1	2	3	4
PII. 1 – O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular.	0,136	0,390	-0,093	0,071
PII. 2 – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia.	0,030	**0,705**	0,173	0,037
PII. 3 – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia.	0,037	**0,659**	0,171	0,080
PII. 4 – O Docente de Educação Especial colabora com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular.	0,069	**0,589**	0,279	-0,145
PII. 5 – O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente.	0,468	0,297	-0,142	0,160
PII. 6 – O Docente de Educação Especial reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar.	0,230	**0,660**	0,209	0,011
PII. 7 – O Docente de Educação Especial coopera com o Professor Titular de Turma/ Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).	0,287	**0,573**	0,089	-0,137
PII. 8 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	0,507	0,374	-0,144	0,315
PII. 9 – O Docente de Educação Especial desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,533	0,296	-0,050	-0,077
PII. 10 – O Docente de Educação Especial avalia os alunos referenciados para a Educação Especial.	-0,046	0,510	0,390	0,027
PII. 11– O Docente de Educação Especial usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,092	0,506	0,419	0,101
PII. 12 – O Docente de Educação Especial seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	0,541	0,162	0,217	0,050
PII. 13 – O Docente de Educação Especial faz trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular.	0,228	**0,631**	0,279	-0,030
PII. 14 – O Docente de Educação Especial colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo.	0,066	0,296	0,352	0,073
PII. 15 – O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial.	0,315	0,397	0,201	0,029
PII. 16 – O Docente de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular.	0,340	0,571	0,254	0,156
PII. 17 – O Docente de Educação Especial discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula.	0,542	0,337	0,032	-0,003
PII. 18 – O Docente de Educação Especial participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola.	0,181	0,352	0,271	0,191
PII. 19 – O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual.	0,545	0,058	0,105	-0,304
PII. 20 – O Docente de Educação Especial dá informações à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola.	0,251	0,481	0,284	0,304
PII. 21 – O Docente de Educação Especial programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	**0,656**	0,193	0,180	-0,227
PII. 22 – O Docente de Educação Especial avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	**0,658**	0,117	0,136	-0,163
PII. 23 – O Docente de Educação Especial dá algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular.	**0,681**	0,065	-0,087	0,232
PII. 24 – O Docente de Educação Especial elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular.	**0,568**	0,109	0,268	0,068
PII. 25 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de projeto.	**0,632**	0,005	0,045	0,404

PII. 26 – O Docente de Educação Especial utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,098	0,302	**0,555**	0,256
PII. 27 – O Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,418	0,023	0,338	0,373
PII. 28 – O Docente de Educação Especial dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,157	0,246	0,531	0,323
PII. 29 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na internet.	**0,696**	-0,001	0,103	0,140
PII. 30 – O Docente de Educação Especial brinca com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio.	0,170	0,008	0,032	**0,653**
PII. 31 – O Docente de Educação Especial acompanha os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo.	-0,087	0,274	0,236	**0,675**
PII. 32 – O Docente de Educação Especial exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve.	0,037	-0,049	-0,013	0,308
PII. 33 – O Docente de Educação Especial orienta a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na biblioteca.	**0,564**	-0,003	-0,143	0,239
PII. 34 – O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	-0,003	0,294	0,437	0,275
PII. 35 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em grupos de aprendizagem cooperativa.	**0,594**	0,203	-0,010	0,201
PII. 36 – O Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa.	0,141	0,187	0,456	0,351
PII. 37 – O Docente de Educação Especial participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT).	-0,012	0,041	**0,74**	-0,092
PII. 38 – O Docente de Educação Especial leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).	-0,098	0,008	**0,72**	-0,060
PII. 39 – O Docente de Educação Especial colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar.	0,095	0,184	**0,655**	0,110
PII. 40 – O Docente de Educação Especial disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	0,129	0,324	**0,604**	-0,091
PII. 41 – O Docente de Educação Especial promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas.	0,056	0,200	**0,749**	-0,088

Como se pode constatar na tabela anterior, procedeu-se à análise fatorial e limitámos a extração das componentes a quatro (44% da variância total explicada), sendo eliminados os itens com pesos inferiores a 0,550 ou ligeiramente superiores a esse valor se tivessem pesos próximos noutras componentes. Verificámos que 19 itens dos 41 itens não foram agregados nas dimensões com peso relevante, conforme a tabela anterior. As quatro componentes refletem cada uma das dimensões presentes neste estudo. A componente 1 foi designada de Dimensão A *Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia* e agrupa os itens 21, 22, 23, 24, 25, 29, 33 e 35 (pesos fortes); a componente 2 intitulou-se de Dimensão B *Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão* e é constituída pelos itens 2, 3, 4, 6, 7 e 13 (pesos fortes); a componente 3, formada pelos itens 26, 37, 38, 39, 40 e 41 (pesos fortes) foi designada de Dimensão C *Estratégias utilizadas*; a componente 4 foi considerada Dimensão D *Trabalho com a comunidade e a escola* e é composta pelos itens 30 e 31 (pesos fortes).

Tabela 48 – Distribuição das afirmações/itens pelas dimensões da categoria a que se refere o estudo

Categoria	Dimensão		Afirmações / itens
Trabalho desenvolvido pelos Docentes de Educação Especial	A	Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia	**21; 22; 23; 24; 25; 29; 33; 35**
	B	Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão	**2; 3; 4; 6; 7; 13**
	C	Estratégias utilizadas	**26; 37; 38; 39; 40; 41**
	D	Trabalho com a comunidade e a escola	**30; 31**

A consistência interna do questionário foi analisada com recurso ao coeficiente de consistência interna *Alfa de Cronbach* do *software IBM SPSS Statistics* e permitiu verificar, globalmente, que os valores extraídos possuem índices de precisão razoáveis (a componente 1 - 0,831; a componente 2 - 0,824; a componente 3 - 0,828; a componente 4 - 0,522) (Apêndice 5). Os valores encontrados na análise da consistência interna das quatro dimensões (A, B, C e D) variaram entre 0,831 e 0,522 e podem ser considerados, segundo Hill e Hill (2012), respetivamente como Bons (0,831, 0,828 e 0,824) e Fraco (0,522), conforme Tabela que se segue.

Tabela 49 – Consistência interna

Dimensões		Cronbach's Alpha	Nº de itens
A	Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia	0,831	8
B	Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão	0,824	6
C	Estratégias utilizadas	0,828	6
D	Trabalho com a comunidade e a escola	0,522	2

Lembra-se que todas as afirmações colocadas aos inquiridos refletem atitudes favoráveis e positivas se a pontuação atribuída for 1 e 2 quanto ao trabalho que os Docentes de Educação Especial dizem desenvolver nos vários contextos onde trabalham.

1.2.1. Análise da dimensão A *Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia*

A dimensão A está enfocada nos seguintes itens da Parte II do questionário: *21, 22, 23, 24, 25, 29, 33 e 35*, conforme a tabela que se segue.

Tabela 50 – Distribuição dos itens pela Dimensão A *Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia*

Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia (n = 8 itens)
21 – O Docente de Educação Especial programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.
22 – O Docente de Educação Especial avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.
23 – O Docente de Educação Especial dá algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular.
24 – O Docente de Educação Especial elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular.
25 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de projeto.
29 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na internet.
33 – O Docente de Educação Especial orienta a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na biblioteca.
35 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em grupos de aprendizagem cooperativa.

Deve-se reconhecer que a análise fatorial procura integrar em cada dimensão/fator os itens a que os sujeitos responderam de forma idêntica. O que por vezes sucede é que esses itens não correspondem a um único tema. É o caso da dimensão A que agrega simultaneamente o trabalho do DEE com a turma dos alunos que apoia e o trabalho com o PER. Deste modo, os itens 21, 22, 23 e 24 da dimensão A referem-se ao trabalho do DEE com o PER e os restantes itens (25, 29, 33 e 35) dizem respeito ao trabalho do DEE com a turma dos alunos que apoia.

Apresentamos na tabela que se segue a ordenação (*ranking*) dos oito itens que fazem parte da dimensão A, com as respetivas medianas, as percentagens de concordância e de discordância dos inquiridos e o número de respostas dadas relativas a cada item.

Tabela 51 – *Ranking* da dimensão A *Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia*

Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia (n = 8 itens)					
Ranking	**Premissa**	**N.º de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 24** – O Docente de Educação Especial elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular.	224	2,000	85,3	14,7
2.º	**PII. 21** – O Docente de Educação Especial programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	224	2,000	79,9	20,1
3.º	**PII. 22** – O Docente de Educação Especial avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades.	223	2,000	77,6	22,4
4.º	**PII. 25** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de projeto.	218	2,000	71,1	28,9
5.º	**PII. 35** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em grupos de aprendizagem cooperativa.	216	2,000	69,0	31,0
6.º	**PII. 29** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na internet.	221	2,000	62,9	37,1
7.º	**PII. 23** – O Docente de Educação Especial dá algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular.	218	3,000	46,8	53,2
8.º	**PII. 33** – O Docente de Educação Especial orienta a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na biblioteca.	218	3,000	39,4	60,6

Há dois grupos de itens em termos da concordância da dimensão A: os que têm mediana 2,000, obtida em cada item com a percentagem de 85,3% a 62,9% de concordância nas respostas dadas; os que apresentam mediana 3,000 com a percentagem de 46,8% a 39,4% de concordância nas respostas dadas.

Relativamente aos itens que têm mediana 3,000, verificamos que 39,4% dos respondentes *orienta a turma que inclui o aluno considerado com NEE, em trabalhos de pesquisa na biblioteca* (item 33) e 46,8% *dá algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular* (item 23). Os resultados demonstram a atitude desfavorável dos respondentes relativamente às aulas serem dadas em conjunto com o PER, pelo que podemos inferir que estes docentes discordam desta prática.

Verificamos em primeiro lugar com a percentagem de concordância mais elevada da mediana 2,000 que o DEE *elabora as fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais com o Professor do Ensino Regular* (item 24), *programa com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades* (item 21) e *avalia com o Professor do Ensino Regular em igualdade de responsabilidades* (item 22). O DEE

trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de projeto (item 25), *em grupos de aprendizagem cooperativa* (item 35) e *em trabalhos de pesquisa na internet* (item 29), sendo estes trabalhos (item 35 e 29) pouco desejados pelos respondentes devido às percentagens de concordância apresentadas.

Em síntese, os respondentes consideram mais importante, no trabalho do DEE com o PER, a elaboração das fichas de trabalho dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, posteriormente a programação em igualdade de responsabilidades, a avaliação em igualdade de responsabilidades e, por último, a lecionação de algumas aulas em conjunto. As respostas dadas relativas ao trabalho do DEE com a turma tiveram o seu enfoque em primeiro lugar, em trabalhos de projeto, posteriormente, em grupos de aprendizagem cooperativa, em trabalhos de pesquisa na internet e, por último, em trabalhos de pesquisa na biblioteca com a turma que inclui o aluno considerado com NEE.

Enquadramos agora os resultados obtidos na literatura existente sobre o assunto em análise. De acordo com os resultados obtidos no trabalho do DEE com o PER conseguimos apurar que das práticas do DEE, é o trabalho com a turma (lecionação de algumas aulas e orientação da turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de pesquisa na biblioteca), em conjunto com o PER, o que reúne menor concordância de respostas. Sanches (2011) no seu estudo refere que o trabalho com a turma obteve o menor número de respostas concordantes (*Quase sempre e Sempre*), apesar da maioria dos DEE fazer a planificação das atividades (*Quase sempre e Sempre*), a reflexão/avaliação (*Quase sempre e Sempre*) e a orientação das atividades (*Quase sempre e Sempre*) do aluno considerado com NEE, em colaboração com o PER. A mesma autora refere que antes, o DEE levava para esse aluno fichas de trabalho sem ter a preocupação de fazer trabalho de cooperação com o PER e de saber os conteúdos que estavam a ser trabalhados na sala de aula. Verificou que a situação do apoio ao aluno considerado com NEE mudou. Tanto neste estudo como em Sanches (2011) verificamos que de acordo com as respostas recebidas a orientação das atividades do aluno considerado com NEE é feita em colaboração com o PER e que o DEE trabalha com a turma dos alunos.

Neste estudo, o DEE trabalha com a turma em trabalhos de projeto, em grupos de aprendizagem cooperativa, em trabalhos de pesquisa na internet e na biblioteca com a turma que inclui o aluno considerado com NEE. No mesmo sentido, Sanches (2011) refere que a

diversidade de atividades e a dinâmica da sala de aula assente numa cooperação entre alunos e professores contribui para um ambiente favorável às aprendizagens de todos os alunos na sala, sendo o trabalho a pares e em pequeno grupo propostas de estratégias de diferenciação pedagógica para a heterogeneidade do grupo. No estudo da autora (Sanches, 2011), verifica-se que o trabalho do DEE tem o seu enfoque no apoio direto individualizado ao aluno considerado com NEE, posteriormente e por ordem decrescente de percentagem de concordância com a prática desenvolvida pelo DEE, o trabalho com pequenos grupos, trabalho de tutoria, trabalho com grupos flexíveis e, por último, o trabalho em grupos de aprendizagem cooperativa.

Segue-se a análise resultante do cruzamento desta dimensão com as variáveis identificadoras das caraterísticas dos respondentes no sentido de identificar a sua relação (Apêndice 6). Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 1 e do Fator score 1, Dimensão A, com a variável preditora *Idade* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), conforme tabela que se segue.

Tabela 52 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão A com a variável *Idade*

	até aos 40 anos		**41 aos 50 anos**		**+ de 50 anos**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	df
Componente 1	**18,192**	3,597	17,663	3,638	16,827	4,057	17,562	3,765	1,883	0,155	2	205
Fator score 1	**0,240**	0,932	0,038	1,013	-0,332	0,976	0,000	1,000	3,904	**0,022**	2	171

Da análise estatística dos resultados que constam na Tabela 52, verificámos que o indicador do Fator score 1 está relacionado com a variável preditora *Idade* (F= 3,904; df= 2, 171; p= 0,022). Pelo contrário, verificámos que o indicador da Componente 1 não está relacionado com a variável preditora *Idade*.

Tanto no cálculo do Fator score 1 como da Componente 1, o grupo dos respondentes que apresenta a média mais elevada é o que tem o escalão etário *até aos 40 anos*. Convém salientar que médias mais elevadas correspondem a níveis mais altos de discordância com as afirmações produzidas. Assim, inferimos que este é o grupo que trabalha menos com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia. Contrariamente, o grupo de Docentes de Educação Especial em que se observam as relações mais favoráveis de trabalho

com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia é o que tem *mais de 50 anos* de idade tanto no indicador do Fator score 1 como no indicador da Componente 1.

Através do Teste Post-hoc, fizeram-se comparações múltiplas de médias da dimensão A nos grupos definidos pela variável preditora *Idade*. Verificámos que há diferenças no Fator score 1 entre o grupo de docentes que tem *até 40 anos* de idade e o grupo de docentes que tem *mais de 50 anos* de idade (p= 0,025), conforme tabela que se segue.

Tabela 53 – Análise das comparações múltiplas do Fator score 1 com a variável *Idade*

Variável dependente	(I) idade	(J) idade	Diferença média (I-J)	Modelo padrão	Sig	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Fator score 1	**até aos 40 anos**	**41 aos 50 anos**	0,202	0,180	0,533	-0,242	0,647
		+ de 50 anos	0,573*	0,208	**0,025**	0,058	1,088
	41 aos 50 anos	**até aos 40 anos**	-0,202	0,180	0,533	-0,647	0,242
		+ de 50 anos	0,371	0,184	0,134	-0,083	0,825
	+ de 50 anos	**até aos 40 anos**	-0,573*	0,208	**0,025**	-1,088	-0,058
		41 aos 50 anos	-0,371	0,184	0,134	-0,825	0,083

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Assim, inferimos que o grupo de docentes que tem *até 40 anos* de idade e o grupo de docentes que tem *mais de 50 anos* de idade não têm opiniões idênticas quanto ao trabalho do Docente de Educação Especial, sendo a opinião dos docentes mais jovens em média mais desfavorável do que a opinião dos mais velhos.

Passamos agora à apresentação dos resultados dos dois indicadores com a variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial*, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Verificámos que o indicador da Componente 1 está relacionado (F= 3,813; df= 5, 201; p= 0,003) e que o do Fator score 1 também se encontra relacionado (F= 3,276; df= 5, 167; p= 0,008) com a mesma, conforme a tabela que se segue.

Tabela 54 – Análise dos indicadores da dimensão A com a variável *Tempo de serviço*

	1 a 3 anos		4 a 6 anos		7 a 10 anos		11 a 15 anos		16 a 25 anos		+ de 25 anos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	df
Compo-nente 1	**19,024**	3,012	17,600	4,527	18,030	3,302	16,064	3,855	16,470	3,454	18,615	4,157	17,570	3,773	3,813	**0,003**	5	201
Fator score 1	**0,438**	0,812	0,127	1,087	0,129	0,932	-0,440	1,127	-0,235	0,887	-0,055	1,140	0,004	1,001	3,276	**0,008**	5	167

Tanto na Componente 1 como no Fator score 1, o grupo dos respondentes que apresenta a média mais elevada é o que tem de *1 a 3 anos* de tempo de serviço em Educação Especial, pelo que inferimos que é o grupo que menos deseja trabalhar com o PER e a turma dos alunos que apoia, o que em parte confirma o que Gonçalves (1992) refere. Segundo este autor, nos quatro primeiros anos de experiência docente, designados como "O início" da carreira, podemos assistir a uma luta pela sobrevivência, ao choque de algumas docentes com a realidade e à descoberta da prática docente por outras. Algumas docentes estão muito motivadas para a função docente e outras sentem o desejo de abandonar a profissão. Contrariamente, Huberman (1989a, 1989b, 1992, 2007) considera que a primeira etapa da carreira dos docentes denominada "Entrada, tateamento" corresponde aos três primeiros anos de experiência docente e que constituem um período em que os docentes experimentam novas soluções para os problemas dos alunos da turma.

É no grupo dos Docentes de Educação Especial respondentes que têm de *11 a 15 anos* de tempo de serviço em Educação Especial que se observam as relações mais favoráveis de trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia, tanto no indicador da Componente 1 como no indicador Fator score 1.

Através do Teste Post-hoc, fizeram-se comparações múltiplas de médias da dimensão A nos grupos definidos pela variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial*. Verificámos que há diferenças no Fator score 1 entre o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo de docentes que se situa no escalão de *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial (p= 0,034). De igual modo, na Componente 1, existem diferenças significativas entre o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo de docentes que se encontra no escalão de *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial (p= 0,045). Tanto num caso como no outro a opinião mais desfavorável corresponde aos docentes mais jovens.

Existe ainda uma ligeira tendência significativa entre o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo de docentes respondentes que tem de *16 a 25 anos* de tempo de serviço em Educação Especial (p= 0,053), na Componente 1, conforme tabela que se segue.

Tabela 55 – Análise das comparações múltiplas da Componente 1 e do Fator score 1 com a variável *Tempo de serviço em Educação Especial*

Variável dependente	(I) tempo de serviço	(J) tempo de serviço	Diferença média (I-J)	Modelo padrão	Sig	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Componente 1	**1 a 3 anos**	**4 a 6 anos**	1,424	0,926	0,796	-1,688	4,537
		7 a 10 anos	0,994	0,853	0,929	-1,875	3,863
		11 a 15 anos	2,959*	0,868	**0,045**	0,039	5,880
		16 a 25 anos	2,553	0,765	**0,053**	-0,019	5,127
		+ de 25 anos	0,409	0,915	0,999	-2,666	3,484
	4 a 6 anos	**1 a 3 anos**	-1,424	0,926	0,796	-4,537	1,688
		7 a 10 anos	-0,430	0,967	0,999	-3,683	2,822
		11 a 15 anos	1,535	0,981	0,784	-1,762	4,833
		16 a 25 anos	1,129	0,891	0,900	-1,866	4,124
		+ de 25 anos	-1,015	1,022	0,963	-4,452	2,421
	7 a 10 anos	**1 a 3 anos**	-0,994	0,853	0,929	-3,863	1,875
		4 a 6 anos	0,430	0,967	0,999	-2,822	3,683
		11 a 15 anos	1,965	0,913	0,464	-1,102	5,034
		16 a 25 anos	1,559	0,815	0,601	-1,181	4,300
		+ de 25 anos	-0,585	0,957	0,996	-3,802	2,632
	11 a 15 anos	**1 a 3 anos**	-2,959*	0,868	**0,045**	-5,880	-0,039
		4 a 6 anos	-1,535	0,981	0,784	-4,833	1,762
		7 a 10 anos	-1,965	0,913	0,464	-5,034	1,102
		16 a 25 anos	-0,406	0,831	0,999	-3,200	2,388
		+ de 25 anos	-2,550	0,970	0,233	-5,813	0,711
	16 a 25 anos	**1 a 3 anos**	-2,553	0,765	**0,053**	-5,127	0,019
		4 a 6 anos	-1,129	0,891	0,900	-4,124	1,866
		7 a 10 anos	-1,559	0,815	0,601	-4,300	1,181
		11 a 15 anos	0,406	0,831	0,999	-2,388	3,200
		+ de 25 anos	-2,144	0,879	0,316	-5,101	0,811
	+ de 25 anos	**1 a 3 anos**	-0,409	0,915	0,999	-3,484	2,666
		4 a 6 anos	1,015	1,022	0,963	-2,421	4,452
		7 a 10 anos	0,585	0,957	0,996	-2,632	3,802
		11 a 15 anos	2,550	0,970	0,233	-0,711	5,813
		16 a 25 anos	2,144	0,879	0,316	-0,811	5,101
Fator score 1	**1 a 3 anos**	**4 a 6 anos**	0,310	0,267	0,930	-0,591	1,212
		7 a 10 anos	0,308	0,239	0,892	-0,496	1,113
		11 a 15 anos	0,878*	0,249	**0,034**	0,037	1,719
		16 a 25 anos	0,673	0,215	0,089	-0,053	1,400
		+ de 25 anos	0,493	0,277	0,674	-0,440	1,428
	4 a 6 anos	**1 a 3 anos**	-0,310	0,267	0,930	-1,212	0,591
		7 a 10 anos	-0,001	0,281	1,000	-0,950	0,947
		11 a 15 anos	0,568	0,290	0,577	-0,411	1,547
		16 a 25 anos	0,363	0,262	0,859	-0,520	1,247
		+ de 25 anos	0,183	0,314	0,997	-0,877	1,244
	7 a 10 anos	**1 a 3 anos**	-0,308	0,239	0,892	-1,113	0,496
		4 a 6 anos	0,001	0,281	1,000	-0,947	0,950
		11 a 15 anos	0,569	0,264	0,465	-0,321	1,460
		16 a 25 anos	0,364	0,232	0,783	-0,419	1,149
		+ de 25 anos	0,184	0,290	0,995	-0,794	1,164
	11 a 15 anos	**1 a 3 anos**	-0,878*	0,249	**0,034**	-1,719	-0,037
		4 a 6 anos	-0,568	0,290	0,577	-1,547	0,411
		7 a 10 anos	-0,569	0,264	0,465	-1,460	0,321
		16 a 25 anos	-0,204	0,243	0,982	-1,025	0,616
		+ de 25 anos	-0,384	0,299	0,895	-1,393	0,624
	16 a 25 anos	**1 a 3 anos**	-0,673	0,215	0,089	-1,400	0,053
		4 a 6 anos	-0,363	0,262	0,859	-1,247	0,520
		7 a 10 anos	-0,364	0,232	0,783	-1,149	0,419
		11 a 15 anos	0,204	0,243	0,982	-0,616	1,025
		+ de 25 anos	-0,179	0,272	0,994	-1,096	0,736
	+ de 25 anos	**1 a 3 anos**	-0,493	0,277	0,674	-1,428	0,440
		4 a 6 anos	-0,183	0,314	0,997	-1,244	0,877
		7 a 10 anos	-0,184	0,290	0,995	-1,164	0,794
		11 a 15 anos	0,384	0,299	0,895	-0,624	1,393
		16 a 25 anos	0,179	0,272	0,994	-0,736	1,096

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Avançamos agora com a análise dos indicadores da Dimensão A com a variável preditora *Número de alunos que apoia*, através da realização de uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*).

Verificámos que a Componente 1 está relacionada com esta variável (F= 2,702; df= 4, 203; p= 0,032), mas o indicador do Fator score 1 não se encontra relacionado com a mesma variável preditora, conforme tabela que se segue.

Tabela 56 – Análise dos indicadores da dimensão A com a variável *Número de alunos que apoia*

	1 a 5 alunos		6 a 10 alunos		11 a 15 alunos		16 a 20 alunos		+ de 20 alunos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Compo-nente 1	**18,782**	3,410	16,275	3,796	17,931	3,662	17,800	3,378	18,133	4,485	17,562	3,765	2,702	**0,032**	4	203
Fator score 1	**0,355**	1,048	-0,211	0,961	0,021	1,051	-0,010	0,663	0,094	1,155	0,000	1,000	1,230	0,300	4	169

Como a Componente 1 está relacionada (F= 2,702; df= 4, 203; p= 0,032), com a mesma variável preditora *Número de alunos que apoia*, fizeram-se comparações múltiplas. Verificou-se que não se localizam diferenças significativas entre os grupos de docentes.

Na análise da relação da Dimensão A com a variável preditora *Categoria profissional*, através da realização de uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), verificámos que tanto o indicador da Componente 1 como o do Fator score 1 não estão relacionados.

Tabela 57 – Análise dos indicadores da Dimensão A com a variável *Categoria Profissional*

	Docente Contratado		Docente do QZP		Docente do QA		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 1	**18,337**	3,352	16,818	3,894	17,162	3,938	17,562	3,765	2,513	0,083	2	205
Fator score 1	**0,214**	0,906	-0,224	1,314	-0,121	1,010	0,000	1,000	2,538	0,082	2	171

Em síntese, é a dimensão A, mais especificamente, o Fator score 1 que está relacionado com a idade dos docentes, em particular entre o grupo de docentes *até 40 anos* e o que tem *mais de 50 anos* de idade. Nesta dimensão tanto a Componente 1 como o Fator score 1 estão relacionados com o tempo de serviço dos docentes, mais especificamente, no Fator

score 1, o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo que se situa no escalão de *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial. De igual modo, na Componente 1, existem diferenças significativas entre o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo de docentes que se encontra no escalão de *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial. Tanto num caso como no outro a opinião mais desfavorável corresponde aos docentes mais jovens.

Existe ainda uma ligeira tendência significativa entre o grupo de docentes que tem de *1 a 3 anos* e o grupo de docentes inquiridos que tem de *16 a 25 anos* de serviço em Educação Especial. Finalmente, esta dimensão na sua valência na Componente 1 está relacionada com o número de alunos que apoia embora não se tenham evidenciado diferenças específicas entre os grupos.

Antes de iniciarmos a análise da dimensão B não queremos deixar de referir que, neste estudo, o DEE trabalha com o PER na elaboração de fichas de trabalho dos alunos considerados com NEE, na programação e na avaliação em igualdade de responsabilidades com o mesmo professor e trabalha na mesma turma dos alunos que apoia. A opinião dos docentes mais velhos (*acima de 50 anos*), do *QZP*, com *11 a 15 anos de serviço* em Educação Especial, que apoiam entre *6 a 10 alunos* é, em média, mais favorável, relativamente ao trabalho com o PER e a turma dos alunos que apoia, que a opinião dos mais jovens (*até 40 anos*), *contratados*, com menos tempo de serviço em Educação Especial (*1 a 3 anos*) e que apoiam de *1 a 5 alunos.*

Sanches (1995) refere que os DEE dão apoio direto ao aluno, individualmente ou em pequeno grupo, no seu horário escolar, na sala de aula ou fora dela. Nesse apoio, os DEE põem em ação programas educativos com enfoque no desenvolvimento global, na aprendizagem académica do aluno e na resolução das necessidades reais da sua família.

De acordo com a mesma autora, numa escola inclusiva tem de existir uma educação inclusiva, sendo o grupo heterogéneo não pode ser encarado como um problema mas como um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos docentes intervenientes no processo educativo desses alunos, tem de originar alterações de mentalidades e de práticas educativas (Sanches, 2011).

O trabalho do DEE numa Escola Inclusiva, onde se pratica uma educação para todos, tem de ser efetivado tendo por base a planificação das atividades, a reflexão e avaliação do aluno considerado com NEE. Essas atividades têm de ser desenvolvidas com os intervenientes no processo educativo dos alunos de forma ativa, em especial, com o PER, ao nível do

trabalho com a turma e na orientação das atividades do mesmo aluno, pelo facto de o DEE ser um recurso da escola, não trabalhar só para o aluno, individualmente, mas para o grupo/turma (Sanches, 2011). Podemos observar especificamente, no mesmo estudo da autora, que a maior concentração de respostas dadas pelos DEE, recai sobre a reflexão/avaliação; por ordem decrescente de valoração, aparece a planificação das atividades; a orientação das atividades do aluno considerado com NEE e, por último, o trabalho com a turma, em conjunto com o PER.

Por outro lado, o que o nosso estudo revelou foi que o DEE trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com NEE em grupos de trabalho de projeto, de aprendizagem cooperativa, de pesquisa na internet e na biblioteca com a mesma turma. No mesmo sentido, Sanches (2011) refere que a dinâmica da sala de aula assente na cooperação entre alunos e professores contribui para um ambiente favorável ao sucesso das aprendizagens de todos os alunos da sala, sendo o trabalho a pares e em pequeno grupo propostas de estratégias de diferenciação pedagógica para a heterogeneidade do grupo.

No nosso estudo, cerca de metade dos respondentes demonstram a sua atitude desfavorável relativamente às aulas serem dadas em conjunto com o PER, pelo que podemos inferir que estes docentes discordam desta prática.

Oliveira (2012) refere que a inexistência da uniformização de procedimentos a adotar pelos vários Departamentos de Educação Especial para avaliar e apoiar os alunos com NEE são alguns dos constrangimentos referidos no desempenho das funções profissionais dos DEE.

De acordo com Sanches (2011), a perspetiva da aprendizagem, na Educação Inclusiva, tem de centrar-se no currículo e no grupo e não pode centrar-se no aluno e partir do que ele não sabe. Tem de partir das aquisições feitas pelo grupo do ensino regular e significativas para o mesmo grupo, em virtude de a Educação Inclusiva preconizar o desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno com o grupo e no mesmo grupo, atendendo às capacidades de cada um, para o desenvolver. Concordante com esta situação, observamos que uma das "professoras regentes[29]", no estudo de Vioto (2013), queixa-se que, muitas vezes, a DEE realiza trabalho com os alunos considerados com NEE num canto da sala de aula, que não está relacionado com o conteúdo que está a ser desenvolvido pelo grupo. A mesma "professora regente" conclui que o mesmo aluno podia progredir muito mais se a DEE a ajudasse a desenvolver atividades com conteúdos académicos (Vioto, 2013).

[29] Professoras Titulares de Turma, em Portugal.

Cabe referir que uma análise descritiva dos perfis dos docentes relativamente às variáveis preditoras e no que respeita os itens incluídos na Dimensão A está contemplada no ponto 1.2.5. d em que são analisados itens não agrupados em dimensões, neste caso, com um sentido idêntico a esta dimensão A, embora com saturações que não justificavam a sua inclusão (conforme. p. 230).

1.2.2. Análise da dimensão B *Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão*

A dimensão B tem o seu enfoque nos itens *2, 3, 4, 6, 7 e 13* da Parte II do questionário, conforme a Tabela que se segue.

Tabela 58 – Distribuição dos itens pela Dimensão B *Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão*

Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão (n = 6 itens)
2 – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia.
3 – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia.
4 – O Docente de Educação Especial colabora com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular.
6 – O Docente de Educação Especial reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar.
7 - O Docente de Educação Especial coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).
13 – O Docente de Educação Especial faz trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular.

Tal como na dimensão anterior, apresentamos na Tabela que se segue, a ordenação (*ranking*) dos itens da dimensão B, tendo em conta as respetivas medianas, as percentagens de concordância e de discordância dos inquiridos e o número de respostas dadas relativas a cada item desta dimensão.

Tabela 59 – *Ranking* da dimensão B *Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão*

Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão (n = 6 itens)					
Ranking	**Premissa**	**N.º de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 2** – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia.	225	1,000	100,0	0,0
2.º	**PII. 6** – O Docente de Educação Especial reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar.	224	1,000	99,6	0,4
3.º	**PII. 3** – O Docente de Educação Especial trabalha em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia.	224	1,000	99,1	0,9
4.º	**PII. 13** – O Docente de Educação Especial faz trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular.	225	1,000	98,2	1,8
5.º	**PII. 7** – O Docente de Educação Especial coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).	224	1,000	97,8	2,2
6.º	**PII. 4** – O Docente de Educação Especial colabora com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular.	226	1,000	97,3	2,7

Há apenas um grupo de itens em termos da concordância da dimensão B, que apresentam mediana 1,000 com a percentagem de 100% a 97,3% de concordância nas respostas dadas.

Verificámos em primeiro lugar com a percentagem de concordância mais elevada da mediana 1,000 que o DEE trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia (item 2). O trabalho que é feito pelo DEE *em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia* (item 3), o *trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular* (item 13) e a cooperação que faz *com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)* (item 7) dos alunos considerados com NEE continua fortemente valorizado pelos Docentes de Educação Especial (DEE) embora menos. A colaboração *com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular* (item 4) é a menos valorizada, apesar de ter mediana 1,000, revelando a posição favorável quanto à vontade de colaborarem com os órgãos de gestão do Agrupamento.

Com base na análise fatorial surgiu igualmente agregado aos itens referidos anteriormente o item 6 que refere a reflexão que o DEE faz *sobre as práticas que desenvolve*

para as melhorar. Tal como foi observado na dimensão A, também nesta dimensão surge este item que se afasta no sentido das restantes agregadas nesta dimensão.

Em síntese, todos os itens da dimensão B apresentam mediana 1,000. Com base nos resultados obtidos, com a totalidade da percentagem, verificamos que o DEE concorda fortemente com o trabalho em cooperação com os professores dos alunos que apoia. Fortemente valorizado embora não totalmente está o trabalho que o DEE faz em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia, o trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular e a cooperação que faz com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos considerados com NEE. O trabalho que é menos valorizado é a colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no ensino regular.

Enquadramos agora os resultados obtidos na literatura existente sobre o assunto em análise. Podemos observar que regra geral o DEE trabalha com as famílias dos alunos apoiados e coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos considerados com NEE. No estudo de Azevedo (2012), os DEE especificaram, preferencialmente, para a implementação do PEI de cada aluno: a troca de impressões sobre as dificuldades do aluno, a articulação dos conteúdos a desenvolver com o aluno e a troca de impressões sobre o comportamento do aluno. As estratégias de articulação a que os DEE recorreram com os diferentes intervenientes, foram por ordem decrescente de prioridades, a troca de impressões sobre a intervenção com o aluno, troca de materiais de ensino, construção em conjunto, de materiais de ensino, apoio no contexto de sala de aula e, por último, a planificação conjunta das aulas (Azevedo, 2012).

Outrora, a elaboração do PEI era da responsabilidade do DEE. Presentemente, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, a coordenação do mesmo ficou a cargo do docente responsável pelo grupo/turma ou do Diretor de Turma, conforme a situação. No mesmo sentido Azevedo (2012) acrescenta que na elaboração do PEI dos alunos, tem primazia a cooperação do DEE com o Diretor de Turma, seguida dos docentes intervenientes no processo dos alunos (com CEI) e dos Encarregados de Educação dos mesmos. Segundo o mesmo autor, em menor número, os DEE fazem articulação com Assistentes Operacionais, alunos,

Conselhos de Turma, Serviço de Psicologia e Orientação e responsáveis pela experiência laboral dos alunos (com CEI).

No nosso estudo, o trabalho que é menos valorizado é a colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com NEE, no ensino regular. Sanches (2011) refere o facto de uma percentagem elevada de respondentes afirmar que nunca trabalham com os órgãos de gestão do Agrupamento com a finalidade do funcionamento global da escola, do funcionamento da escola respeitante aos alunos considerados com NEE, da gestão intermédia da escola e da formação.

Pelo contrário, os respondentes ao nosso questionário demonstraram uma percentagem de concordância muito elevada com a realização de trabalho em cooperação com os professores dos alunos que apoiam com o PER e com os Encarregados de Educação. Segundo eles, o DEE reflete também sobre as práticas que desenvolve e a elaboração do PEI é feita em colaboração com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma.

No mesmo sentido, Madureira (2012) refere que o DEE tem necessidade de desenvolver no seu trabalho uma articulação constante com professores, pais e comunidade educativa, com o objetivo de sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão dos alunos considerados com NEE. Este aspeto está concordante com a opinião expressa no estudo de Sanches (2011) em que o DEE trabalha com as famílias dos alunos apoiados, colabora com outros profissionais, trabalha sempre com o Conselho de Docentes para dar resposta aos alunos considerados com NEE, numa dinâmica pedagógica da escola, para organização e funcionamento global da escola, organização e funcionamento da escola em relação aos alunos considerados com NEE e para Formação.

Verificámos que, neste estudo como no de Sanches (2011), o trabalho de reflexão do DEE sobre as práticas que desenvolve para as melhorar apresenta uma concentração muito alta de respostas ficando em primeiro lugar dentro de quatro modalidades de trabalho analisadas: planificação das atividades; reflexão/avaliação; trabalho com a turma, em conjunto; orientação das atividades do aluno considerado com NEE. Já em 1995, a mesma autora concluiu haver necessidade dos DEE deixarem de assumir o papel de técnicos e refere que façam uma dinâmica de docentes reflexivos em que pensem nos verdadeiros problemas dos seus alunos para possibilitarem uma resposta adequada a cada um (Sanches, 1995).

Segue-se a análise resultante do cruzamento desta dimensão B com as variáveis identificadoras das caraterísticas dos respondentes no sentido de evidenciar a sua potencial

relação. Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 2 e do Fator score 2 com a variável preditora *Idade* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), conforme Tabela que se segue.

Tabela 60 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão B com a variável *Idade*

	até aos 40 anos		**41 aos 50 anos**		**+ de 50 anos**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 2	7,854	2,328	**8,070**	2,046	7,906	2,321	7,968	2,193	0,206	0,814	2	216
Fator score 2	-0,149	1,078	**0,102**	0,910	-0,042	1,079	0,000	1,000	0,995	0,372	2	171

Na análise da relação da Dimensão B com a variável preditora *Idade* dos respondentes, verificámos que tanto o indicador da Componente 2 como o do Fator score 2 não estão relacionados.

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 2 e do Fator score 2 com a variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial*, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Verificámos que o indicador da Componente 2 e o do Fator score 2 não estão relacionados, conforme Tabela que se segue.

Tabela 61 – Análise dos indicadores da dimensão B com a variável *Tempo de serviço em EE*

	1 a 3 anos		**4 a 6 anos**		**7 a 10 anos**		**11 a 15 anos**		**16 a 25 anos**		**+ de 25 anos**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Compo-nente 2	7,714	2,133	8,000	2,712	8,085	1,915	8,000	2,000	7,763	2,099	**8,500**	2,580	7,958	2,194	0,530	0,754	5	212
Fator score 2	-0,122	0,995	-0,141	0,977	-0,154	1,050	0,121	0,862	0,091	0,919	**0,234**	1,326	-0,004	1,001	0,667	0,649	5	167

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 2 e do Fator score 2 com a variável preditora *Número de alunos que apoia*, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Verificámos que tanto o indicador da Componente 2 como o do Fator score 2 não estão relacionados com a variável preditora *Número de alunos que apoia*, conforme tabela que se segue.

Tabela 62 – Análise dos indicadores da dimensão B com a variável *Número de alunos que apoia*

	1 a 5 alunos		6 a 10 alunos		11 a 15 alunos		16 a 20 alunos		+ de 20 alunos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 2	**8,720**	2,491	7,387	1,867	8,043	2,183	8,080	2,100	8,466	2,774	7,968	2,193	2,101	0,082	4	214
Fator score 2	-0,086	1,038	-0,202	0,783	-0,018	1,063	0,385	0,963	**0,457**	1,201	0,000	1,000	1,884	0,115	4	169

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 2 e do Fator score 2 com a variável preditora *Categoria profissional* que constam na Tabela que se segue, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*) e verificámos que tanto o indicador da Componente 2 como o do Fator score 2 não estão relacionados, conforme tabela que se segue.

Tabela 63 – Análise dos indicadores da dimensão B com a variável *Categoria Profissional*

	Docente Contratado		Docente do QZP		Docente do QA		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	df
Componente 2	**8,000**	2,215	7,400	1,955	7,991	2,205	7,968	2,193	0,350	0,705	2	216
Fator score 2	-0,187	0,964	0,008	1,010	**0,125**	1,012	0,000	1,000	1,956	0,145	2	171

Em síntese, a dimensão que designamos por dimensão B não está relacionada com nenhuma das variáveis preditoras consideradas no estudo. Caraterizando agora as evidências recolhidas nesta dimensão podemos afirmar que o DEE dá primazia ao trabalho em cooperação com os professores dos alunos que apoia e reflete sobre as práticas que desenvolve para as melhorar; faz trabalho em cooperação com os encarregados de educação dos alunos que apoia, trabalho de parceria com o Professor de Ensino Regular e coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos considerados com NEE. O trabalho que é menos valorizado é a colaboração com os órgãos de gestão do Agrupamento no sentido de desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão dos alunos considerados com NEE, no ensino regular.

Podemos observar que Mota (2007) comunga da opinião de Correia (2003) de que existe a necessidade de uma colaboração entre os agentes educativos. No estudo da mesma

autora, os PER defendiam os DEE que apoiavam os seus alunos e "nenhum professor titular de turma disse que a presença da professora de educação especial era desnecessária ou que esta não cumpria com as suas funções, pelo contrário, todos elogiaram o trabalho desenvolvido" (p. 85) .

No nosso estudo, o DEE trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia, com os seus encarregados de educação, faz parceria com o PER, coopera com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e com os órgãos de gestão do Agrupamento para desenvolver as condições necessárias para uma boa inclusão de todos os alunos, no ensino regular.

Madureira (2012) menciona, no seu estudo, o testemunho de um inquirido que refere a forma de melhorar a autoestima dos alunos considerados com NEE se estes mostrarem os trabalhos realizados com o DEE ao seu grupo/turma, como forma de inclusão destes alunos no seu grupo e de cooperação do DEE com o PER. A mesma autora afirma ser necessário que o DEE altere metodologias de ensino que se ajustem ao perfil dos alunos, desenvolva um trabalho em articulação com a família e com os PER.

Podemos observar no estudo de Sanches (2011) que mais de metade dos DEE trabalha com as famílias dos alunos apoiados. No trabalho colaborativo com pais, Sanches, em 2011, verificou que a modalidade dominante é *Poucas vezes* para esse trabalho. Os DEE nunca trabalham com os órgãos de gestão do Agrupamento tendo como finalidade o funcionamento global da escola, o funcionamento da escola respeitante aos alunos considerados com NEE, a gestão intermédia da escola e a formação, sendo a modalidade dominante *Nunca* no trabalho com a Direção do Agrupamento.

No nosso estudo o DEE coopera com o PER/Diretor de Turma na elaboração do PEI. Sanches (1995) refere que os DEE elaboram o Plano Educativo Individual[30]. Capitão (2010) refere que houve uma desresponsabilização do DEE relativamente à planificação e à elaboração de documentos relativos aos alunos considerados com NEE desde que foi criado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, sendo o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma o responsável pelo PEI dos alunos. Azevedo (2012) refere que na elaboração do PEI dos alunos, existe uma maior cooperação dos DEE com o Diretor de Turma.

[30] À data da realização do estudo de Sanches (1995) era assim denominado pela aplicação da legislação então em vigor (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto). Presentemente, aplica-se a designação de Programa Educativo Individual para o mesmo documento desde que foi publicado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Numa pesquisa claramente descritiva dos perfis de apoiantes e não apoiantes dos procedimentos recomendados na literatura, verificámos neste estudo que os respondentes que revelam médias mais elevadas relativamente à cooperação com outros são os DEE com idades dos *41 aos 50 anos*. Contrariamente, os DEE que apresentam as melhores relações de cooperação com outros intervenientes no processo educativo dos alunos têm *até 40 anos* e apoiam de *6 a 10 alunos*.

Relativamente à reflexão que o DEE faz sobre as práticas que desenvolve para as melhorar há um maior enfoque de respostas, na modalidade *Concordo fortemente*, nos respondentes com tempo de serviço entre *1 a 3 anos* em Educação Especial, com idades *até 40 anos*, que apoiam de *6 a 10 alunos* e do QZP, conforme o Apêndice 7. Contrariamente, para a mesma prática nota-se um enfoque mínimo de respostas discordantes nos DEE que têm idade acima de 50 anos, com tempo de serviço em Educação Especial *acima de 25 anos*, que apoiam de *11 a 15 alunos* e pertencem ao QA.

Sanches (2011) analisou a mesma questão da reflexão/avaliação no trabalho de cooperação do DEE com o PER, tendo verificado em oposição aos resultados que obtivemos, que há um maior enfoque de respostas nas modalidades *Quase sempre* e *Sempre*, nos respondentes com tempo de serviço entre *15 a 29 anos* em Educação Especial e com idades dos *42 aos 65 anos*.

1.2.3. Análise da dimensão C *Estratégias utilizadas*

A dimensão C está enfocada nos itens *26*, *37*, *38*, *39*, *40 e 41* da Parte II do questionário, conforme a Tabela que se segue.

Tabela 64 – Distribuição dos itens pela Dimensão C *Estratégias utilizadas*

Estratégias utilizadas (n = 6 itens)
26 – O Docente de Educação Especial utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
37 – O Docente de Educação Especial participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT).
38 – O Docente de Educação Especial leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI).
39 – O Docente de Educação Especial colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar.
40 – O Docente de Educação Especial disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
41 – O Docente de Educação Especial promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas.

Relativamente aos itens da dimensão C, apresentamos na Tabela que se segue, a sua ordenação (*ranking*), tendo em conta a mediana obtida, resultante do total de pontos em cada item e o número de respostas dadas; encontrámos também a percentagem de concordância e de discordância relativas a cada item desta dimensão.

Tabela 65 – *Ranking* da dimensão C *Estratégias utilizadas*

Estratégias utilizadas (n = 6 itens)					
Ranking	**Premissa**	**N.º de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 39** – O Docente de Educação Especial colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar.	225	1,000	100,0	0,0
2.º	**PII. 40** – O Docente de Educação Especial disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	100,0	0,0
3.º	**PII. 38** – O Docente de Educação Especial leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual.	222	1,000	99,1	0,9
4.º	**PII. 41** – O Docente de Educação Especial promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas.	222	1,000	98,6	1,4
5.º	**PII. 26** – O Docente de Educação Especial utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	98,2	1,8
6.º	**PII. 37** – O Docente de Educação Especial participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT).	217	1,000	97,2	2,8

Há apenas um grupo de itens em termos da concordância da dimensão C e todos apresentam mediana 1,000, com a percentagem de 100% a 97,2% de concordância nas respostas dadas.

Foram fortemente valorizadas pelos respondentes, com a percentagem de 100,0% de concordância, a colaboração que o DEE faz *com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar* (item 39) e a *informação técnica e os saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 40) que o DEE disponibiliza.

Perante estes resultados, podemos inferir que *o Docente de Educação Especial colabora com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar* e *disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais*, pois são duas estratégias fortemente valorizadas e desejadas segundo comprovam as respostas que dizem respeito a estes itens (39 e 40).

Fortemente valorizadas, embora não totalmente, estão as diversas estratégias que o DEE utiliza no apoio ao aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais. Verificámos que o DEE *leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual* (item 38), *promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas* (item 41) e *utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 26).

Quanto à participação do DEE na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT), podemos verificar uma valorização ligeiramente inferior à dos itens anteriormente referidos (item 37).

Em síntese, verificámos que os respondentes valorizam totalmente a sua colaboração com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar e a informação técnica e os saberes específicos que disponibilizam sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. Fortemente valorizadas, embora não totalmente, estão as estratégias utilizadas pelo DEE. Este leciona áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual, promove a ida dos alunos com Currículo Específico Individual às suas turmas, utiliza as tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais e participa na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT).

Enquadramos agora os resultados obtidos na literatura existente sobre o assunto em análise. O estudo de Capitão (2010) refere que os PER são da opinião que o DEE não diz o apoio que faz com os alunos. Contrariamente, o DEE afirma que são os PER que se fecham nas salas de aula e não permitem que exista cooperação entre eles, pelo que Capitão (2010) conclui que não fazem trabalho de parceria. Cruz (2012) no seu estudo ao afirmar que mais de metade dos inquiridos considera não ser satisfatória a cooperação entre os PER e os DEE atribui essa dificuldade à impossibilidade de coordenação de horários.

Consideramos tal como refere Sanches (2011) que existe uma corresponsabilização da escola presente na vida dos DEE quando estes docentes procuram colaborar com outros na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar. É importante que o aluno seja respeitado por colegas, professores, auxiliares de

ação educativa, pais e por adultos, em geral. O aluno com NEE só está incluído na escola, em geral e, na turma, em particular, se interagir com os outros.

No nosso estudo, a nível do trabalho do DEE com os alunos com Currículo Específico Individual, são lecionadas áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social destes alunos. Este último aspeto é mencionado no estudo efetuado por Azevedo (2012), em que os inquiridos mencionam prestar apoio em áreas curriculares específicas aos alunos com CEI a Língua Portuguesa e a Matemática com um cariz funcional. Realizam atividades da vida diária com os alunos com CEI, para desenvolvimento da Autonomia Pessoal e Social, outras a nível do desenvolvimento cognitivo, da saúde e bem-estar, da comunidade e dão apoio em projetos diversos.

Tendo em conta que o Plano Individual de Transição (PIT) é aplicado ao aluno considerado com NEE nos últimos três anos da escolaridade obrigatória, constatámos que o DEE participa na sua elaboração. No mesmo sentido, Azevedo (2012) especifica que os DEE têm em consideração na elaboração do CEI e do PIT (caso este se aplique), os seguintes aspetos, por ordem de prioridades: as necessidades específicas do aluno; a consulta do último relatório final circunstanciado; a avaliação diagnóstica das competências do aluno; a opinião do aluno (motivações, desejos, interesses e aspirações); a opinião do Encarregado de Educação; a organização do currículo numa perspetiva funcional; a aprendizagem de competências definidas em contextos reais; avaliação e orientação vocacional do aluno; a opinião do Conselho de Turma.

Cumpre-nos acrescentar que com base na nossa prática consideramos que o PIT tem de ser elaborado por uma equipa pluridisciplinar, em que o DEE faz a sua parte em colaboração com famílias, alunos, Diretores de Turma, responsáveis pelas empresas onde os alunos vão fazer treino laboral e Diretores dos Agrupamentos.

Segue-se a análise resultante do cruzamento desta dimensão C com as variáveis identificadoras das caraterísticas dos respondentes no sentido de identificar a sua relação. Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 3 e do Fator score 3 com a variável preditora *Idade* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), conforme Tabela que se segue. Verificámos que tanto o indicador da Componente 3 como o do Fator score 3 não estão relacionados com a mesma.

Tabela 66 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão C com a variável *Idade*

	até aos 40 anos		41 aos 50 anos		+ de 50 anos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 3	8,220	2,279	8,080	2,220	**8,222**	2,344	8,155	2,262	0,101	0,904	2	209
Fator score 3	**0,084**	1,144	0,054	0,943	0,017	0,960	0,000	1,000	0,297	0,743	2	171

Verificámos que tanto o indicador da Componente 3 como o do Fator score 3 não se encontram relacionados com a variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial*, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), conforme tabela que se segue.

Tabela 67 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão C com a variável *Tempo de serviço em Educação Especial*

	1 a 3 anos		4 a 6 anos		7 a 10 anos		11 a 15 anos		16 a 25 anos		+ de 25 anos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 3	8,209	2,345	7,636	1,965	8,277	2,325	8,342	2,274	7,750	2,265	**8,913**	2,213	8,146	2,264	1,157	0,331	5	205
Fator score 3	0,032	1,067	-0,122	0,893	0,075	0,979	0,044	0,959	-0,229	0,998	**0,413**	1,053	-0,001	1,002	1,179	0,322	5	167

Passamos agora à apresentação dos resultados de uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*) dos dois indicadores com a variável preditora *Número de alunos que apoia*. Verificámos que o indicador do Fator score 3 está muito próximo de uma relação estatisticamente significativa (F= 2,400; df= 4, 169; p= 0,052). Porém, o indicador da Componente 3 não se encontra relacionado com a mesma variável, conforme Tabela que se segue.

Tabela 68 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão C com a variável *Número de alunos que apoia*

	1 a 5 alunos		6 a 10 alunos		11 a 15 alunos		16 a 20 alunos		+ de 20 alunos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 3	**9,000**	2,604	8,035	2,280	8,225	2,294	7,500	1,816	7,923	1,846	8,155	2,262	1,492	0,206	4	207
Fator score 3	**0,531**	1,120	-0,052	1,059	0,014	0,964	-0,268	0,844	-0,402	0,671	0,000	1,000	2,400	**0,052**	4	169

Prosseguimos com a análise de comparações múltiplas de médias da dimensão C nos grupos definidos pela variável preditora *Número de alunos que apoia* e verificámos que não existem diferenças no Fator score 3 entre os grupos que apoiam diferentes números de alunos. No entanto, dada a proximidade com o nível de significância exigido fomos analisar a tendência para uma maior concordância de utilização das estratégias identificadas pela dimensão C.

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 3 e do Fator score 3 com a variável preditora *Categoria profissional* que constam na Tabela 69 e verificámos que tanto o indicador da Componente 3 como o do Fator score 3 não estão relacionados, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*).

Tabela 69 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão C com a variável *Categoria Profissional*

	Docente Contratado		**Docente do QZP**		**Docente do QA**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 3	**8,297**	2,303	7,545	1,916	8,126	2,271	8,155	2,262	0,554	0,576	2	209
Fator score 3	**0,188**	1,065	-0,143	0,872	-0,112	0,955	0,000	1,000	1,920	0,150	2	171

Em síntese, a dimensão C não se encontra relacionada significativamente com nenhuma das variáveis preditoras consideradas no estudo, apesar de termos verificado anteriormente que o indicador do Fator score 3 estava muito próximo de uma relação estatisticamente significativa com a variável preditora *Número de alunos que apoia*. São os grupos de docentes que apoiam maior número de alunos que manifestam maior concordância com a utilização das estratégias envolvidas.

Antes de iniciarmos a análise da dimensão D, não queremos deixar de referir a necessidade de acordo com a literatura existente de os DEE colaborarem com todos os intervenientes no processo educativo de todos os alunos na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar. De acordo com a legislação existente, para serem docentes do Quadro de Educação Especial têm de possuir formação especializada em Educação Especial e necessitam de disponibilizar informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com NEE.

No nosso estudo, verificámos pelas respostas dadas por todos os DEE que estes colaboram fortemente com os PER/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar e disponibilizam informação técnica e saberes específicos sobre os alunos com PEI.

De acordo com Madureira (2012) todos os docentes precisam de formação para ganharem competências pedagógicas que lhes permitam contribuir para atender à inclusão e formação de todos os alunos. Segundo Sanches (2011), os DEE que têm formação em Educação Especial realizam em maior percentagem a reflexão/avaliação, a planificação das atividades, a orientação das atividades do aluno considerado com NEE e, por último, o trabalho com a turma, em conjunto com o PER.

Os DEE, no nosso estudo, apresentam percentagens elevadas de concordância com a lecionação de áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI), a promoção da ida destes alunos às suas turmas, a utilização de tecnologias de apoio à aprendizagem com os alunos e a participação na elaboração do Plano Individual de Transição (PIT). Estes aspetos estão concordantes com Azevedo (2012) quando refere que os DEE respondentes afirmam utilizar o computador/*software* educativo no apoio a esses alunos. Elaboram o PIT tendo por base as necessidades específicas de cada aluno, a avaliação diagnóstica das suas competências, a orientação vocacional do aluno, a sua opinião, a do seu Encarregado de Educação (motivações, desejos, interesses e aspirações), o último relatório final circunstanciado e, por último, a opinião do Conselho de Turma. O objetivo do PIT é a aprendizagem de competências definidas em contextos reais. O currículo destes alunos é organizado numa perspetiva funcional, sendo apoiados a Português e a Matemática e, ainda, na área da Autonomia Pessoal e Social.

Numa pesquisa de evidência descritiva dos perfis de apoiantes e não apoiantes dos aspetos que integram a dimensão C, verificámos neste estudo que os respondentes que apresentam níveis de discordância maiores relativamente às estratégias que utilizam, com a média mais alta, possuem uma experiência docente em Educação Especial *acima de 25 anos*, apoiam de *1 a 5 alunos* e ainda são *contratados*. Contrariamente, os DEE que utilizam as melhores estratégias no seu trabalho pertencem ao *QZP*.

1.2.4. Análise da dimensão D *Trabalho com a comunidade e a escola*

Os itens 30 e 31 da Parte II do questionário pertencem à dimensão D, conforme a Tabela que se segue.

Tabela 70 – Distribuição dos itens pela dimensão D *Trabalho com a comunidade e a escola*

Trabalho com a comunidade e a escola (n = 2 itens)
30 – O Docente de Educação Especial brinca com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio.
31 – O Docente de Educação Especial acompanha os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo.

Os itens 30 e 31 referem-se às atividades que o DEE faz no exterior com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais. Apresentamos na Tabela que se segue a ordenação (*ranking*) dos dois itens da dimensão D, com as respetivas medianas resultante do total de pontos em cada item, as percentagens de concordância e de discordância dos inquiridos e o número de respostas dadas relativas a cada item.

Tabela 71 – *Ranking* da Dimensão D *Trabalho com a comunidade e a escola*

Trabalho com a comunidade e a escola (n = 2 itens)					
Ranking	**Premissa**	**N.º de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 31** – O Docente de Educação Especial acompanha os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo.	220	2,000	93,6	6,4
2.º	**PII. 30** – O Docente de Educação Especial brinca com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio.	215	2,000	68,4	31,6

Há apenas um grupo de itens que apresenta a mediana 2,000, com a percentagem de 93,6% e 68,4% de concordância nas respostas dadas.

Verificámos que os respondentes valorizam fortemente o acompanhamento que o DEE faz aos *alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo* (item 31). Os respondentes valorizam menos o brincar *com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio* (item 30), pelo que inferimos que estes docentes valorizam a brincadeira no recreio mas não é uma atividade fortemente desejada.

De acordo com os resultados obtidos conseguimos apurar que o DEE concorda em desenvolver trabalho na comunidade. Enquadramos agora os resultados obtidos na literatura existente sobre o assunto em análise. Sanches (2011) refere que o DEE desenvolve trabalho na comunidade fazendo atividades lúdico-pedagógicas com o aluno considerado com NEE pela seguinte ordem de prioridades: trabalho de projeto, festas, visitas de estudo, atividades culturais, exposições, atividades de animação do tempo livre, de biblioteca, lúdico-pedagógicas e, por último, elaboração de brochuras. O mesmo docente faz ainda protocolos informais, apoio à família, partilha informação e dá apoio material e humano.

Segue-se a análise resultante do cruzamento da nossa dimensão D com as variáveis preditoras no sentido de identificar a sua relação. Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 4 e do Fator score 4 com a variável preditora *Idade* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*), tendo verificado a inexistência de uma relação significativa, conforme a tabela que se segue.

Tabela 72 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão D com a variável *Idade*

	até aos 40 anos		**41 aos 50 anos**		**+ de 50 anos**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 4	3,811	1,161	3,867	1,127	**3,873**	1,224	3,855	1,159	0,050	0,951	2	211
Fator score 4	-0,034	0,942	**0,022**	1,005	-0,008	1,069	0,000	1,000	0,050	0,951	2	171

Apesar da inexistência de uma relação significativa fomos pesquisar a título descritivo o perfil dos respondentes. Tanto no cálculo do Fator score 4 como da Componente 4, o grupo dos respondentes que apresenta a média mais baixa é o que tem o escalão etário *até aos 40 anos.* Assim, inferimos deste modo que é o grupo que mais desenvolve atividades com o aluno considerado com NEE, no exterior. Contrariamente é no grupo de docentes que tem *mais de 50 anos* de idade, na Componente 4, em que existem menos atividades no exterior com o aluno considerado com NEE e, no Fator score 4, é no grupo de respondentes que tem dos *41 aos 50 anos* de idade.

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 4 e do Fator score 4 com a variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Perante os

resultados, conforme a tabela que se segue, tanto o indicador da Componente 4 como o do Fator score 4 não estão relacionados.

Tabela 73 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão D com a variável *Tempo de serviço em Educação Especial*

	1 a 3 anos		4 a 6 anos		7 a 10 anos		11 a 15 anos		16 a 25 anos		+ de 25 anos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	df
Componente 4	3,976	1,184	3,800	1,154	3,727	1,097	3,937	1,162	3,698	1,202	**4,074**	1,174	3,854	1,162	0,597	0,703	5	207
Fator score 4	0,052	0,943	-0,085	1,045	0,017	0,930	-0,063	1,036	-0,009	1,020	**0,060**	1,214	-0,000	1,002	0,083	0,995	5	167

Na nossa análise meramente descritiva, salientamos que o grupo dos respondentes que apresenta a média mais elevada na Componente 4 e no Fator score 4, ou seja, que concordam menos em realizar atividades na comunidade, tem *mais de 25 anos* de tempo de serviço em Educação Especial. É no grupo de respondentes que tem de 16 a 25 anos de tempo de serviço em Educação Especial da Componente 4 e no grupo que tem de *4 a 6 anos* de tempo de serviço em Educação Especial do Fator score 4 que encontramos a média mais baixa, pelo que se deduz que existe uma grande diferença entre as informações dadas pelos respondentes.

Avançamos agora à apresentação dos resultados dos dois indicadores com a variável preditora *Número de alunos que apoia*, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). O indicador da Componente 4 está relacionado (F= 2,510; df= 4, 209; p= 0,043) e o do Fator score 4 também se encontra relacionado (F= 2,985; df= 4, 169; p= 0,021) com a mesma, conforme tabela que se segue.

Tabela 74 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão D com a variável *Número de alunos que apoia*

	1 a 5 alunos		6 a 10 alunos		11 a 15 alunos		16 a 20 alunos		+ de 20 alunos		Total		Entre Grupos			Nos Grupos
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	Df
Componente 4	3,440	0,960	3,655	1,062	4,000	1,200	3,923	1,128	**4,400**	1,404	3,855	1,159	2,510	**0,043**	4	209
Fator score 4	-0,659	0,788	0,063	0,955	**0,823**	1,025	0,025	1,062	0,379	0,885	0,000	1,000	2,985	**0,021**	4	169

Através do Teste Post-hoc, fizeram-se comparações múltiplas de médias da dimensão D nos grupos definidos pela variável preditora *Número de alunos que apoia*. Existe uma ligeira tendência significativa no Fator score 4 entre o grupo de docentes que apoia *1 a 5 alunos* e o grupo de docentes que dá apoio de *6 a 10 alunos* (p= 0,054). É significativa a relação entre *1 a 5 alunos* e de *11 a 15 alunos* (p= 0,025) e *acima de 20 alunos* (p= 0,049). Podemos assim afirmar que, de um modo geral, a concordância com o trabalho na comunidade é maior no caso de menos alunos a apoiar (*1 a 10 alunos*) e menor no caso de *mais de 20 alunos*, conforme a tabela que se segue.

Tabela 75 – Análise das comparações múltiplas da Componente 4 e do Fator score 4 com a variável *Número de alunos que apoia*

Variável dependente	(I) Número de alunos que apoia	(J) Número de alunos que apoia	Diferença média (I-J)	Modelo padrão	Sig	Intervalo de confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
Componente 4	1 a 5 alunos	6 a 10 alunos	-0,215	0,271	1,000	-0,986	0,554
		11 a 15 alunos	-0,560	0,259	0,321	-1,296	0,176
		16 a 20 alunos	-0,483	0,320	1,000	-1,392	0,425
		+ de 20 alunos	-0,960	0,373	0,109	-2,019	0,099
	6 a 10 alunos	1 a 5 alunos	0,215	0,271	1,000	-0,554	0,986
		11 a 15 alunos	-0,344	0,190	0,729	-0,886	0,197
		16 a 20 alunos	-0,267	0,267	1,000	-1,027	0,492
		+ de 20 alunos	-0,744	0,329	0,250	-1,679	0,190
	11 a 15 alunos	1 a 5 alunos	0,560	0,259	0,321	-0,176	1,296
		6 a 10 alunos	0,344	0,190	0,729	-0,197	0,886
		16 a 20 alunos	0,076	0,255	1,000	-0,648	0,802
		+ de 20 alunos	-0,400	0,319	1,000	-1,307	0,507
	16 a 20 alunos	1 a 5 alunos	0,483	0,320	1,000	-0,425	1,392
		6 a 10 alunos	0,267	0,267	1,000	-0,492	1,027
		11 a 15 alunos	-0,076	0,255	1,000	-0,802	0,648
		+ de 20 alunos	-0,476	0,370	1,000	-1,529	0,575
	+ de 20 alunos	1 a 5 alunos	0,960	0,373	0,109	-0,099	2,019
		6 a 10 alunos	0,744	0,329	0,250	-0,190	1,679
		11 a 15 alunos	0,400	0,319	1,000	-0,507	1,307
		16 a 20 alunos	0,476	0,370	1,000	-0,575	1,529
Fator score 4	1 a 5 alunos	6 a 10 alunos	-0,722	0,256	**0,054**	-1,452	0,007
		11 a 15 alunos	-0,741	0,241	**0,025**	-1,428	-0,054
		16 a 20 alunos	-0,684	0,305	0,263	-1,553	0,184
		+ de 20 alunos	-1,038	0,363	**0,049**	-2,073	-0,003
	6 a 10 alunos	1 a 5 alunos	0,722	0,256	**0,054**	-0,007	1,452
		11 a 15 alunos	-0,018	0,181	1,000	-0,536	0,498
		16 a 20 alunos	0,038	0,261	1,000	-0,704	0,780
		+ de 20 alunos	-0,315	0,327	1,000	-1,246	0,616
	11 a 15 alunos	1 a 5 alunos	0,741	0,241	**0,025**	0,054	1,428
		6 a 10 alunos	0,018	0,181	1,000	-0,498	0,536
		16 a 20 alunos	0,056	0,246	1,000	-0,643	0,756
		+ de 20 alunos	-0,296	0,315	1,000	-1,194	0,601
	16 a 20 alunos	1 a 5 alunos	0,684	0,305	0,263	-0,184	1,553
		6 a 10 alunos	-0,038	0,261	1,000	-0,780	0,704
		11 a 15 alunos	-0,056	0,246	1,000	-0,756	0,643
		+ de 20 alunos	-0,353	0,367	1,000	-1,397	0,690
	+ de 20 alunos	1 a 5 alunos	1,038	0,363	**0,049**	0,003	2,073
		6 a 10 alunos	0,315	0,327	1,000	-0,616	1,246
		11 a 15 alunos	0,296	0,315	1,000	-0,601	1,194
		16 a 20 alunos	0,353	0,367	1,000	-0,690	1,397

*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Analisámos os valores médios obtidos ao nível do indicador da Componente 4 e do Fator score 4 com a variável preditora *Categoria profissional* dos respondentes, realizando para tal uma Análise de Variância (ANOVA *one-way*). Verificámos que tanto o indicador da Componente 4 como o do Fator score 4 não estão relacionados, conforme Tabela que se segue. Esta análise leva-nos a deduzir que não existem diferenças nos grupos observados.

Tabela 76 – Análise comparativa dos indicadores da dimensão D com a variável *Categoria Profissional*

	Docente Contratado		**Docente do QZP**		**Docente do QA**		**Total**		**Entre Grupos**			**Nos Grupos**
	M	Dp	M	Dp	M	Dp	M	Dp	F	Sig	df	df
Componente 4	3,831	1,080	**4,000**	1,054	3,858	1,219	3,855	1,159	0,094	0,910	2	211
Fator score 4	-0,105	0,968	0,166	0,884	**0,537**	1,034	0,000	1,000	0,642	0,528	2	171

O grupo dos respondentes que apresenta a média mais baixa na Componente 4 e no Fator score 4, ou seja, que concordam mais em realizar atividades na comunidade são docentes *contratados*. É no grupo de respondentes que pertence ao *QZP* da Componente 4 e no grupo que pertence ao *QA* do Fator score 4 que encontramos a média mais elevada, pelo que se deduz que existe uma grande diferença entre as informações dadas pelos respondentes.

Em síntese, verifica-se que os itens da dimensão D têm mediana 2,000. Os respondentes valorizam mais o acompanhamento dos alunos considerados com NEE da escola nas visitas de estudo e valorizam menos a brincadeira com os mesmos alunos, na hora do recreio. Verificámos que existe uma relação entre esta dimensão (Fator score 4) e o número de alunos que apoiam. O grupo de inquiridos que apoia de *1 a 10 alunos* é mais favorável ao trabalho na comunidade.

Segundo Sanches (2011) o sucesso da inclusão ou não dos alunos na escola pode ser atribuído a um conjunto de fatores, entre eles, ao acolhimento que a escola e os seus agentes educativos fazem a cada aluno e à interação que cada um desenvolve na escola como comunidade escolar e educativa. Este acolhimento a cada aluno tem de ser sustentado pela colaboração de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo de todos os alunos, numa perspetiva de uma Educação Inclusiva.

No estudo de Gonçalves (1990, 1992), a primeira etapa da carreira docente é designada "O início" da carreira, correspondendo aos quatro primeiros anos de experiência docente. Nessa etapa, o autor encontra professoras muito motivadas para a prática docente e outras com desejo de a abandonar devido a insatisfação na profissão, existindo uma luta pela sobrevivência, o choque de algumas docentes com a realidade e a descoberta da prática docente por outras. Entre os cinco e os sete anos de experiência, as docentes apresentam níveis positivos de segurança, entusiasmo e tranquilidade face à gestão dos processos de ensino e aprendizagem em que se encontram empenhadas a que o autor denomina de "Estabilidade". Entre os oito e os quinze anos de experiência docente caraterizada pela fase da divergência, o autor afirma que se encontram algumas docentes que continuam a investir na sua atividade profissional com empenho e entusiasmo, outras que revelam atitudes de descrença e de rotina evidenciando cansaço e saturação no desempenho profissional. Na quarta fase denominada "Serenidade", encontramos um grupo de docentes que têm entre quinze e cerca de vinte e cinco anos de carreira docente onde podemos visualizar atitudes de tranquilidade, satisfação pessoal e reflexão que são, em parte, semelhantes às atitudes que caraterizam a segunda etapa. Na quinta etapa denominada "Renovação do "interesse" e "desencanto" encontramos as docentes em fim de carreira entre os vinte e cinco e os quarenta anos de serviço docente. Um grupo minoritário de professoras faz emergir uma renovação do entusiasmo através do interesse por tudo que envolva a atividade docente e pela sua valorização; o outro grupo maioritário de professoras manifesta desinvestimento, cansaço, impaciência, e saturação profissional, espera que a sua prática docente termine e deseja ansiosamente a aposentação (Gonçalves, 1992).

Antes de iniciarmos a análise dos itens do questionário não agregados em dimensões com peso relevante, não queremos deixar de referir que face aos resultados verificados, podemos afirmar que a maioria dos docentes contratados encontra-se nas primeiras etapas da carreira docente, embora muitos se mantenham nessa condição há mais de 15 anos, segundo o estudo de Gonçalves (1990, 1992), revelando níveis mais positivos de entusiasmo e de interação com o aluno considerado com NEE no exterior, na hora do recreio e nas visitas de estudo que os docentes com mais idade e mais tempo de serviço em Educação Especial.

1.2.5. Análise dos itens do questionário não agregados em dimensões com peso relevante

Os itens que não foram agregados em dimensões com peso relevante são os seguintes da Parte II do questionário: *1, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 28, 32, 34 e 36*, conforme a tabela que se segue.

Tabela 77 – Distribuição dos itens, não agregados em dimensões com peso relevante

Trabalho dos Docentes de Educação Especial (itens não agregados em dimensões com peso relevante) (n = 19 itens)
1 – O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular.
5 – O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente.
8 – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.
9 – O Docente de Educação Especial desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
10 – O Docente de Educação Especial avalia os alunos referenciados para a Educação Especial.
11 – O Docente de Educação Especial usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
12 – O Docente de Educação Especial seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.
14 – O Docente de Educação Especial colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo.
15 – O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial.
16 – O Docente de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular.
17 – O Docente de Educação Especial discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula.
18 – O Docente de Educação Especial participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola.
19 – O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual.
20 – O Docente de Educação Especial dá informações à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola.
27 – O Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
28 – O Docente de Educação Especial dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.
32 – O Docente de Educação Especial exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve.
34 – O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.
36 – O Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa.

Apresentamos na Tabela que se segue, a ordenação (*ranking*) dos itens que não foram contemplados em nenhuma das componentes com peso relevante.

Tabela 78 – *Ranking* dos itens do questionário, não agregados em dimensões com peso relevante

Trabalho dos Docentes de Educação Especial (itens não agregados em dimensões com peso relevante) (n = 19 itens)					
Ranking	**Premissa**	**Nº de respostas dadas**	**Mediana**	**% Concordância**	**% Discordância**
1.º	**PII. 28** – O Docente de Educação Especial dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	99,6	0,4
2.º	**PII. 10** – O Docente de Educação Especial avalia os alunos referenciados para a Educação Especial.	226	1,000	99,1	0,9
3.º	**PII. 34** – O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	226	1,000	99,1	0,9
4.º	**PII. 18** – O Docente de Educação Especial participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola.	225	1,000	98,7	1,3
5.º	**PII. 20** – O Docente de Educação Especial dá informações à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola.	226	1,000	98,2	1,8
6.º	**PII. 16** – O Docente de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular.	224	1,000	98,2	1,8
7.º	**PII. 11** – O Docente de Educação Especial usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	224	1,000	98,2	1,8
8.º	**PII. 14** – O Docente de Educação Especial colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo.	223	1,000	97,8	2,2
9.º	**PII. 12** – O Docente de Educação Especial seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	223	1,000	95,1	4,9
10.º	**PII. 15** – O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial.	219	1,000	94,5	5,5
11.º	**PII. 36** – O Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa.	222	2,000	95,9	4,1
12.º	**PII. 27** – O Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	224	2,000	95,5	4,5
13.º	**PII. 17** – O Docente de Educação Especial discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula.	221	2,000	90,5	9,5
14.º	**PII. 1** – O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular.	221	2,000	90,0	10,0
15.º	**PII. 5** – O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente.	218	2,000	84,4	15,6
16.º	**PII. 9** – O Docente de Educação Especial desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.	222	2,000	77,5	22,5
17.º	**PII. 8** – O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais.	221	2,000	72,9	27,1
18.º	**PII. 19** – O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual.	222	2,000	67,1	32,9
19.º	**PII. 32** – O Docente de Educação Especial exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve.	219	3,000	15,9	84,1

Apesar de não podermos considerar este grupo de 19 itens como uma dimensão iremos também analisá-los. Verificámos que nestes itens existem três grupos consoante as respostas dadas: com mediana 1,000 e a percentagem de 99,6% a 94,5% de concordância; com a percentagem de 95,9% a 67,1% de concordância e a mediana 2,000; o que possui mediana 3,000 e a percentagem de 15,9% de concordância nas respostas dadas ao mesmo item (32).

Face aos resultados, existe apenas um item com mediana 3,000. Tal como referido anteriormente, o Docente de Educação Especial não exige aos alunos considerados com NEE (item 32).

Em primeiro lugar com a mediana 2,000, verificámos que o DEE *é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa* (item 36). Logo a seguir, por ordem decrescente de percentagem, concorda que *utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 27) e *discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula* (item 17). O DEE trabalha *com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular* (item 1), *na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente* (item 5), *desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 9) e *trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (item 8). O DEE *discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual* (item 19), mas este trabalho é pouco desejado pelos respondentes devido às percentagens de concordância apresentadas.

Verificámos em primeiro lugar com a percentagem de concordância mais elevada da mediana 1,000 que o DEE *dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 28). Isto está de acordo com a opinião de Monteiro (2011) que refere no seu estudo, que os DEE pensam que têm melhor preparação que os PER para trabalhar com os alunos considerados com NEE devido à formação especializada que possuem.

O DEE *avalia os alunos referenciados para a Educação Especial (item 10), trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (item 34), *participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola* (item 18), *dá informações à família sobre o trabalho que o aluno*

faz na escola (item 20), *discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular* (item 16), *usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 11), *colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo* (item 14), *seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (item 12) e *faz formação na escola na área da Educação Especial* (item 15).

Constatámos que estes itens, à primeira vista, poderiam estar agregados com três das dimensões anteriormente referidas (A, B e C). No entanto, as respostas dos docentes não foram no mesmo sentido dos itens agregados, pois os pesos/saturações foram baixos. Fomos procurar saber como se distribuíam os efetivos das variáveis de critério nos mesmos itens relativamente ao apoio ao aluno considerado com NEE e simultaneamente dentro das variáveis preditoras *Idade*, *Tempo de serviço em Educação Especial*, *Número de alunos que apoia* e *Categoria profissional*, através de tabulações cruzadas que se encontram em anexo (Apêndice 8) e resumo em tabelas que se seguem. Para tal, procedemos a uma análise descritiva dos perfis dos docentes (DEE) de acordo com as variáveis preditoras.

1.2.5.1. Trabalho com o/a Professor(a) do Ensino Regular, na turma

Verificámos que o DEE faz trabalho direto *com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER* (item 1), *na turma com esse aluno, individualmente* (item 5) e *com a turma em que está o mesmo aluno* (item 8). Estes itens (1, 5 e 8) que se referem ao trabalho do DEE com o PER e a turma dos alunos que apoia em que está o aluno considerado com NEE caberiam aparentemente na dimensão A, mas os pesos/saturações verificados foram baixos. Pela sua ordenação no *ranking*, encontramos em primeiro lugar, o item que se refere ao apoio (direto) do DEE ao aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER; em segundo lugar, o trabalho na turma do DEE com o aluno considerado com NEE, individualmente; e, por último, o trabalho do DEE com a turma em que está inserido o aluno considerado com NEE. Apresentamos na tabela que segue um resumo das respostas mais concordantes e mais discordantes dadas pelos DEE, acerca das afirmações expressas nos itens 1, 5 e 8.

Tabela 79 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas aos itens 1, 5 e 8

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 1 "O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, em contexto de sala de aula, em articulação com o Professor de Ensino Regular"	
até 40 anos de idade	41 aos 50 anos de idade
7 a 10 anos de serviço	1 a 3 anos de serviço
1 a 5 alunos	mais de 20 alunos
Docentes Contratados	Docentes do QZP
Item 5 "O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente"	
41 aos 50 anos de idade	mais de 50 anos de idade
16 a 25 anos de serviço	11 a 15 anos de serviço
6 a 10 alunos	mais de 20 alunos
Docentes Contratados	Docentes do QZP
Item 8 "O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais"	
até 40 anos de idade	mais de 50 anos de idade
4 a 6 anos de serviço	mais de 25 anos de serviço
1 a 5 alunos	16 a 20 alunos*/*mais de 20 alunos***
Docentes Contratados	Docentes do QA

Nota: No item 8 existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Discordo fortemente" e "Discordo". Os DEE que apoiam "mais de 20 alunos" deram respostas mais discordantes, com uma percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Discordo fortemente" (DF), que os DEE que apoiam de "16 a 20 alunos", estando por esse motivo em itálico
* 3,7% (DF)
**13,3% (DF)

Com os dados da tabela anterior, embora de uma forma apenas descritiva, podemos afirmar que os *Docentes Contratados* apresentam as percentagens mais elevadas de respostas concordantes nas modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo* e os DEE que têm *mais de 20 alunos* apresentam as respostas mais discordantes relativamente às afirmações expressas nos itens 1, 5 e 8. Existe uma maior concentração de respostas nas modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo* nos docentes com idade *até aos 40 anos*, que apoiam de *1 a 5 alunos*, nos itens que se referem ao trabalho com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER e ao trabalho com a turma em que está o mesmo aluno.

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos (Apêndice 9).

Trabalho com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER

Se agregarmos as modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo*, observamos que os DEE que têm de *7 a 10 anos* de serviço em Educação Especial apresentam uma percentagem maior de respostas mais concordantes com o *apoio ao aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER* (item 1). Contrariamente, para a mesma prática é nos DEE com *1 a 3 anos* de serviço em Educação Especial, dos *41 aos 50 anos* de idade e do *Quadro de Zona Pedagógica (QZP)* onde se verificam as respostas mais discordantes, agregando as modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente*.

Trabalho na turma com o aluno considerado com NEE, individualmente

Relativamente ao trabalho na turma com o aluno considerado com NEE, individualmente (item 5), são os DEE dos *41 aos 50 anos* de idade, de *16 a 25 anos* em Educação Especial, com *6 a 10 alunos* e ainda *contratados*, que apresentam as percentagens mais elevadas de respostas concordantes à mesma prática, se agregarmos as modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo*. Contrariamente, os Docentes que têm *mais de 50 anos*, *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *mais de 20 alunos* e pertencem ao *QZP*, apresentam as respostas mais discordantes se agregarmos as modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente*, relativamente ao mesmo item.

Trabalho com a turma em que está o aluno considerado com NEE

Quanto ao trabalho do DEE com a turma em que está inserido o aluno considerado com NEE (item 8), são os DEE c*ontratados*, *até 40 anos*, que dão apoio de *1 a 5 alunos*, com tempo de serviço em Educação Especial entre *4 a 6 anos*, que apresentam as percentagens mais elevadas de respostas concordantes nas modalidades agregadas de *Concordo fortemente* e *Concordo*. Contrariamente, podemos observar um grande número de respostas discordantes com esta prática nos Docentes que têm *mais de 50 anos* de idade, que é superior a um quarto das respostas dadas no mesmo escalão de idades, conforme tabela no Apêndice 8, conjugando as duas modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente*. São os DEE que têm *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial e pertencem ao *Quadro de Agrupamento* (QA) que apresentam a maior percentagem de respostas discordantes, se agregarmos as modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente* para esta prática, conforme análise da tabela anterior. Os DEE que apoiam *16 a 20 alunos* e *mais de 20 alunos* apresentam igual percentagem de respostas discordantes em relação a essa mesma prática se agruparmos as modalidades

Discordo e *Discordo fortemente*. Todavia, é de salientar que o grupo que apoia de *16 a 20 alunos* teve apenas respostas discordantes na modalidade *Discordo* enquanto o grupo que apoia mais alunos (*mais de 20 alunos*) é o que apresenta percentagens nas modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente*, conforme tabela em Apêndice 8.

A partir dos dados recolhidos também na dimensão A podemos organizar hierarquicamente os tipos de apoio realizados pelos DEE que participam neste estudo, tendo por base as percentagens de concordância das respostas dadas nas modalidades agrupadas *Concordo fortemente* e *Concordo*.

Tabela 80 – Hierarquização do tipo de apoio, em função das respostas dadas

O Docente de Educação Especial trabalha com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER.	1.º lugar	90%
O Docente de Educação Especial trabalha na turma com o aluno considerado com NEE, individualmente.	2.º lugar	84,4%
O Docente de Educação Especial trabalha com a turma em que está o aluno considerado com NEE.	3.º lugar	72,9%
O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de projeto.	4.º lugar	71,1%
O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com NEE em grupos de aprendizagem cooperativa.	5.º lugar	69%
O Docente de Educação Especial trabalha com a turma que inclui o aluno considerado com NEE em trabalhos de pesquisa na internet.	6.º lugar	62,9%
O Docente de Educação Especial orienta a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na biblioteca.	7.º lugar	39,4%

Após a análise da tabela anterior, verificámos que os três primeiros lugares são ocupados pelos itens 1, 5 e 8, respetivamente os que não couberam na dimensão A. Com percentagens mais baixas de concordância das respostas dadas estão os itens (24, 21, 22, 25, 35, 29, 23 e 33) da dimensão A. Encontramos em primeiro lugar, com a maior percentagem de concordância (90%) nas respostas dadas, a prática do apoio do DEE ao aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER; em segundo lugar, o trabalho na turma do DEE com o mesmo aluno, individualmente (84,4%); a seguir, o trabalho do DEE com a turma em que está esse aluno (parceria pedagógica) (72,9%). O DEE trabalha com a turma que inclui o aluno apoiado, em trabalhos de projeto (71,1%), em grupos de aprendizagem cooperativa (69%), em trabalhos de pesquisa na internet (62,9%) e em alguns trabalhos de pesquisa na biblioteca (39,4%), conforme a tabela anterior.

Hierarquizámos o tipo de apoio em função da perspetiva teórica em termos de Educação Inclusiva apresentada por Sanches (2011) e das respostas dadas pelos DEE neste estudo, conforme tabela que se segue.

Tabela 81 – Hierarquização do tipo de apoio, em termos de Educação Inclusiva

Perspetiva teórica		Respostas dadas pelos DEE (dados empíricos)
Apoio ao aluno em conjunto com a turma (parceria pedagógica)	1.º lugar	3.º lugar
Apoio ao aluno considerado com NEE no pequeno grupo	2.º lugar	4.º lugar
Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da turma	3.º lugar	1.º lugar
Apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente	4.º lugar	2.º lugar

Fonte: Adaptado de Sanches (2011)

Fazendo a comparação entre os dados da perspetiva teórica apresentada por Sanches (2011, p. 205) e as respostas dadas pelos DEE, verificámos que estes priorizam o apoio ao aluno considerado com NEE, integrando as atividades da turma e, em segundo lugar, apoiam o mesmo aluno, individualmente. O tipo de apoio que está em primeiro e em segundo lugar neste estudo, numa perspetiva de Educação Inclusiva ocupariam o terceiro e o quarto lugar, respetivamente. Segundo a perspetiva inclusiva, o apoio dado ao aluno integrando as atividades da turma ocupa o terceiro lugar e, neste estudo, verificamos que ocupa o primeiro lugar. O trabalho que o DEE faz com a turma para apoiar o mesmo aluno em grupos de trabalho encontra-se em quarto lugar, correspondendo-lhe o segundo numa perspetiva de Educação Inclusiva. Existe uma grande diferença entre as informações dadas pelos respondentes ao "Apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente" e ao "Apoio ao aluno considerado com NEE no pequeno grupo". O tipo de apoio predominante neste estudo que está em terceiro e quarto lugar deveria ser o primeiro e o segundo a ser dado numa perspetiva de Educação Inclusiva, contrastando o primeiro e o segundo lugar com o penúltimo e o último a ser dado ao mesmo aluno. Interrogamo-nos sobre a possibilidade de os termos da pergunta não terem sido bem entendidos pelos respondentes.

Neste estudo, não sabemos o local onde o DEE trabalha na turma com o aluno considerado com NEE, individualmente, mas podemos observar no estudo de Sanches (2011) que o DEE dá apoio direto individualizado na carteira do mesmo aluno. Especificando, no mesmo estudo da autora existe um maior enfoque de respostas para as questões relativas ao apoio direto individualizado ao aluno considerado com NEE e integrando as atividades da turma, nas modalidades *Quase sempre* e *Sempre* no grupo de DEE com menos idade e com

menos tempo de serviço em Educação Especial. Por ordem decrescente de percentagem de concordância com as práticas desenvolvidas pelos DEE, aparecem o trabalho em pequenos grupos, o trabalho de tutoria, o trabalho com grupos flexíveis e o trabalho em grupos de aprendizagem cooperativa (Sanches, 2011). A mesma autora verificou através das respostas dadas pelos DEE que a maior concentração de respostas é na modalidade, *Apoio direto ao aluno considerado com NEE, individualmente;* a modalidade *Apoio ao aluno considerado com NEE no pequeno grupo* obteve o segundo lugar; o terceiro lugar surge na modalidade *Apoio direto ao aluno, integrando as atividades da classe* e a menor concentração de respostas verifica-se na modalidade *Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica).* Ainda em relação ao trabalho do DEE com o Professor Titular de Turma há um maior enfoque nas respostas dos DEE no estudo da autora, com tempo de serviço *entre 15 e 29 anos em Educação Especial* e *com idades dos 22 aos 41 anos*, relativas ao apoio direto ao mesmo aluno, em conjunto com a turma (parceria pedagógica) nas modalidades *Quase sempre* e *Sempre*. O grupo de DEE mais velhos (*42 aos 65 anos*) e com mais tempo de serviço em Educação Especial apresentam respostas mais favoráveis do que os mais novos, ao apoio direto ao mesmo aluno no pequeno grupo, nas modalidades *Quase sempre* e *Sempre*, numa perspetiva de Educação Inclusiva (Sanches, 2011) .

Prado (2016) afirma que, em primeiro lugar, os DEE davam apoio aos alunos considerados com NEE, individualmente, com a maior percentagem de respostas dadas na modalidade *Sempre*. Com respostas dadas na modalidade *Sempre*, aparece em segundo lugar, o apoio direto ao mesmo aluno no desenvolvimento das mesmas atividades dos restantes alunos da turma. Em terceiro lugar, surge o apoio ao mesmo aluno em conjunto com a turma numa parceria pedagógica com o PER. Em quarto lugar, o apoio direto ao mesmo aluno em pequeno grupo ou quando está a pares, igualmente na mesma modalidade de respostas dadas pelos DEE. Podemos observar ainda no estudo de Prado (2016) que o apoio direto ao aluno no desenvolvimento das mesmas atividades dos restantes alunos da turma aparece com a maioria da percentagem das respostas dadas pelos DEE, na modalidade *Sempre*; o apoio ao mesmo aluno em conjunto com a turma numa parceria pedagógica com o PER surge com intensidade semelhante, com a percentagem de 61,19% de respostas dadas na mesma modalidade *Sempre*; o apoio direto ao mesmo aluno em pequeno grupo ou quando está a pares já aparece com apenas cerca de metade de respostas dadas (a percentagem de 56,71%), igualmente, na mesma modalidade *Sempre*.

1.2.5.2. Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão

Tal como já foi referido anteriormente, o DEE tem necessidade de trabalhar em vários contextos e com vários intervenientes. A partir da informação recolhida destacamos a cooperação dos DEE com os professores dos alunos que apoiam, em particular, os Diretores de Turma desses alunos, os mesmos alunos, os seus Encarregados de Educação/família, a escola, os órgãos de gestão do Agrupamento e a comunidade educativa, em geral. No mesmo sentido cabe-nos agora analisar alguns itens (28, 20, 14 e 36) que não couberam mas poderiam ter feito parte da Dimensão B, na nossa opinião.

O DEE *dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (item 28), *à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola* (item 20), *colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo* (item 14) e *é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa* (item 36).

Procurámos saber como se distribuíam os efetivos das variáveis de critério destes itens dentro das variáveis preditoras *Idade*, *Tempo de serviço em Educação Especial*, *Número de alunos que apoia* e *Categoria profissional*, através de tabulações cruzadas que se encontram no Apêndice 7. Para uma análise mais rápida da informação recolhida, resumimos a mesma em várias tabelas para ser mais fácil a sua leitura e análise.

Trabalho em cooperação com a família

Relativamente às informações que são dadas *à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola* (item 20), são os DEE do *QZP*, que têm *mais de 50 anos de idade*, de *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial, com *1 a 5 alunos*, que apresentam as percentagens mais elevadas de respostas mais concordantes para o mesmo item (20), se agregarmos as modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo*. Contrariamente, conforme tabela que se segue, são os DEE do *QA*, dos *41 aos 50 anos* de idade, que têm *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial, com *16 a 20 alunos*, que apresentam as percentagens mais elevadas de respostas discordantes nas modalidades agrupadas de *Discordo* e *Discordo fortemente*.

Tabela 82 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 20

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 20 "O Docente de Educação Especial dá informações à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola"	
mais de 50 anos de idade	41 aos 50 anos de idade
4 a 6 anos/ *11 a 15 anos de serviço*	mais de 25 anos de serviço
1 a 5 alunos/ mais de 20 alunos	16 a 20 alunos
Docentes do QZP	Docentes do QA

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico.

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos (Apêndice 9).

Trabalho em cooperação com o professor da turma

Verificámos que os DEE, *contratados* e do *QZP*, dão *informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com NEE* (item 28) e apresentam as percentagens mais elevadas de respostas concordantes, se agregarmos as modalidades *Concordo fortemente* e *Concordo*. No entanto, o grupo de docentes contratados encontra-se em itálico porque apresenta a percentagem maior de concordância de respostas na modalidade *Concordo fortemente*, conforme tabela que se segue.

Tabela 83 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 28

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 28 "O Docente de Educação Especial dá informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com NEE"	
41 aos 50 anos de idade/ mais de 50 anos de idade	até 40 anos de idade
1 a 3 anos/4 a 6 anos/ *11 a 15 anos* e 16 a 25 anos***/ mais de 25 anos de serviço	7 a 10 anos de serviço
1 a 5 alunos/11 a 15 alunos/16 a 20 alunos/mais *de 20 alunos*	6 a 10 alunos
Docentes Contratados/ Docentes do QZP	Docentes do QA

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" (CF) está em itálico.
Exceções: *77,8% (CF) e **77,8% (CF)

Os DEE que pertencem ao *QZP*, com idade dos *41 aos 50 anos,* de *11 a 25 anos* de serviço em Educação Especial e que apoiam *mais de 20 alunos* dão informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com NEE, apresentando as maiores

percentagens de concordância de respostas, nas modalidades agrupadas de *Concordo fortemente* e *Concordo*. Nos casos em que existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de *Concordo fortemente* e *Concordo*, utilizámos como critério o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade *Concordo fortemente*.

Contrariamente, os Docentes que têm *até 40 anos*, de 7 a 10 anos de serviço em Educação Especial, que apoiam de *6 a 10 alunos* e pertencem ao *QA* apresentam as percentagens mais elevadas de respostas discordantes relativamente à afirmação expressa no mesmo item (28), se agregarmos as modalidades *Discordo* e *Discordo fortemente*.

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos.

Trabalho em colaboração com o aluno

Os DEE que pertencem ao *QZP* apresentam as percentagens mais elevadas de respostas concordantes com o trabalho de colaboração com os *alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo* (item 14), têm *mais de 50 anos* de idade, *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial e apoiam *mais de 20 alunos*. Contrariamente, as respostas mais discordantes ao mesmo item encontram-se nos DEE *contratados*, dos *41 aos 50 anos* de idade, com tempo de serviço em Educação Especial de *4 a 6 anos*, com *16 a 20 alunos*, conforme tabela que se segue.

Tabela 84 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 14

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 14 "O Docente de Educação Especial colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo"	
mais de 50 anos de idade	41 aos 50 anos de idade
mais de 25 anos de serviço	4 a 6 anos de serviço
1 a 5 alunos/mais *de 20 alunos*	16 a 20 alunos
Docentes do QZP	Docentes contratados

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico.

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos (Apêndice 9).

Trabalho em colaboração com a comunidade educativa

Os DEE de *41 aos 50 anos* de idade, de *7 a 10 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam de *1 a 5 alunos* e pertencem ao *QZP*, apresentam as respostas com a maior percentagem de concordância nas modalidades agrupadas de *Concordo fortemente* e *Concordo* e assumem-se como *um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa*. Contrariamente, os *DEE contratados*, *até 40 anos* de idade, com *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *mais de 20 alunos* apresentam as respostas com a maior percentagem de discordância, conforme tabela que segue.

Tabela 85 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 36

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 36 "O Docente de Educação Especial é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa"	
41 aos 50 anos de idade	até 40 anos de idade
7 a 10 anos	4 a 6 anos de serviço
1 a 5 alunos	mais de 20 alunos
Docentes do QZP	Docentes contratados

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos.

Em síntese, tal como já foi referido anteriormente, os DEE têm necessidade de colaborar com os professores dos alunos que apoiam, com a família, com os mesmos alunos e com a comunidade educativa, em geral. São os docentes do *QZP* que apresentam as respostas mais concordantes em relação à colaboração com alunos (item 14) e comunidade educativa (item 36). Contrariamente, os *docentes contratados* que têm de *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial apresentam as respostas mais discordantes para os itens 14 e 36.

No estudo de Sanches (2011), os DEE colaboram com os professores dos alunos que apoiam, a família desses alunos, os seus pares do grupo/turma, outros profissionais (psicólogos, técnicos especializados, profissionais de saúde e de reabilitação) e com o Conselho de Docentes para dar resposta aos alunos com NEE, numa dinâmica pedagógica da escola, para organização e funcionamento global da mesma, organização e funcionamento da mesma em relação aos alunos considerados com NEE e formação. As modalidades *Nunca* e

Poucas vezes são as modalidades dominantes para o trabalho na comunidade e a menos dominante é *Sempre*. A mesma autora atribui o sucesso ou não da inclusão dos alunos no seio escolar a um conjunto de fatores, entre eles, o acolhimento que a escola e os seus agentes educativos fazem ao aluno considerado com NEE e à interação que este desenvolve na escola como comunidade escolar e educativa (Sanches, 2011) , pelo que *o DEE é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa*.

1.2.5.3. Estratégias utilizadas

Na dimensão C *Estratégias utilizadas* caberiam os seguintes itens 34, 18, 16, 11, 12, 15, 27, 17, 9, 19 e 32, devido aos termos utilizados nos mesmos (*trabalha áreas importantes para o desenvolvimento, participa, discute estratégias, usa as tecnologias de informação e comunicação, seleciona competências, faz formação, utiliza estratégias de trabalho de grupo, discute conteúdos com o PER, desenvolve estratégias inovadoras nas turmas, discute com os alunos o seu PEI, exige mais aos alunos considerados com NEE do que deve*).

Trabalho com o aluno considerado com NEE

Os docentes do QZP apresentam as respostas mais concordantes com o trabalho em *áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com NEE* e o uso das *tecnologias de informação e comunicação* com os mesmos alunos.

São os docentes do *QA* que mais concordam selecionar competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com NEE e discutem com os alunos o seu PEI. Contrariamente, os docentes do *QZP* apresentam as respostas mais discordantes para as mesmas práticas.

Relativamente aos itens 12, 19 e 32, conforme tabela que se segue, são os docentes que, regra geral, têm de *7 a 10 anos* de serviço em Educação Especial que apresentam as respostas mais discordantes, conforme tabela que se segue.

Tabela 86 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas aos itens 34, 11, 12, 19 e 32

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 34 "O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais"	
41 aos 50 anos de idade	até 40 anos de idade
1 a 3 anos de serviço/4 a 6 anos/11 a 15 anos/16 a 25 anos	mais de 25 anos de serviço
1 a 5 alunos/*6 a 10 alunos*/mais de 20 alunos	16 a 20 alunos
Docentes contratados/*Docentes do QZP*	Docentes do QA
Item 11 "O Docente de Educação Especial usa as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais"	
mais de 50 anos de idade	41 aos 50 anos de idade
7 a 10 anos de serviço/*16 a 25 anos de serviço*	4 a 6 anos de serviço
1 a 5 alunos/16 a 20 alunos/*mais de 20 alunos*	6 a 10 alunos
Docentes do QZP	Docentes contratados
Item 12 "O Docente de Educação Especial seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais"	
mais de 50 anos de idade	até 40 anos de idade
mais de 25 anos de serviço	4 a 6 anos de serviço
11 a 15 alunos	1 a 5 alunos
Docentes do QA	Docentes do QZP
Item 19 "O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual"	
41 aos 50 anos de idade	mais de 50 anos de idade
16 a 25 anos de serviço	7 a 10 anos de serviço
16 a 20 alunos	1 a 5 alunos
Docentes do QA	Docentes do QZP
Item 32 "O Docente de Educação Especial exige mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve"	
até 40 anos de idade	*41 aos 50 anos*/mais de 50 anos de idade
4 a 6 anos de serviço	7 a 10 anos de serviço
16 a 20 alunos	mais de 20 alunos
Docentes contratados	Docentes do QA

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico. O mesmo sucede quando há percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Discordo fortemente" e "Discordo", o grupo que tem a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Discordo fortemente" está em itálico.

Especificando, os DEE que apresentam as respostas mais concordantes com o trabalho em *áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com NEE* têm de *41 aos 50 anos* de idade, de *1 a 3 anos* de serviço em Educação Especial e apoiam de *6 a 10 alunos*. Os docentes *até 40 anos*, que têm *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial, com *16 a 20 alunos* e do *QA* apresentam as respostas mais discordantes para a mesma prática.

São os docentes do *QZP* que apresentam as respostas mais concordantes com o uso das tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com NEE. Para a mesma prática, com as respostas mais concordantes, são da mesma opinião os docentes que têm *mais de 50 anos* de idade, de *16 a 25 anos* de serviço em Educação Especial e *mais de 20 alunos*. Contrariamente, são os docentes *contratados*, dos *41 aos 50 anos* de idade, com *4 a 6*

anos de serviço em Educação Especial e que apoiam de *6 a 10 alunos* que apresentam a maior percentagem de respostas discordantes nas modalidades agrupadas de *Discordo* e *Discordo fortemente* para o uso das tecnologias de informação e comunicação com os mesmos alunos.

Quanto à seleção de competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com NEE, verificámos neste estudo que os DEE do *QA*, que apoiam de *11 a 15 alunos*, *acima dos 50 anos de idade* e *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial, apresentam maior percentagem de concordância de respostas nas modalidades agrupadas de *Concordo fortemente* e *Concordo*. Os DEE que apoiam de *1 a 5 alunos*, que têm *até 40 anos* de idade, entre *7 a 10 anos* de serviço e que pertencem ao *QZP* têm as maiores percentagens de respostas, mais discordantes, à mesma prática.

Os DEE que mais respostas concordantes apresentam com a discussão do PEI com os alunos considerados com NEE têm dos *41 aos 50 anos* de idade, *16 a 25 anos* de serviço, *16 a 20 alunos* e pertencem ao *QA*. Contrariamente, os DEE que apresentam as respostas mais discordantes têm *mais de 50 anos* de idade, *7 a 10 anos* de serviço, *1 a 5 alunos* e pertencem ao *QZP*.

Os docentes *até aos 40 anos* de idade, com *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam de *16 a 20 alunos* e *contratados*, são os DEE que apresentam as maiores percentagens de concordância de respostas, nas modalidades agrupadas de *Concordo fortemente* e *Concordo*, com o facto de exigirem mais do que devem dos alunos considerados com NEE. Não foi da mesma opinião para a mesma prática, o grupo de docentes do *QA*, dos *41 aos 50 anos* de idade, com *7 a 10 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *mais de 20 alunos*.

Após esta análise descritiva, apresentamos os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis. Verificámos, através deste teste, que os cruzamentos dos itens 11, 12 e 32 não revelaram ser estatisticamente significativos. Já o mesmo não sucede com os itens 19 e 34 que revelaram significância estatística ou próxima (Apêndice 9).

Concretamente, o item 34 *O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* está muito próximo de uma relação estatisticamente significativa com a variável *Idade* (p= 0,056), conforme tabela que se segue.

Tabela 87 – Teste de Kruskal-Wallis entre a variável preditora *Idade* e o item 34

	Item 34
Qui-quadrado	5,757
Df	2
Significância Assintótica	0,056

a. Kruskal Wallis Test
b. Variável de agrupamento: idade

Fomos ver as médias deste item (34) consoante a idade dos grupos, conforme a tabela que se segue. Verificámos que o grupo de respondentes *até aos 40 anos* apresenta a média mais baixa (M=107,72) e o grupo que tem *mais de 50 anos* tem a média mais elevada (M=126,46). Isto significa que os respondentes mais jovens tem respostas mais concordantes com a afirmação expressa que é *O Docente de Educação Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* do que os seus colegas mais velhos.

Tabela 88 – Teste de Kruskal-Wallis para o item 34 e a variável preditora *Idade*

Classificações

	Idade	N	Média das ordens
Item 34	até aos 40 anos	55	**107,72**
	41 aos 50 anos	103	108,03
	+ de 50 anos	68	**126,46**
	Total	**226**	

Aplicámos o Teste de Kruskal-Wallis aos itens não agregados em dimensões e apurámos que o item 34 também está relacionado com a variável preditora *Tempo de serviço em Educação Especial* (p= 0,014).

Tabela 89 – Teste de Kruskal-Wallis entre a variável preditora *Tempo de serviço* e o item 34

	Item 34
Qui-quadrado	14,271
Df	5
Significância Assintótica	0,014

a. Kruskal Wallis Test
b. Variável de agrupamento: tempo de serviço

Verificámos que o grupo de respondentes que tem de *1 a 3 anos* de serviço em Educação Especial apresenta a média mais baixa (M=103,88) no item 34 e o grupo que tem + *de 25 anos* de serviço em Educação Especial tem a média das ordens mais elevada (M=147,57). Isto significa que são os docentes com menos tempo de serviço (*1 a 3 anos*) que estão mais em concordância com a afirmação expressa no item 34 (*O Docente de Educação*

Especial trabalha áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais) e que o grupo de docentes que está mais próximo da aposentação, que tem *mais de 25 anos* de serviço, é o que está mais em discordância com a mesma.

Tabela 90 – Teste de Kruskal-Wallis para o item 34 e a variável *Tempo de serviço*

Classificações

	Tempo de serviço	N	Média das ordens
Item 34	1 a 3 anos	44	**103,88**
	4 a 6 anos	26	110,31
	7 a 10 anos	37	113,16
	11 a 15 anos	36	113,17
	16 a 25 anos	55	104,38
	+ de 25 anos	27	**147,57**
	Total	**225**	

Verificámos que o item 19 (*O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual*) está relacionado com a variável preditora *Número de alunos que apoia* (p= 0,024).

Tabela 91 – Teste de Kruskal-Wallis entre a variável *Número de alunos que apoia* e o item 19

	Item 19
Qui-quadrado	11,238
Df	4
Significância Assintótica	0,024

a. Kruskal Wallis Test
b. Variável de agrupamento: número de alunos que apoia

De acordo com as médias das ordens, no item 19, são os respondentes com menos alunos (*1 a 5 alunos*) que têm valores mais elevados e os que têm de *16 a 20 alunos* e, de um modo geral, com mais alunos que têm valores mais baixos. Isto significa que são os respondentes com mais alunos que mais concordam com a afirmação (*O Docente de Educação Especial discute com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual*) por contraste com os seus colegas que têm menos alunos.

Tabela 92 – Teste de Kruskal-Wallis para o item 19 e a variável *Número de alunos que apoia*

Classificações

	N.º de alunos que apoia	N	Média das ordens
Item 19	1 a 5 alunos	24	**143,31**
	6 a 10 alunos	62	109,23
	11 a 15 alunos	94	112,93
	16 a 20 alunos	27	**92,19**
	+ de 20 alunos	15	95,80
	Total	**222**	

Em síntese, os DEE dão informações aos professores da turma sobre os alunos que apoiam e à sua família sobre o trabalho que esses alunos fazem na escola, colaboram com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo, avaliam os mesmos alunos e selecionam competências pertinentes a serem desenvolvidas com os alunos no contexto de sala de aula. Trabalham áreas importantes para o seu desenvolvimento, usam as tecnologias de informação e comunicação, discutem o PEI com esses alunos e utilizam estratégias de trabalho de grupo para os ensinar. Os DEE participam nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da escola, fazem formação na escola na área da Educação Especial. Os mesmos docentes discutem estratégias de trabalho com o PER e desenvolvem estratégias inovadoras nas turmas onde estão alunos que apoiam. No entanto, verificámos que não é vontade nem prática desejada pelos DEE exigirem cada vez mais dos alunos considerados com NEE.

Neste estudo, são os DEE que têm *até 40 anos*, que têm entre *7 a 10 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *1 a 5 alunos* e são *Docentes Contratados* que apresentam opiniões mais concordantes acerca do trabalho com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER. Contrariamente, os DEE que têm entre *41 a 50 anos* de idade, *1 a 3 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam mais *de 20 alunos* e pertencem ao *QZP* apresentam as percentagens mais elevadas de respostas mais discordantes para a mesma prática.

Os respondentes contratados, que apoiam de *6 a 10 alunos*, de *16 a 25 anos* de serviço em Educação Especial e dos *41 aos 50 anos* têm respostas mais concordantes com o trabalho na turma com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente. Não foram da mesma opinião os DEE que apresentam as respostas menos concordantes, ou seja, as percentagens mais discordantes com a mesma prática,

nomeadamente: os DEE que têm *mais de 50 anos*, entre *11 a 15 anos* de tempo de serviço em Educação Especial, que apoiam *mais de 20 alunos* e pertencem ao *QZP*.

Quanto ao trabalho do DEE com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais são os DEE *contratados*, *até aos 40 anos*, com *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *1 a 5 alunos* e apresentam a maior percentagem de respostas concordantes para essa prática. Contrariamente, os DEE que têm *mais de 50 anos* de idade, *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam mais *de 20 alunos* e pertencem ao *QA são os que* apresentam as percentagens mais elevadas de respostas mais discordantes para a mesma prática.

Neste estudo, os DEE discutem estratégias de trabalho com o PER. Sanches (2011) refere no seu estudo que a maioria dos DEE faz a planificação das atividades (*Quase sempre* e *Sempre*), a reflexão/avaliação (*Quase sempre* e *Sempre*) e a orientação das atividades (*Quase sempre* e *Sempre*) do aluno considerado com NEE, em colaboração com o PER. Contrariamente, no estudo de Vioto (2013), existe falta de diálogo entre a professora da sala de recursos e as "professoras regentes" relativamente aos resultados da avaliação efetuada aos alunos com dificuldades de aprendizagem bem como falta de diretrizes para dar apoio às "professoras regentes" para poderem trabalhar com essas dificuldades. É possível verificar que as "professores regentes" necessitam do apoio e de orientações/formação para o desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às necessidades reais dos alunos considerados com NEE.

Os DEE trabalham áreas importantes para o seu desenvolvimento (Azevedo, 2012), dão informações aos professores da turma sobre os alunos que apoiam e à sua família sobre o trabalho que esses alunos fazem na escola e também colaboram com a família no estudo de Sanches (2011), Azevedo (2012), Oliveira (2012), Capitão (2010), entre outros. Colaboram com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo, avaliam os mesmos alunos (Sanches, 2011; Monteiro, 2011), usam as tecnologias de informação e comunicação (Azevedo, 2012), discutem o PEI com esses alunos e utilizam estratégias de trabalho de grupo para os ensinar (Sanches, 2011; Prado, 2016). Os DEE desenvolvem estratégias inovadoras nas turmas onde estão alunos que apoiam. No entanto, neste estudo verificámos que não é vontade nem prática desejada pelos DEE exigirem cada vez mais dos alunos considerados com NEE.

Trabalho com o Professor de Ensino Regular para discussão de estratégias de trabalho

Os DEE discutem estratégias de trabalho e os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula com o PER. Verificámos que são os docentes que apoiam *mais de 20 alunos* que mais concordam com estas estratégias de trabalho, conforme tabela que se segue.

Tabela 93 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas aos itens 16 e 17

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 16 "O Docente de Educação Especial discute estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular"	
41 aos 50 anos de idade	até 40 anos de idade
11 a 15 anos/*16 a 25 anos*	*4 a 6 anos*/mais de 25 anos
1 a 5 alunos/*mais de 20 alunos*	16 a 20 alunos
Docentes do QZP	Docentes contratados
Item 17 "O Docente de Educação Especial discute com o Professor de Ensino Regular os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula"	
mais de 50 anos de idade	até 40 anos de idade
mais de 25 anos	4 a 6 anos
mais de 20 alunos	1 a 5 alunos
Docentes do QA	Docentes do QZP

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico. O mesmo sucede quando há percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Discordo fortemente" e "Discordo", o grupo que tem a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Discordo fortemente" está em itálico.

Especificando, os DEE que apresentam a maior percentagem de concordância nas respostas para a discussão de estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular têm dos *41 aos 50 anos* de idade, de *16 a 25 anos* de serviço em Educação Especial, apoiam *mais de 20 alunos* e são do *QZP*. Os DEE *até 40 anos* de idade, com *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam de *1 a 5 alunos* e pertencem ao *QZP*, têm opinião contrária e apresentam as respostas mais discordantes.

Os DEE que têm mais *de 50 anos* de idade, mais tempo de serviço mais *de 25 anos* em Educação Especial, que pertencem ao *QA* e apoiam *mais de 20 alunos* apresentam as respostas mais concordantes relativamente à discussão que fazem com o PER sobre os conteúdos que estão a ser trabalhados na sala de aula. Não são da mesma opinião sobre esta prática, os DEE que têm *até 40 anos* de idade, *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, *1 a 5 alunos* e pertencem ao *QZP*.

Trabalho com a turma dos alunos

Tal como já foi referido, os DEE desenvolvem estratégias inovadoras nas turmas onde estão alunos considerados com NEE e utilizam estratégias de trabalho de grupo para ensinar os mesmos alunos. São os docentes contratados que maior percentagem de respostas concordantes dá acerca destas duas práticas e, em oposição, os docentes do QZP discordam mais com estes trabalhos.

Os DEE que concordam mais com a utilização do trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com NEE têm *até 40 anos* de idade, *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, apoiam *mais de 20 alunos* e ainda são *contratados*. Contrariamente, as respostas mais discordantes nas modalidades agregadas de *Discordo* e *Discordo fortemente* são dadas pelos DEE que têm *mais de 50 anos* de idade, *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial, *11 a 15 alunos* e pertencem ao *QZP*, conforme tabela que segue.

Tabela 94 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas aos itens 27 e 9

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 27 "O Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais"	
até 40 anos de idade	mais de 50 anos de idade
4 a 6 anos	mais de 25 anos
16 a 20 alunos/*mais de 20 alunos*	11 a 15 alunos
Docentes contratados	Docentes do QZP
Item 9 "O Docente de Educação Especial desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais"	
mais de 50 anos de idade	41 aos 50 anos de idade
11 a 15 anos	1 a 3 anos
16 a 20 alunos	mais de 20 alunos
Docentes contratados	Docentes do QZP

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico.

Os DEE que apresentam as respostas mais concordantes com o desenvolvimento de estratégias inovadoras nas turmas onde estão alunos considerados com NEE têm *mais de 50 anos* de idade, *11 a 15 anos* de serviço em Educação Especial, apoiam *16 a 20 alunos* e são *contratados*. Em oposição, os DEE que dão as respostas mais discordantes com esta prática são os docentes dos *41 aos 50 anos* de idade, com *1 a 5 anos* de serviço em Educação Especial, que apoiam *mais de 20 alunos* e do *QZP*.

Trabalho com a escola

Os DEE que apresentam as respostas mais concordantes com a sua participação *nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola* têm dos *41 aos 50 anos* de idade, *4 a 6 anos* de serviço, apoiam mais *de 20 alunos* e pertencem ao *QZP*. Contrariamente, os DEE são docentes contratados, têm *até 40 anos de idade*, *1 a 3 anos* de serviço, *16 a 20 alunos* e apresentam as respostas mais discordantes com a mesma prática.

Tabela 95 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 18

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 18 "O Docente de Educação Especial participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola"	
41 aos 50 anos de idade	até 40 anos de idade
4 a 6 anos/7 a 10 anos/11 a 15 anos/16 a 20 anos de serviço	1 a 3 anos de serviço
1 a 5 alunos/6 a 10 alunos/ *mais de 20 alunos*	16 a 20 alunos
Docentes do QZP	Docentes contratados

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico.

Avaliação de alunos referenciados para a Educação Especial

São os docentes com idade *até 40 anos*, do *QA* que têm *mais de 25 anos* de serviço em Educação Especial e *mais de 20 alunos*, que apresentam as respostas mais concordantes com a avaliação dos alunos referenciados para a Educação Especial. Contrariamente, os *docentes do QZP* com *4 a 6 anos* de serviço em Educação Especial, com *11 a 15 alunos* e *mais de 50 anos* têm as percentagens de respostas mais discordantes ao mesmo item, conforme tabela que segue.

Tabela 96 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 10

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 10 "O Docente de Educação Especial avalia os alunos referenciados para a Educação Especial"	
até 40 anos de idade	mais de 50 anos de idade
7 a 10 anos/11 a 15 anos/16 a 25 anos*/mais de 25 anos de serviço*	4 a 6 anos de serviço
1 a 5 alunos/6 a 10 alunos/16 a 20 alunos/mais *de 20 alunos*	11 a 15 alunos
Docentes do QA	Docentes do QZP

Nota: Quando existe simultaneidade de percentagens iguais nas modalidades agrupadas de "Concordo fortemente" e "Concordo", o grupo que obteve a percentagem mais elevada de respostas na modalidade "Concordo fortemente" está em itálico.

Não se referem aqui em detalhe os resultados dos testes não-paramétricos de Kruskal-Wallis relativos a estes cruzamentos dado que revelaram não ser estatisticamente significativos.

1.2.5.4. Formação/autoformação do DEE

Os DEE que mais concordam com a sua formação na escola na área da Educação Especial têm *mais de 50 anos* de idade, *1 a 3 anos* de serviço em Educação Especial, apoiam *1 a 5 alunos* e ainda são *contratados*. Contrariamente, as respostas mais discordantes nas modalidades agregadas de *Discordo* e *Discordo fortemente* são dadas pelos DEE que têm *até 40 anos* de idade, de *16 a 25 anos* de serviço em Educação Especial, *mais de 20 alunos* e pertencem ao *QZP*, conforme a tabela que segue.

Tabela 97 – Respostas mais concordantes e mais discordantes dadas ao item 15

Respostas mais concordantes (Concordo fortemente e Concordo)	**Respostas mais discordantes** (Discordo e Discordo fortemente)
Item 15 "O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial"	
mais de 50 anos de idade	até 40 anos de idade
1 a 3 anos de serviço	16 a 25 anos
1 a 5 alunos	mais de 20 alunos
Docentes contratados	Docentes do QZP*

Nota: Na realidade, a percentagem de discordância é mais elevada. No entanto, é na concordância máxima que os respondentes do QZP sobressaem relativamente aos das restantes categorias profissionais. A tabulação cruzada encontra-se no Apêndice 8.

Em síntese, verificámos que o DEE valoriza fortemente dar informações úteis aos professores da turma sobre os alunos considerados com NEE e à família sobre o trabalho que o aluno faz na escola. O DEE colabora com os alunos em iniciativas que estes pretendam levar a cabo e avalia os alunos referenciados para a Educação Especial. Trabalha áreas importantes para o desenvolvimento dos alunos que apoia, participa nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da escola, discute estratégias de trabalho com o PER, usa as tecnologias de informação e comunicação com os mesmos alunos, seleciona competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com os alunos, faz formação na escola na área da Educação Especial, é um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa, utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os

alunos considerados com NEE e discute com o PER os conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula.

O DEE valoriza fortemente o trabalho com o aluno considerado com NEE, em contexto de sala de aula, em articulação com o PER e o trabalho na turma com o aluno considerado com NEE, individualmente, mas valoriza menos o trabalho com a turma em que está inserido o aluno considerado com NEE. Desenvolve estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com NEE e discute com os mesmos alunos o seu PEI. O DEE apresenta uma percentagem elevada de discordância quanto ao facto de exigir mais do que deve desses alunos.

Após uma análise meramente descritiva, utilizámos o Teste de Kruskal-Wallis, para verificarmos se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos da variável preditora *Categoria profissional*, tendo verificado que o item 15 (*O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial*) está muito próximo da significância (p= 0,057).

Tabela 98 – Teste de Kruskal-Wallis entre a variável *Categoria profissional* e o item 15

	Item 15
Qui-quadrado	5,724
Df	2
Significância Assintótica	0,057

a. Kruskal Wallis Test
b. Variável de agrupamento: categoria profissional

Fomos ver as médias deste item (15) consoante a variável preditora *Categoria Profissional* dos grupos, conforme a tabela que se segue. Verificámos que o grupo de *Docentes do QZP* apresenta a média mais baixa (M=88,14) e o grupo de *Docentes do Quadro de Agrupamento* tem a média mais elevada (M=117,87).

Tabela 99 – Teste de Kruskal-Wallis para o item 15 e a variável *Categoria Profissional*

Classificações

	Categoria Profissional	N	Média das ordens
Item 15	Docente Contratado	89	102,17
	Docente do QZP	11	**88,14**
	Docente do Quadro de Agrupamento	119	**117,87**
	Total	**219**	

Face aos resultados, isto significa que o grupo dos docentes do QZP está mais em concordância com a afirmação expressa no item 15 (*O Docente de Educação Especial faz formação na escola na área da Educação Especial*) e o grupo de docentes do *Quadro de Agrupamento*, com uma situação mais estável, está mais em discordância com a mesma.

A aparente contradição entre o quadro descritivo e o resultado desta análise, no que refere os respondentes do *QZP* tem a ver com a percentagem claramente maioritária dos docentes nesta categoria profissional que responderam com uma concordância máxima, muito mais elevada do que os seus colegas das outras duas categorias, embora as discordâncias dos primeiros sejam mais elevadas.

Enquadramos agora os resultados obtidos na literatura existente sobre o assunto em análise.

No estudo de Madureira (2012), a educação especial constitui a origem de muitas aprendizagens e de mudanças muito importantes a nível das conceções, das atitudes e das práticas para os docentes que têm uma *identidade pedagógica resiliente*. Estes docentes preocupam-se com a aprendizagem e a evolução dos alunos e desenvolvem uma relação pedagógica com eles. Procuram estratégias de ensino que respondam adequadamente às necessidades educativas dos alunos que apoiam. Quando utilizam estratégias para ensinar os alunos e necessitam de resolver casos complicados e se sentem incapazes, "a resiliência e os comportamentos pro-ativos que manifestam possibilitam a procura do apoio e da formação que julgam convenientes" (Madureira, 2012, p. 288). Daí que neste estudo tenhamos verificado que os DEE fazem formação na escola na área da Educação Especial.

Podemos observar no estudo de Capitão (2010) que é necessário que exista "formação (teórica e metodológica) para os professores do ensino regular, funcionários e órgãos de gestão, que lhes permita um maior à vontade para trabalhar com alunos com NEE" (p. 59), para os incluírem na escola, pois esta não se encontra organizada para os receber, que se melhorem as condições físicas (rampas para cadeiras de rodas), os recursos materiais (jogos didáticos) e humanos (terapeutas da fala, psicólogos e DEE).

Neste estudo, verificámos que os DEE participam nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da escola e selecionam competências pertinentes a serem desenvolvidas com os alunos no contexto de sala de aula. Contrariamente no estudo de Vioto (2013), a autora refere que a falta da planificação em conjunto prejudica o processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados com NEE e que não aconteciam situações para

planificação de aulas em conjunto entre "professores de apoio" e "professoras regentes[31]". O que ia ser trabalhado na sala de aula era decidido no próprio contexto da sala de aula. "Os professores preferem organizar as atividades de modo individualizado, utilizam poucas estratégias de ensino envolvendo trabalhos em grupos, cooperativos ou de tutoria" (p. 63). As atividades eram padronizadas, iguais para as diferentes turmas do mesmo nível e do mesmo ano, não favorecendo a aprendizagem e o sucesso dos alunos considerados com NEE.

Sanches (2011) e Monteiro (2011) referem que os alunos considerados com NEE apresentam melhores resultados, se forem apoiados na sala em conjunto com os colegas da turma se os DEE se dedicarem mais a nível profissional, a nível da planificação das atividades e da adequação das tarefas a cada aluno.

> Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Sanches, 2011, p. 41).

[31] Em Portugal, corresponde às Professoras Titulares de Turma.

CAPÍTULO 2 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS RELATIVOS À OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DO DOCENTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Procedemos nesta parte do estudo à apresentação, análise e discussão da informação recolhida na observação, para identificar a forma como o DEE exerce a sua prática, em contexto educativo: na sala de atividades do jardim-de-infância, na sala de aula da Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e no gabinete de Educação Especial. A informação recolhida na observação foi objeto de análise de conteúdo, seguindo o modelo de análise de Bardin (1977), Estrela (1986) e Esteves (2006), entre outros. Foi agrupada em unidades temáticas tendo em conta o local onde se processou a observação (sala de atividades/aula e gabinete de Educação Especial): trabalho com as crianças consideradas com NEE, durante as atividades letivas (sala de atividades do jardim-de-infância), trabalho com os alunos considerados com NEE, durante as atividades letivas (sala de aula do 1.º ciclo) e o trabalho com as crianças consideradas com NEE (sala do jardim-de-infância), após as atividades letivas, subdivididas em categorias e subcategorias.

Durante as atividades letivas, os três docentes de Educação Especial foram observados em três salas de atividades do jardim-de-infância, em duas salas de aula do 1.º ciclo e no gabinete de Educação Especial[32] durante dois dias completos mais uma manhã e uma tarde.

Durante as atividades letivas, a "Cristina" foi observada durante uma manhã e duas tardes (dia completo mais uma tarde). Pormenorizando, assistimos ao apoio que fez na sala do jardim-de-infância durante duas tardes, no total de três horas e na sala de aula do 1.º ciclo, durante uma manhã, no total de 2h30m. O "Luís" foi observado durante uma manhã (2h30m), na sala de aula do 1.º ciclo. Observámos a "Sandra" durante um dia completo de trabalho: em duas salas de Jardim-de-infância, no total de 2h15m e no gabinete de Educação Especial, durante 3h15m, para apoio individual e apoio em grupo a alunos do 1.º ciclo e, durante 55 minutos, para a avaliação de uma aluna referenciada para a Educação Especial.

[32] O trabalho desenvolvido com os alunos, no gabinete de Educação Especial, era realizado enquanto decorriam as atividades letivas, com os pares dos alunos considerados com NEE.

Após as atividades letivas, observámos o trabalho em grupo da "Cristina" com duas crianças[33] consideradas com NEE, no total de uma hora.

No concelho de Alcobaça, dois dos docentes permaneceram sempre dentro da sala de aula, apoiando o aluno considerado com NEE, individualmente ("Luís"), e em grupo ("Cristina").

No concelho de Leiria, a "Sandra" apoiou duas crianças, individualmente, em duas salas de atividades de jardim-de-infância, de um Centro Escolar com pré-escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, uma 90 minutos e outra 45. Na sala do JI, integrou uma menina, numa das atividades da turma. Desenvolveu ainda a sua atividade no gabinete de Educação Especial para dar apoio a alguns alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico, retirando-os da sua turma de pertença e fazer a avaliação da aluna referenciada para a Educação Especial.

Dos três DEE observados ("Luís", "Cristina" e "Sandra"), foi a "Cristina" que trabalhou na mesa de trabalho dos alunos e se integrou nas atividades do grupo do jardim-de-infância e da turma do 1.º ciclo.

O "Luís" deu apoio dentro da sala de aula do 1.º ciclo, com a turma de pertença, assim como a "Cristina", que apoiou duas crianças, integrando duas crianças nas atividades, do grupo do jardim-de-infância, e os restantes dois alunos, da turma do 1.º ciclo.

2.1. Trabalho no jardim-de-infância, durante as atividades letivas

Observámos o apoio em grupo, dado pela "Cristina" a dois meninos (D. e J.[34]), no jardim-de-infância. O D. era uma criança com "Trissomia 21", "Graves dificuldades de expressão da linguagem oral e na aquisição de competências" (PEI do aluno). O J. apresentava "Perturbação da linguagem expressiva e dificuldades na interação social" (PEI do aluno). A "Cristina" trabalhou em colaboração com a Educadora de Infância (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$ e Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$) para que estes meninos fossem incluídos no seu grupo, na sua sala de atividades. Colaborou com a EI "I."[35] e com a PER "T."[36] (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$) que foi com os seus alunos fazer a leitura da história "A girafa que comia estrelas"

[33] Optou-se por designar por crianças os meninos e meninas que frequentam o jardim-de-infância; por alunos, os que frequentam o 1.º ciclo.
[34] Iniciais dos nomes fictícios dos meninos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE).
[35] Inicial do nome de código.
[36] Inicial do nome de código.

de José Eduardo Agualusa, às crianças do JI. Sentou-se na mesa dos meninos de cinco e seis anos e controlava a mesa de trabalho onde estava, enquanto a Educadora ia orientando o trabalho que se realizava na sala. Os meninos J. e D. fizeram atividades iguais às dos seus pares (pintura de uma girafa e desenho da família), com o apoio da "Cristina".

Observámos a "Sandra" a dar apoio, durante as atividades letivas, em duas salas de atividades de jardim-de-infância. Deu apoio individual a duas crianças consideradas com NEE (E. e N.[37]) do JI, mas não colaborou na orientação conjunta das atividades com as duas educadoras de Infância, nem as integrou nas atividades das mesmas, à exceção de uma situação em que a E. foi cantar com o seu grupo da mesma idade (Apêndice 12 – SOB_1 + AN_1). A menina E. estava diagnosticada com "Síndrome de Down, cardiopatia congénita e catarata congénita" (PEI da menina) e o N. com "Perturbação da linguagem" (PEI do menino).

A Educadora do N. perguntou à "Sandra" se dava apoio individual ao N. Esta respondeu afirmativamente e acrescentou que ia fazer do mesmo modo como era costume:

> Educadora: "Vais trabalhar [DEE] um bocadinho com o N. na mesma, individualmente?"
> DEE: "Sim, como de costume."
> (…) (Apêndice 13 – $SOB_2 + C_2$)

O menino saiu do lugar onde estava sentado e foi trabalhar com a DEE, individualmente, num canto da sala, sem articulação com a educadora do grupo e o trabalho que estava a ser desenvolvido na sala de atividades, apesar de o apoio ser feito dentro da mesma sala. É necessário fazer observações sobre o trabalho de apoio que é feito às crianças, quando saem de junto do seu grupo de pertença, para que possa ser avaliada a pertinência e os resultados desse mesmo trabalho.

Por que será que não existe, em primeiro lugar, um trabalho do DEE em articulação com a EI, numa parceria pedagógica, em contexto de sala de jardim-de-infância e, em segundo lugar, o trabalho do DEE para apoio individual, à mesma criança?

A informação recolhida, durante as aulas, no jardim-de-infância foi agregada em duas categorias: **Gestão e funcionamento das atividades** e **Orientação das crianças**.

[37] Nomes fictícios dos meninos considerados com Necessidades Educativas Especiais.

A categoria **Gestão e funcionamento das atividades** está expressa com o total de 256 Unidades de Registo (UR)**,** das quais apenas 33 UR expressam o "trabalho da EI e da DEE", sendo com 28 UR para a "Cristina" e cinco UR de colaboração das Educadoras de Infância "A.N." e "C." com a DEE "Sandra".

Verificámos que a orientação do desenvolvimento das atividades é feita pelas Educadoras de Infância, no jardim-de-infância. Para a categoria **Gestão e funcionamento das atividades,** observámos 65 UR no trabalho da Educadora "I." na sua sala de atividades. O trabalho realizado pelas duas Educadoras de Infância onde a "Sandra" faz apoio está expresso com 109 UR, para a mesma categoria.

Segundo Mota (2007, p. 83), "para a cooperação resultar deverá ser voluntária, embora isso nem sempre aconteça". Interrogamo-nos por que motivo a cooperação é espontânea e não é voluntária entre Educadoras de Infância e DEE e não acontece mais vezes.

Para a categoria **Orientação das crianças** com um total de 114 UR, a "colaboração entre a EI e a DEE" foi expressa nos quatro registos de observação com o total de quatro UR. No caso da "Cristina" observámos duas UR com a Educadora "I." e no caso da DEE "Sandra" e as duas Educadoras ("A.N." e "C.") as restantes duas UR. Nesta categoria**,** o trabalho das Educadoras de Infância é praticamente invisível, cabendo a orientação dessas crianças às suas DEE.

No caso da "Cristina", a sua parceira de sala de atividades consegue ter um papel mais ativo com estas crianças (três UR) nos dois registos de observação. Verificámos que das duas Educadoras de Infância onde a "Sandra" faz apoio, apenas a "A.N." desenvolveu uma ação para fazer a orientação da menina E., que está expressa com uma UR. Não observámos qualquer UR para a Educadora "C." que é parceira de profissão, no mesmo Centro Escolar da Educadora "A.N.".

Verificámos que a **Orientação das crianças** é da responsabilidade das suas DEE e a categoria está expressa com um total de 106 UR, sendo 67 UR da responsabilidade da DEE "Sandra" contra 39 UR para a "Cristina", como a seguir se documentam na Tabela 100.

Tabela 100 – Contagem das unidades de registo relativas ao trabalho, em jardim-de-infância

Categorias	Subcategorias	Observação da "Cristina" $COB_1 + I_1$ $COB_2 + I_2$	Observação da "Sandra" $SOB_1 + AN_1$ $SOB_2 + C_2$	Total por subcategoria	Total por categoria
		UR Subcategoria	UR Subcategoria		
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho da Educadora de Infância (EI)	**65**	**109**	**174**	**256**
	Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)	**31**	**3**	**34**	
	Trabalho da EI, da DEE e da Professora de Ensino Regular (PER)	**15**	**0**	**15**	
	Trabalho da EI e da DEE	**28**	**5**	**33**	
Orientação das crianças	Trabalho da Educadora de Infância	**3**	**1**	**4**	**114**
	Trabalho da Docente de Educação Especial	**39**	**67**	**106**	
	Colaboração entre a EI e a DEE	**2**	**2**	**4**	

2.1.1. Gestão e funcionamento das atividades

A informação agregada na categoria **Gestão e funcionamento das atividades** foi subdividida em quatro subcategorias, para contemplar a ação exercida pelo "Trabalho da Educadora de Infância (EI)", o "Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)", o "Trabalho da EI, da DEE e da Professora de Ensino Regular (PER)" e o "Trabalho da EI e da DEE" (Tabela 100). Os indicadores das subcategorias enfocam no *controlo das crianças,* na *preparação dos materiais e recursos utilizados* e na *orientação do desenvolvimento das atividades.*

Através do número de unidades de registo (UR), no caso da observação da "Cristina", verifica-se que a Educadora de Infância "I." controla a dinâmica do grupo (65 UR) e que a Docente de Educação Especial, com 31 UR, tem um papel pouco interventivo. Existe um trabalho de colaboração entre a Educadora, a Docente de Educação Especial e Professora de Ensino Regular "T."[38] que foi com os seus alunos do 1.º ciclo ler uma história às crianças do jardim-de-infância (15 UR). A colaboração entre a Educadora de Infância "I." e a Docente de Educação Especial "Cristina" existe e é expressa com um total de 28 UR nas duas observações.

[38] Inicial do nome fictício da PER.

No caso da observação da "Sandra" observam-se 109 UR da responsabilidade das Educadoras de Infância, "AN." (75 UR) e "C." (34 UR), três UR da Docente de Educação Especial na sala da Educadora de Infância "C." e cinco UR de colaboração entre a Educadora de Infância "AN." e a Docente de Educação Especial. Não se verificou alguma UR para o mesmo trabalho de colaboração entre a Docente de Educação Especial "Sandra" e a Educadora de Infância "C.". Também neste caso a responsabilidade da dinâmica do grupo recaiu sobre a Educadora do grupo.

Tabela 101 – Subdivisão da categoria *Gestão e funcionamento das atividades*

Categorias	Subcate-gorias	Indicadores	Observação da "Cristina" $COB_1 + I_1$ $COB_2 + I_2$				Observação da "Sandra" $SOB_1 + AN_1$ $SOB_2 + C_2$				Subtotal	Total
			UR Indicadores		UR subcategorias	UR Categoria	UR Indicadores		UR subcategorias	UR Categoria		
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho da Educadora de Infância (EI)	Controlo das crianças	5	4	**65**	139	16	4	**109**	117	174	256
		Preparação dos materiais e recursos utilizados	4	3			1	1				
		Orientação do desenvolvimento das atividades	23	26			58	29				
	Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)	Tentativa de controlo do barulho	3	2	**31**		0	3	**3**		34	
		Organização dos materiais e recursos utilizados	1	0			0	0				
		Diálogo de pergunta e resposta acerca da história lida	9	0			0	0				
		Conversa com as crianças	0	15			0	0				
		Pedido de ajuda da DEE	0	1			0	0				
	Trabalho da EI, da DEE e da Professora de Ensino Regular (PER)	Acomodação dos alunos do 1.º ciclo na sala de atividades	1	0	**15**		0	0	**0**		15	
		Conversa com as crianças do JI	3	0			0	0				
		Leitura da história feita pela PER e os alunos do 1.º ciclo	4	0			0	0				
		Apresentação do trabalho para ilustração da história lida	1	0			0	0				
		Registo através de fotografias	1	0			0	0				
		Despedida dos alunos e da PER	5	0			0	0				
	Trabalho da EI e da DEE	Desenho da família	12	0	**28**		0	0	**5**		33	
		Organização das crianças pelas mesas de trabalho	3	1			0	0				
		Visualização de trabalhos na internet feitos por outros alunos	2	0			0	0				
		Conversa da EI e da DEE com as crianças consideradas com NEE	0	4			0	0				
		Entretenimento das crianças do JI, na piscina de bolas	0	6			0	0				
		Inclusão da E. no seu grupo, para cantar	0	0			5	0				

2.1.1.1. A observação da sala onde a "Cristina" faz apoio

Para a **Gestão e funcionamento das atividades**, a Educadora de Infância "I." interveio, para fazer o *controlo das crianças* da sala, mudando-as de lugar e sentando-as para não haver barulho e conflitos no grupo. Um menino queixou-se que tinha calor. A Educadora disse-lhe que se estivesse sossegado perdia o calor. Esta impôs o silêncio, não permitiu que as crianças fizessem comentários ao trabalho realizado pelos colegas e andassem levantadas na sala:

> Educadora não quis que alguns estivessem sentados lado a lado: "Eu não quero o T. ao pé do M. Chegue-se para cá.".
> (…)
> Menina: "Família minúscula."
> Educadora: "Chiu. Cada um faz como sabe e mais nada."
> Todos se calaram.
> (…) (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

Fez a *preparação dos materiais e recursos utilizados* na sala de atividades. Preparou marcadores de livros para oferecer a cada um dos alunos do 1.º e do 2.º ano da Professora de Ensino Regular "T." que iam ler à sua sala. Mostrou ao seu grupo os marcadores de livros que tinha feito para puderem oferecer aos alunos que iam ler e perguntou-lhes que nome se dava a cada um deles. Um menino respondeu-lhe e, apesar de não ter construído a frase corretamente, disse o que era. Depois de os alunos lerem, a Educadora ofereceu-lhes um marcador de livros e disse que ia dar-lhes outro:

> Educadora: "Tenho outra coisa que é um marcador de livros (…)"
> (…) (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

A Educadora de Infância "I." foi ao computador e procurou na internet o desenho de uma girafa. Imprimiu-o em folhas de papel A_4 para cada criança ir pintar.

Fez a *orientação do desenvolvimento das atividades* da sua sala, nas duas observações a que assistimos. Na primeira observação, a educadora informou os meninos do que iria acontecer durante a tarde. Avisou-os de que a PER "T." ia levar, à sua sala, o seu grupo de alunos, do primeiro e do segundo ano (Apêndice 10 – COB_1 + I_1), para lhes contar uma história. Um menino perguntou-lhe que história era e a educadora respondeu-lhe que não sabia. Leu-lhes o que tinha escrito e perguntou-lhes se sabiam o que era uma dedicatória. Como não sabiam, explicou-lhes o que era:

> Educadora: "(…) Uma dedicatória é uma mensagem que se escreve para quem se vai oferecer o presente ou a lembrança. (…)"
> (…) (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

As crianças foram junto da Educadora por grupos de idades falar sobre o desenho que tinham feito sobre a sua família mais próxima. Primeiro, foram as crianças com três anos, depois as que tinham cinco e seis anos e, por último, as que tinham quatro anos para identificar as pessoas de família que tinham desenhado.

A Professora "T." levou os seus alunos à sala de atividades do JI. Esta bateu à porta da sala e pediu para entrar com os seus alunos. As crianças ficaram inquietas e a sua Educadora disse-lhes que tinham chegado os convidados. Dirigiu-se à PER dizendo-lhe que já tinha dito ao seu grupo que os alunos já sabiam ler.

A Educadora fez algumas perguntas ao seu grupo sobre a história que estava a ser lida pelos alunos e pela sua Professora. Depois de os alunos e a PER irem embora, distribuiu-lhes uma folha de papel A_4 com o desenho de uma girafa. Disse-lhes que tinham de pintar a cabeça da girafa impressa na folha, o que ela comia e que cada um tinha de escrever o seu nome. A Educadora pôs no computador o desenho de uma girafa para que todos pudessem observar e pintar, o mais parecido possível. O grupo começou a pintar o desenho e nem todos estavam a colori-lo como devia ser. A Educadora gostou de ver a pintura de uma menina e disse ao grupo para fazerem uma nuvem, que a girafa espreitava nas nuvens [por cima das nuvens]. Aborreceu-se com um menino ao ver o seu desenho, disse-lhe o que estava mal e ele foi pintar melhor o desenho:

> Educadora viu o desenho de um menino e aborreceu-se: "Eu pus ali no computador uma girafa! Onde é que estão as manchas da girafa?
> Menino: "Ali em baixo."
> Educadora: "Então! E fizeste a amarelo?!"
> Educadora: "Esta é a girafa Olímpia que tinha as manchas castanhas?!"
> O menino foi pintar melhor o desenho.
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

Deu indicações ao grupo sobre o modo de pintarem adequadamente a cabeça da girafa, os chifres, as manchas do corpo, as pestanas e os olhos:

> Educadora: "A cabeça é amarela. Os chifres são?! (…). Podem pôr os chifres amarelos. As manchas são castanhas.
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

Escreveu em cada desenho o título da história, perguntou-lhes se todos tinham escrito o nome no desenho e mandou-os arrumar. Distribuiu os desenhos que cada criança tinha feito com as pessoas da família de cada uma. Falou com as primeiras mães que foram buscar os filhos, disse-lhes que era o Dia da Família e despediu-se das crianças.

A "Cristina" interveio, fazendo uma *tentativa de controlo do barulho*, quando houve uma agitação no grupo de crianças por quererem ver as imagens do computador e um menino ter atirado um lápis para outra mesa. Pediu às crianças que ouvissem a EI "I.":

> Existia agitação pois todos queriam ver as imagens do computador.
> DEE: "Calma, se não a Olímpia desaparece."
> (…)
> O DI. atirou o lápis para outra mesa.
> DEE: "DI., olha para mim. Não se atira nada."
> (…)
> DEE: "Vamos ouvir a I. [Educadora]."
> (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

Interveio, também, para ajudar na *organização dos materiais e recursos utilizados* no jardim-de-infância (JI). Alterou a disposição das cadeiras para receberem os alunos do 1.º ciclo e a sua PER:

> A DEE dispôs duas filas de cadeiras para que os alunos do primeiro e do segundo ano se sentassem em frente aos meninos do JI.
> (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

Após os alunos e a PER saírem, os meninos do JI foram sentar-se por grupos de idades nas mesas redondas. Enquanto a EI pesquisou no computador o desenho de uma girafa e alguns trabalhos feitos por outros alunos sobre a história que tinham ouvido, assistimos a um *diálogo de pergunta e resposta acerca da história lida* entre a DEE e as crianças do JI:

> DEE: "Era de uma girafa que se chamava Olímpia e de uma…"
> Menino: "Galinha."
> (…)
> DEE: "Como é que se chamava a galinha?"
> Menina: "Dona Margarida"
> DEE: "Era a Dona Margarida. (…)"
> DEE: "O que é que a girafa gostava de fazer?"
> Meninos: "Comer as estrelas."
> (…)
> DEE: "Onde é que a Dona Margarida vivia?"
> Meninos: "Vivia numa nuvem."
> (Apêndice 10 – COB_1 + I_1)

A Educadora de Infância (EI) colaborou com a Docente de Educação Especial (DEE) e a Professora de Ensino Regular (PER). Assistimos à *acomodação dos alunos do 1.º ciclo na sala de atividades* do JI feito pela PER, DEE e EI:

> Professora: "Posso sentá-los aqui?"
> DEE: "Podes."
> Educadora: "Venham cá. Sejam muito bem-vindos."
> DEE: "Estão todos?"

> Professora: "Faltam os alunos do segundo ano que vêm ali. Ó segundo ano, então!"
> Educadora: "Os meninos não sabem qual é a história que vão contar. Disse-lhes que era uma surpresa. (…)"
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A PER teve uma *conversa com as crianças do JI* para explicar o motivo da ida dos seus alunos à sala do JI. Disse-lhes que os seus alunos já tinham frequentado o JI, estavam no 1.º ciclo, tinham aprendido a ler e quiseram contar-lhes a história "A girafa que comia estrelas" de José Eduardo Agualusa. Um menino ficou intrigado com o título da história e exclamou "A girafa comia estrelas!":

> Professora: "Eles passaram para a Escola do 1.º Ciclo e aprenderam uma coisa muito, muito gira que é aprender a ler."
> Menino: "Eu já sei."
> Professora: "Já sabes?!"
> DEE: "Não."
> Educadora: "Eles já sabem que eles (seis alunas e dois alunos) já aprenderam a ler."
> (…)
> Professora: "Agora, quiseram vir aqui contar-vos uma história para vocês ficarem a perceber que já sabem ler muito bem. É uma história do segundo ano. Não quiseram nenhuma história do primeiro ano. Por isso, é que vieram os alunos do segundo ano (uma aluna e um aluno) e também do primeiro ano (cinco alunas e um aluno). A história chama-se "A girafa que comia estrelas" de José Eduardo Agualusa."
> Menino: "A girafa comia estrelas!"
> Educadora: "Será que a girafa comia mesmo as estrelas?"
> DEE: "Então vamos ver."
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

Seguiu-se a explicação feita pela Professora (PER) de como seria a *leitura da história feita pela PER e os alunos do 1.º ciclo.* Esta iniciou a leitura da mesma e mostrou as imagens que ilustravam essa parte. A Educadora e a DEE disseram às crianças do JI para ouvirem bem a leitura. Os alunos leram o resto da história. Quando algum hesitava na leitura e apresentava dificuldade, a Professora ajudava-os para não se perderem, dando-lhes orientações para seguirem a ordem sequencial da história. A Educadora, a DEE e as crianças do JI bateram palmas quando os alunos acabavam de ler. A PER informou que a história tinha terminado:

> Professora: "(…) Eu vou ler a primeira parte e todos vamos contar-vos a história. Cada um de nós irá ler um bocadinho da história."
> A Professora iniciou a leitura da história e mostrou as imagens que ilustravam essa parte.
> Educadora: "Estão todos a ouvir ler a história?"
> DEE: "Têm de ouvir bem a leitura da história."

> (…)
> Professora: "Agora é o S.."
> Quando o S. acabou de ler a parte que lhe cabia, a Educadora, a DEE e as crianças do JI bateram-lhe palmas.
> Professora: "Acabou a história."
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A Professora fez a *apresentação do trabalho para ilustração da história lida* que o aluno AO.[39] fez. A Educadora e a DEE gostaram muito desse trabalho:

> A Professora mostrou um trabalho que o AO. fez para acompanhar a leitura da história: "A girafa caiu e perdeu a cabeça."
> Educadora: "Muito bem! Espetáculo! O AO. está a arranjar as orelhas da girafa!"
> DEE: "Está muito gira [a girafa]!"
> Professora: "Foi ele que fez."
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A Educadora e a DEE ajudaram as crianças do JI a sentarem-se para fazerem o *registo através de fotografias* junto dos alunos do 1.º ciclo e do trabalho realizado pelo aluno AO. e tiraram fotografias:

> A Educadora e a DEE ajudam as crianças do JI a posicionarem-se melhor para tirarem algumas fotografias junto do trabalho que tinha sido efetuado pelo aluno do 1.º Ciclo.
> Professora: "Ponham aí a caixinha que é para ficar na foto também."
> Educadora: "Vocês [alunos do primeiro e segundo ano] sentam-se ao pé deles. (…)"
> Tiraram algumas fotos.
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A DEE e a Educadora deram os parabéns aos alunos e entregaram-lhes dois marcadores de livros a cada um aquando da *despedida dos alunos e da PER*. A Educadora disse-lhes que queriam dar-lhes balões quando os tivessem e como sabiam ler já podiam "voar". Um aluno não percebeu o significado de "voar" e questionou-a. A DEE respondeu-lhe que era só na imaginação, na cabeça. A Educadora disse que estava muito contente por saberem ler e terem lido bem. A DEE agradeceu-lhes por terem lido a história quando os alunos do 1.º ciclo e a PER estavam a ir embora:

> DEE: "Ora muito bem. Estes meninos e meninas já sabem ler. Parabéns."
> Educadora: "Parabéns."
> Professora: "Muito obrigada. Eu também estou muito feliz por já saberem ler."
> (…)

[39] Nome fictício do aluno.

> A Educadora e a DEE entregaram os marcadores de livros aos alunos.
> A Educadora perguntou o que estava escrito.
> O S. leu: "Parabéns por já saberem ler e por teres lido tão bem. Beijinhos da Educadora e dos meninos do JI de (...)."
> (…)
> Educadora: "(…) Fiquei muito contente por terem lido tão bem."
> Os alunos da EB1 preparavam-se para sair e a DEE agradeceu-lhes: "Muito obrigada."
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A Educadora de Infância (EI) colaborou com a Docente de Educação Especial (DEE) na orientação conjunta de atividades. A DEE agarrou no *desenho da família* que cada criança fez, mostrou-o ao grupo e entregou-o à Educadora. Esta chamou, primeiro, as crianças do grupo dos três anos, depois as dos cinco e seis anos, e, por último, chamou as de quatro anos.

A EI e a DEE perguntaram os nomes das pessoas desenhadas por cada criança do JI e identificaram cada familiar escrevendo-lhe o nome. A Educadora fez observações aos desenhos apresentados pelas crianças a nível do tamanho das pessoas, da pintura, da necessidade de desenharem alguns familiares ou alguns estarem a mais. Um menino desenhou um irmão que supostamente ainda iria nascer e que tanto esperava. Ao menino G. mandou-o pintar melhor a cara de um familiar e fazer o seu retrato físico. A DEE observou o que o G. estava a fazer e afiou-lhe dois lápis que precisavam de ser afiados.

A Educadora disse à menina A. para pintar a cara da mãe com cor da pele e os olhos do pai com castanho, que não tinha os olhos brancos. Ao menino DA.[40] pediu-lhe para ir desenhar a irmã e o pai:

> A seguir, a DEE chamou a A.: "Agora, é o desenho da A."
> Educadora: "Anda mulher, despacha-te. Quem é este? E aqui?"
> A.: "A mãe e o pai."
> A Educadora disse para a A.: "Tens de ir pintar a cara da mãe com cor da pele e pintar os olhos do pai de castanho. Olha, ali coitado. Está com os olhos brancos! Depois já mostro o desenho da A. (…)"
> A Educadora mostrou a família da A. Perguntou de novo quem eram os elementos que compunham a família da A. e ia identificando os membros das famílias escrevendo-lhes os nomes nos desenhos.
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A DEE ajudou na *organização das crianças pelas mesas de trabalho* quando a Educadora foi ao computador procurar o desenho de uma girafa e disse-lhes para se sentarem bem*:*

[40] Nome fictício da criança.

> Enquanto a Educadora foi ao computador para imprimir um desenho de uma girafa, a DEE iniciou e manteve uma conversa com o grupo dos meninos do JI: "Sentem-se bem. (…)"
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

A Educadora coordenou as atividades da sala e orientou os trabalhos realizados pelos meninos de três e de quatro anos. A DEE "Cristina" orientou o trabalho realizado pelos quatro meninos de cinco e de seis anos, à volta de uma mesa redonda. Organizou, a seu pedido, o seu grupo de apoio para o D. e o J. ficarem com os seus pares da mesma idade

> DEE: "Olhem meninos de cinco anos, vamos sentar na mesa. DI., podes sentar-te aqui na mesa do D.?"
> O DI. sentou-se ao lado do D.
> DEE: "Obrigada, DI."
> (…)
> Enquanto a Educadora orientou duas mesas com os grupos dos meninos de três e de quatro anos, a DEE trabalhou com o grupo dos meninos de cinco e seis anos.
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

As crianças do JI assistiram à *visualização de trabalhos na internet feitos por outros alunos* que a Educadora procurou para lhes mostrar sobre a mesma história que tinham ouvido ler. A Educadora e a DEE iam chamando a atenção do grupo para os materiais que tinham sido utilizados nesses trabalhos e faziam-lhes perguntas:

> A Educadora procurou na internet e mostrou aos meninos alguns trabalhos feitos por outros alunos sobre a história que tinham ouvido.
> Educadora: "Esta girafa foi feita com pacotes de leite."
> DEE: "E esta aqui foi com quê?"
> Menino: "Com rolhas."
> Educadora: "Não. Foi com rolos de cozinha."
> (…)
> Educadora: "Esta foi com quê?"
> DEE: "Esta foi…"
> Menina: "com pacotes de leite."
> (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

Na segunda observação a que assistimos na sala de jardim-de-infância onde a "Cristina" faz apoio, a Educadora de Infância "I." interveio, para fazer o *controlo das crianças* da sala quando a A. chorou por não saber da sua folha e começaram a rir-se do desenho de um colega. Interveio para os calar quando bateram as palmas, chamaram pelo seu nome quando lhes disse que havia uma surpresa e iam para a piscina de bolas. Impôs a regra de só poderem ir dois de cada vez para dentro dessa piscina:

> Educadora: "Já vou ver o que fizeste! Estás a rir-te da colega?!"
> (…)

> Meninos bateram as palmas: "I. [Educadora]."
> Educadora: "Se não se calam não vão."
> (…)
> Educadora: "É só dois de cada vez."
> (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Fez a *preparação dos materiais e recursos utilizados* na sua sala. Pôs músicas infantis no computador com som e imagem para que as crianças trabalhassem ao som da música. Algumas crianças com três anos foram ver no computador as músicas infantis com som e imagem. Ouviram ainda a música sobre a fruta:

> Alguns meninos de três anos foram ver no computador as músicas infantis com som e imagem.
> (…)
> Começaram a ouvir a música sobre a fruta.
> (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Fez também a *orientação do desenvolvimento das atividades* da sala do JI. Continuaram a abordar o Tema da Família. A Educadora mandou pintar um coração e desenhar, dentro dele, a família mais próxima de cada um:

> Educadora (…): "Pintem este coração impresso nesta folha e desenhem a vossa família. Depois pegam no lápis cor da pele e pintam a vossa família. Pintem também os pezinhos do coração."
> Todos começaram a pintar.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Afiou lápis de cor, deu orientações de como queria os desenhos e a sua pintura. Coordenou as atividades da sala com três mesas de trabalho embora tivesse tido uma orientação mais cuidada em duas delas. A outra mesa era orientada pela "Cristina" que tinha o seu grupo de crianças e ia tomando conta do trabalho que estavam a realizar.

A Educadora disse que alguns desenhos estavam muito pequenos e que era necessário uma lupa para os conseguir ver. Quando acabaram os desenhos mandou-os escrever o nome, a data e arrumar no cacifo. Trabalhou com um menino, individualmente, para lhe ensinar a identificar os números até 11. Chegou junto de outro menino que fez o desenho da sua família junto a uma cadela e questionou-o:

> Educadora: "Agora, a cadela também faz parte da família?!"
> Menino: "Apago?"
> Educadora: "Não. Está bem, pinta."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Continuou a falar sobre os desenhos. Viu um desenho que só tinha cabeças e disse à criança para completar o desenho e fazer as pernas das pessoas. Avisou o grupo de que havia uma surpresa para todos quando acabassem os trabalhos:

> Educadora: "Quando todos acabarem os trabalhos tenho uma surpresa. Vão à piscina de bolas."
> Meninos em coro: "Piscina de bolas. Piscina de bolas. Piscina de bolas (…). Piscina de bolas."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Os meninos mais novos acabaram o trabalho e foram brincar para o Cantinho da quinta, à exceção da menina M. de três anos que foi trabalhar na mesa da "Cristina" para acabar o trabalho. Os meninos que já tinham terminado o trabalho, saíram da sala e estavam na sala ao lado com a Educadora de Infância a brincar com andarilhos de plástico e na piscina de bolas. O D., o J., a IN. com cinco anos e a M. com três anos estavam a trabalhar na mesma mesa com a "Cristina" na sala de atividades.

A Educadora foi espreitar, à porta da sala de atividades, os que estavam a terminar os trabalhos com a DEE e incentivou-os a despacharem-se:

> A Educadora foi à porta da sala ver quantos meninos ainda estavam sentados: "Então vamos despachar para irem os três."
> Menina: "Já estou a acabar."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Iam duas crianças de cada vez para dentro da piscina de bolas e as outras experimentavam os andarilhos de plástico que eram novos. Mandou-os regressar à sala de atividades quando já todos tinham brincado na piscina de bolas e experimentado os andarilhos de plástico.

A Educadora, a DEE, os colegas da M. regressaram à sala de atividades e a M. ficou a brincar dentro da piscina de bolas. A Educadora deu pela sua falta quando ouviu o seu barulho a brincar com as bolas. Foi à sala onde estava a M., perguntou-lhe se tinha autorização e de quem para lá estar. Mandou-a sair e calçar-se. A M. saiu da piscina e calçou-se quando a Educadora e a observadora saíram da sala e deixou de as ver.

No final das atividades, a Educadora mandou arrumar e disse ao MI. para distribuir um rebuçado por cada colega:

> Educadora: "Os meninos que não são do prolongamento vão arrumar. É verdade MI., os teus rebuçados?"
> O MI. começou a distribuir um rebuçado por cada colega. O J. aceitou o rebuçado mas não o conseguiu desembrulhar. O D. desembrulhou o rebuçado e engoliu-o.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

A Educadora cantou e mimou canções infantis com som e imagem que as crianças visualizaram no computador. Cantaram também o hino da fruta, cuja letra tinha sido adaptada. Pediu para porem os papéis dos rebuçados no lixo e despediu-se das crianças, explicando-lhes que iam ter dois dias sem irem ao JI.

A "Cristina" interveio, fazendo a *tentativa de controlo do barulho*, quando três meninos vieram espreitar o que os colegas estavam a fazer com esta DEE e o J. ficou impaciente ao ver os colegas na sala. Mandou também sentar a M. quando esta se levantou:

> O J. ficou um bocadinho impaciente ao ver os colegas na sala.
> DEE: "J., deixa estar aqui. (…)"
> (…)
> DEE: "Senta-te, M."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Interveio, também, numa *conversa com as crianças* do jardim-de-infância (JI). Dialogou com a IN. para pintar melhor o seu desenho. Perguntou às crianças que já tinham estado dentro da piscina de bolas se ainda faltavam muitas. Levou o J. à piscina de bolas e disse à IN. para pintar mais um bocadinho que já a iam buscar. Disse às crianças que estavam na sala da piscina para irem para a sala de atividades. O J. saiu da piscina e calçou as sapatilhas. O D. estava na piscina e a "Cristina" disse-lhe para irem embora e se não estava a ouvir. Chamou a M. para ir para a sala e disse ao D. para ir calçar-se. Quando o D. viu a "Cristina" a ir-se embora com o seu colega J., saiu da piscina e calçou-se. A M. continuou dentro da piscina:

> DEE: "(…) Vamos D., vai-te calçar. (…)"
> Quando o D. começou a ver que a DEE e o J. se iam embora, apressou-se a sair da piscina e calçou-se rapidamente.
> (…)
> DEE: "(…) Vamos embora senão não vai. M., anda."
> A M. continuou dentro da piscina de bolas.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

A "Cristina" perguntou ao J. se queria um rebuçado. O J. olhou para a DEE. A IN. disse que ele não sabia desembrulhar e a DEE perguntou-lhe se queria ajudá-lo. A IN. desembrulhou o rebuçado e deu-o ao J. A "Cristina" disse-lhe para agradecer à colega. Este não falou e olhou para a DEE.

Houve um *pedido de ajuda da DEE* a um menino para colocar um lápis na caixa do colega DA.:

> Um menino começou a arrumar e a DEE pediu-lhe para ir colocar um lápis noutra caixa: "Põe este lápis no DA. se fizeres favor."
> Ele arrumou e a DEE: "Obrigada."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Fez a *organização das crianças pelas mesas de trabalho*. O D. e o J. ficaram também com os seus colegas da mesma idade:

> O D. e o J. estavam na mesma mesa dos meninos do grupo dos cinco e seis anos.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Houve a *conversa da EI e da DEE com as crianças consideradas com NEE*. A Educadora perguntou ao J. se já tinha acabado o trabalho. Este menino olhou para a Educadora e não falou, sendo a "Cristina" a responder-lhe. A EI perguntou também ao J. se estava a trabalhar. A "Cristina" disse-lhe para trabalhar para irem também à piscina de bolas e ele começou a trabalhar, novamente, mais um bocadinho.

A Educadora perguntou ao D. se o seu trabalho já estava feito. A DEE repetiu-lhe a pergunta e perguntou-lhe se queria mais. Ele abanou a cabeça em sinal de negação.

A Educadora disse ao J. que tinha de lanchar. Ele olhou para a DEE e esta confirmou que tinha de lanchar e ir à casa de banho:

> Educadora: "Já está D.?"
> DEE: "Já está, D.! O que é isso? Queres o quê? Queres mais?"
> O D. abanou a cabeça.
> (…)
> Educadora: "Ó J., tens de ir lanchar. Está bem?"
> O J. olhou para a DEE.
> DEE: "Pois tem. Vamos também à casa de banho?"
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Houve o *entretenimento das crianças do JI, na piscina de bolas.* Só entravam duas crianças de cada vez por ordem da Educadora. A DEE começou a brincar com as crianças que estavam na piscina e a Educadora também começou a brincar com elas. A Educadora disse ao J. que podia ir para a piscina quando o S. saísse. O J. entrou logo sem o S. sair. A DEE disse ao S. para sair e ele não saiu logo. O D. começou a atirar bolas ao J. e a DEE disse-lhe para não o fazer. O S. saiu mas começou a atirar bolas ao J. e ao D..

A Educadora disse que tinham de ir para a sala de atividades e a DEE acrescentou que o tempo tinha terminado. A Educadora levou algumas crianças para a sua sala e outras ficaram com a "Cristina" na piscina de bolas. A "Cristina" teve de avisar o D. para não aleijar a AL. A M., o J. e o D. estavam dentro da piscina de bolas. O D. puxou a "Cristina" por um

braço para dentro da piscina de bolas. A "Cristina" teve de pedir ajuda à AL. para não a deixar cair dentro da piscina:

> A Educadora disse que tinham de ir para a sala de atividades. A DEE disse que o tempo tinha acabado e tinham de ir para a sua sala. Todos os meninos queriam interagir uns com os outros com as bolas da piscina que estavam espalhadas pela sala e todos estavam felizes.
>
> A Educadora foi para a sala de atividades.
> A DEE ficou com algumas crianças na piscina de bolas.
> DEE disse ao D.: "Olha a AL. [aluna sem Necessidades Educativas Especiais]! Vais aleijar a AL.! Assim não. O D. vai já para a sala. D., cuidado!"
> O D., a M. e o J. continuavam a brincar dentro da piscina de bolas.
> A assistente operacional entrou na sala: "Boa tarde. Isto é que é uma festa, hoje."
> DEE: "AL., puxa-me. Obrigada. O D. tem muita força."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

2.1.1.2. A observação das salas onde a "Sandra" faz apoio

Para a **Gestão e funcionamento das atividades**, a Educadora de Infância "AN.[41]" interveio várias vezes para fazer o *controlo das crianças* da sala. Um menino estava a contar e outro começou a dizer que ele estava a contar mal. Esta impôs o silêncio e disse-lhe para se calar. Outro menino estava a falar alto e a esta disse-lhe para falar mais baixo. As crianças do JI estavam a falar e perguntou se podia falar. Eles calaram-se. Não permitiu que várias crianças estivessem a falar ao mesmo tempo. Mandou-os calar, sentar e estar em silêncio. Pediu-lhes que se acalmassem antes de mudarem de atividade e de começarem a trabalhar. Quando mudaram de atividade começaram a fazer barulho e mandou-os calar novamente:

> Os meninos começaram a fazer muito barulho e a chamarem pela Educadora. Esta mandou-os calar: "Chiu. Silêncio."
> (…)
> Os meninos estavam a começar a fazer barulho novamente e a Educadora: "(…) Vamos acalmar. É só acabar isto agora. (…)"
> (…)
> As meninas e os meninos começaram a fazer muito barulho na mudança de atividade.
> Educadora: "Chiu. (…)"
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

[41] Nome de código fictício.

A Educadora "AN." fez a *preparação dos materiais e recursos utilizados*. Uma menina tirou fotografias aos colegas a fim de fazer o registo das atividades realizadas, a pedido da Educadora "AN.".

> Uma menina utilizou uma máquina fotográfica para tirar fotografias aos colegas (…).
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Esta educadora fez a *orientação do desenvolvimento das atividades*. O menino P.[42] começou a contar os meninos que estavam presentes e enganou-se, passou do número 10 para o 12. A Educadora corrigiu-o e o P. voltou a contar. Os outros meninos ajudaram o P. a contar, em coro, a partir do número 15. O P. contou 17 meninos. A Educadora pediu-lhe para ir buscar o cartão com esse número e perguntou-lhe quantos faltavam. Uma menina disse que eram quatro mas a menina M.[43] acabava de chegar com a sua mãe. A menina M. colocou o seu cartão. Disseram que estavam presentes 18 crianças. A educadora pediu ao "chefe" para ir arrumar a caixa com os cartões.

Perguntou aos meninos que dia tinha sido na véspera e ninguém respondeu. Ajudou-os dizendo o dia da semana em que estavam. Pediu para colocarem os cartões com os números seis e sete nos respetivos dias do mês de junho.

Chamou as crianças por grupos de idade para ensaiarem canções para a festa de encerramento de final de ano letivo e pediu-lhes para cantarem com alegria. Cantou a canção das crianças finalistas que iam entrar para o 1.º ano e colocou-lhes um microfone em frente. Posicionou-as consoante as suas alturas. Estas cantaram duas vezes com a ajuda da Educadora. Mandou-as sentar e chamou as crianças pré-finalistas. Estas cantaram com a ajuda da Educadora.

O grupo dos finalistas, à exceção da B.E.[44] e do A.R.[45] que ainda não sabiam, voltou a cantar a canção com a ajuda da Educadora. A Educadora pegou de novo no microfone e começou a cantar a canção dos caloiros. Todos os grupos de crianças cantaram várias vezes. Acabaram de ensaiar as canções.

A Educadora começou a perguntar a algumas crianças o que cada uma tinha pintado. Disse que a capa dos trabalhos de uma menina estava a ficar muito gira e mostrou-a ao grupo para verem como estava.

[42] Inicial do nome fictício.
[43] Inicial do nome fictício.
[44] Iniciais do nome fictício da menina.
[45] Iniciais do nome fictício do menino.

Uma menina disse que a E.[46] tinha pintado uma chupeta e a Educadora corrigiu-a dizendo que tinham sido duas. A Educadora perguntou ao grupo quem sabia o nome do que tinham na cabeça. Uma menina respondeu que era uma cartola de cor preta.

A Educadora fez um jogo com a palavra cartola e repetiu várias vezes seguidas a palavra cartola. Agarrou em três meninos e cada um representava cada uma das sílabas da palavra cartola:

> A Educadora repetiu várias vezes seguidas a palavra cartola.
> A Educadora agarrou num menino: "Tu és o *car*."
> A Educadora agarrou num segundo menino: "Tu és o *to*."
> A Educadora agarrou num terceiro menino: "Tu és o *la*."
> Educadora: "Agora, vou pedir a esta senhora linda. Este é o *car*. Este é o *to* e este é o *la*. Eu vou tirar o *car*. Que pedacinhos é que ficam?"
> Menina: "Toia."
> Educadora: "Eu disse toia."
> Menino: "Tola."
> Educadora: "Nós conhecemos uma palavra que é parecida com tola que é tola. Agora, vou tirar o *to* e vou por aqui o *car*."
> Meninos: "Carla."
> Educadora: "Carla. Boa. Palminhas para vocês."
> A Educadora bateu palmas às crianças.
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

A Educadora continuou a orientar as atividades da sala e foi apoiar a I.[47]. Algumas crianças ficaram numa mesa com a assistente operacional G.[48] para acabarem de recortar círculos e acabarem de colar o que tinham nas pastas:

> Educadora: "(…) A I. vem para o pé de mim. B.E., queres fazer o Lógico primo ou o Mini Lük [de ginástica mental]?"
> B.E.: "Quero fazer o Lógico primo."
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

A Educadora mandou o N.[49] fazer plasticina na mesa onde estava a DEE com a E. e a assistente operacional com outras crianças. Disse ao D.[50] para ir para o computador e foi trabalhar sozinha com quatro crianças numa mesa. Duas fizeram o jogo do Lógico primo e as outras duas fizeram o jogo do Mini Lük. O grupo dos caloiros foi brincar na zona de lazer a pedido da Educadora. A E. que pertencia ao grupo dos caloiros foi trabalhar com a DEE.

[46] Inicial do nome fictício da menina.
[47] Inicial do nome fictício da menina.
[48] Inicial do nome fictício da assistente operacional.
[49] Inicial do nome fictício do menino.
[50] Inicial do nome fictício do menino.

A Educadora disse a uma menina que estava doente sair da sala para ir tomar remédio. Disse à menina B.E.[51] para estar mais junto dela, deu-lhe uma orientação para fazer o jogo e a menina conseguiu fazê-lo sem problemas. Ajudou a fazer algumas pastas e deu orientações às crianças que estavam na mesa do lado com a assistente operacional. Um menino finalista perguntou à Educadora se o jogo que estava a fazer estava certo. Esta ensinou-o a fazer 'batota', ao dizer-lhe que quando não soubesse podia virar a folha para espreitar a solução:

> Menino finalista: "Isto está bem?"
> Educadora: "Sim. Continua, mas com cuidado para não estragares ao enfiares a folha no quadro. Quando não souberes, podes virar e vês a solução com a posição das cores. Correto?"
> Menino finalista: "Sim."
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

A Educadora chamou a M. para explicar-lhe que o número seis era o lado contrário do número nove e disse para escreverem a data. A assistente operacional mandou o menino A. embora da sua mesa por serem muitos e a Educadora chamou-o para a sua.

Quando já estava na hora do lanche, a Educadora pediu para arrumarem e disse que já estava na hora do lanche. As crianças começaram a arrumar os materiais e os brinquedos. O A. foi apanhar os papéis que estavam no chão e a M. foi arrumar alguns brinquedos que ainda não estavam arrumados.

As crianças começaram a fazer fila do lado de dentro da porta para irem lanchar no refeitório, porque o "chefe" começou a chamar os colegas um a um. Acabou o apoio e a E. foi ter com os colegas para ir lanchar. A campainha tocou. A Educadora desejou-lhes um bom lanche. Todas as crianças saíram da sala para irem lanchar:

> Educadora: "Vamos arrumar que está na hora do lanche."
> Os meninos e as meninas começaram a arrumar os brinquedos.
> (…)
> Educadora: "A., vai apanhar aqueles papéis que estão no chão. M., aqueles brinquedos ainda não estão arrumados."
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Observámos o trabalho da EI e da DEE para *inclusão da E. no seu grupo, para cantar*. A DEE "Sandra" ajoelhou-se ao lado da menina E. e acompanhou-a várias vezes quando foi cantar no grupo dos caloiros ajudados pela sua Educadora. A E. fez também uma vénia como os outros meninos com a ajuda da DEE. Os caloiros cantaram a sua canção com a

[51] Iniciais do nome fictício da menina.

ajuda da Educadora e da DEE. Esta orientou a posição da menina E.. No fim de cantarem houve uma menina que começou a dizer que a E. quase não tinha cantado. A DEE respondeu-lhe que a E. tinha cantado muito bem e a Educadora confirmou o mesmo e bateu-lhe palmas:

> Educadora: "(…) Agora são os caloiros. A E. já está pronta para ir cantar?"
> DEE: "Sim. Já estou aqui ao pé dela."
> Educadora: "É isso mesmo. É isso mesmo. Boa. (…)".
> (…)
> Menina: "A E. quase que não cantou."
> DEE: "A E. portou-se muito bem."
> Educadora: "Sim. A E. portou-se muito bem."
> A Educadora bateu as palmas: "Muito bem. (…)"
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Para a **Gestão e funcionamento das atividades**, a Educadora de Infância "C.." interveio para fazer o *controlo das crianças* da sala. Não permitiu barulho na sala e pediu silêncio às crianças mais novas a fim de permitirem que as mais velhas de seis anos, que estavam a fazer a ficha diagnóstica de Estudo do Meio, do pré-escolar para transição ao 1.º ciclo, pudessem estar concentradas:

> Educadora: "Ó M.A., deixa a tua colega A. sossegada para conseguir trabalhar. Não quero que estejam a conversar uns com os outros. Não quero barulho. Ouviram bem?"
> (…)
> Os meninos e as meninas da mesa dos três anos trabalhavam mas iam conversando baixinho entre eles.
> Educadora: "Silêncio! Não quero ouvir conversa. Os vossos colegas precisam de estar concentrados."
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

A Educadora "C." fez a *preparação dos materiais e recursos utilizados*, antes de a sua aula começar. Quando os meninos entraram esta EI já tinha distribuído o trabalho a ser realizado por todos consoante as suas idades, pelas três mesas da sala:

> Quando [os meninos, as meninas e a assistente operacional] entraram, a Educadora "C." estava a acabar de preparar os materiais necessários para a aula.
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

Fez a *orientação do desenvolvimento das atividades* da sala do jardim-de-infância. Mandou-os sentar nas mesas do costume para começarem a trabalhar. Combinou o plano da aula com a assistente operacional. Orientou os meninos de três anos para pintarem desenhos

com lápis de cor. Uma menina queixou-se de que não sabia afiar o lápis. A Educadora não a ajudou e disse-lhe para ir afiar o lápis imediatamente.

A Educadora pediu aos meninos de quatro e de cinco anos para recortarem bem alguns desenhos e para os colarem em folhas de cartolina A_4 que iriam servir como pastas para levarem para casa com os seus trabalhos. Foi sentar-se junto aos meninos de seis anos que iam para o 1.º ano da escola, para fazer a orientação das atividades que tinham de realizar e começou a ler o que tinham de fazer na ficha de Estudo do Meio. Mandou-os pintar o desenho de um menino ou de uma menina consoante o género de cada um. Disse para escreverem o nome em cima da linha, no balão que estava a sair da boca do menino ou da menina que tinham pintado.

Pediu-lhes para desenharem o número de velas que correspondia à sua idade e pintarem o bolo. Viu um menino mal sentado, muito curvado e chamou-o à atenção. Gostou de ver o trabalho de uma menina e elogiou-a. Disse que o bolo tinha enfeites, que não o queria só de uma cor mas de várias pois quando faziam anos o bolo de aniversário não era todo da mesma cor:

> Educadora: "Não quero o bolo todo pintado da mesma cor. Quando fazem anos o vosso bolo não é todo da mesma cor, pois não? Esse também tem enfeites e precisa de ser pintado com cores diferentes."
> Menina: "Vou fazer seis anos e a mãe vai fazer-me uma festa."
> Educadora: "Está bem mas não converses."
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

Deu algum tempo para resolverem o exercício que estavam a resolver e perguntou se já estava. Havia um menino que ainda não tinha acabado. A Educadora disse-lhe para se despachar e continuou a dar instruções para o exercício seguinte. Cada um tinha de fazer o seu autorretrato de corpo inteiro. Pediu para pintarem os animais que vivem na terra, rodearem os que vivem na água, colocarem uma cruz nos que voam, pintarem de vermelho o círculo dos animais e de verde o círculo das plantas.

Disse para porem em cima da mesa várias cores: o cinzento, o amarelo, o verde, o castanho e o azul. Perguntou-lhes se todos tinham essas cores e todos responderam afirmativamente. Pediu para pintarem os quadrados de cinzento, os retângulos de amarelo, os círculos de verde, os triângulos de castanho e as bolas "pretas" de azul. Levantou-se e foi ver o que os outros meninos estavam a fazer embora estivessem com a assistente operacional.

O grupo dos finalistas passou a outro exercício onde cada um teve de fazer a correspondência entre cada figura e a legenda que lhe correspondia (frio, calor e chuva).

A Educadora pediu-lhes para estarem com muita atenção para descobrirem cinco erros num desenho, rodearem esses erros e pintarem o mesmo. Os finalistas tiveram de fazer outro exercício onde precisaram de pintar uma imagem que tinha a situação correta e assinalar o que estava errado na outra imagem.

A Educadora "C." pediu para escolherem de um grupo de alimentos os mais saudáveis, pintarem os que tinham escolhido e assinalarem com X os jogos preferidos por cada um. Enquanto resolviam os exercícios, a Educadora levantou-se e foi ver o que estavam a fazer os meninos mais novos. Não gostou de ver a pintura de um desenho. Disse que sabia que a criança era capaz de ter pintado melhor.

Quando a aula estava quase a terminar, a Educadora mandou começar a arrumar por ir começar a aula com o Professor de Música. O Professor de Música entrou na sala e dirigiu-se às crianças finalistas. A Educadora disse-lhes para se portarem bem e todos começaram a cantar.

> O Professor de Música entrou na sala do Jardim de Infância para ir dar aula aos meninos.
> Professor de Música: "Já são finalistas?"
> Alguns meninos e meninas em coro: "Sim."
> Educadora: "Portem-se bem."
> Os meninos e meninas começaram a cantar.
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

A "Sandra" interveio para fazer a *tentativa para controlar o barulho* feito pelo N. na sala da Educadora "C.":

> O N. estava a começar a brincar e a DEE: "N., N."
> (…)
> N.: "Poing. Poing. Poing. Boing. Bum-bum."
> DEE: "Ó N. Vamos lá."
> (…)
> N.: "Tim-tim-tim."
> DEE: "Chiu. Vamos lá. Estás quase a terminar."
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

Não observámos que a DEE "Sandra" fizesse a *organização dos materiais e recursos utilizados* na sala de atividades da Educadora "C.". Não assistimos a qualquer *diálogo de pergunta e resposta acerca da história lida*, a qualquer *conversa com as crianças* do grupo ou a algum *pedido de ajuda da DEE*. Não observámos qualquer Trabalho da EI, da DEE e da Professora de Ensino Regular na sala da Educadora "C." nem qualquer trabalho da EI e da DEE "Sandra" para orientação conjunta de atividades na sala da Educadora "C.".

Verificámos que houve um total de 256 UR, nos quatro registos das salas de atividades de JI, para a categoria **Gestão e funcionamento das atividades**, das quais 139 UR onde esteve a "Cristina" e 117 onde se encontrou a "Sandra". Foram as Educadoras de Infância que assumiram a *orientação do desenvolvimento das atividades*, o *controlo das crianças* nas salas e a *preparação dos materiais e recursos utilizados*. Presenciámos mais *tentativas de controlo do barulho* feitas pela DEE "Cristina" na sala de JI do que pela "Sandra" nas salas de atividades onde faz apoio às crianças. Observámos a colaboração no *trabalho entre a EI e a DEE*, para orientação conjunta de atividades em maior número de UR no caso da "Cristina". Com a "Sandra" não assistimos à orientação conjunta de atividades com a Educadora "C." mas assistimos ao *trabalho da EI e da DEE* na sala da EI "A.N." (cinco UR).

De acordo com Sanches (2011), o trabalho cooperativo é uma das estratégias a desenvolver, em educação inclusiva, não só entre os alunos mas também entre os profissionais de educação. Sendo assim, a "Sandra" não está a desenvolver uma educação inclusiva com os alunos que apoia e os seus pares, pois não se verificou trabalho de cooperação com a educadora, nem com as crianças do grupo a que pertencem os alunos a quem faz apoio.

2.1.2. Orientação das crianças

A informação agregada na categoria **Orientação das crianças** foi subdividida em três subcategorias, para contemplar o "trabalho da Educadora de Infância", o "trabalho da Docente de Educação Especial" e a "colaboração entre a EI e a DEE", ou seja, entre ambas (Tabela 101). Os indicadores das subcategorias enfocam no *diálogo entre as Educadoras e as crianças consideradas com NEE* e entre estas e as DEE, no *apoio à criança considerada com NEE, individualmente* feito pela DEE "Sandra", no *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo* feito pela "Cristina", na *conversa entre a EI* "A.N.", *a DEE* "Sandra" *e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho* e no *pedido de ajuda da EI* "I." à DEE "Cristina".

No caso da observação da "Cristina" observam-se três UR da responsabilidade da Educadora de Infância, 39 UR da Docente de Educação Especial e duas UR de colaboração entre ambas. Neste caso não se verifica qualquer *conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho*. Observámos que a "Cristina" deu *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo* (28 UR) e dialogou com estes (11 UR).

No caso da "Cristina" observa-se um total de 44 UR na categoria **Orientação das crianças** contra 70 UR, no caso da "Sandra", para a mesma categoria.

Através do número de unidades de registo (UR), no caso da observação da "Sandra", verifica-se que a Educadora de Infância "C." não falou com o menino N. (zero UR). Tanto a Educadora "A.N." como a "C." não fizeram qualquer *pedido de ajuda* à DEE "Sandra" (zero UR). A EI "A.N." dirigiu uma vez a palavra à menina "E." (uma UR). Houve uma *conversa entre a EI* "A.N."*, a DEE* "Sandra" *e a criança considerada com NEE* (E.) *para orientação do seu trabalho* (duas UR).

Tabela 102 – Subdivisão da categoria *Orientação das crianças*, no jardim-de-infância

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Observação da "Cristina" $COB_1 + I_1$ $COB_2 + I_2$				Observação da "Sandra" $SOB_1 + AN_1$ $SOB_2 + C_2$				Subtotal	Total
			UR Indicadores		UR subcategorias	UR Categoria	UR Indicadores		UR subcategorias	UR Categoria		
Orientação das crianças	Trabalho da Educadora de Infância (EI)	Diálogo entre a EI e as crianças consideradas com NEE	1	2	3	44	1	0	1	70	4	**114**
	Trabalho da Docente de Educação Especial (DEE)	Diálogo entre a DEE e as crianças consideradas com NEE	2	9	39		2	9	67		106	
		Apoio à criança considerada com NEE, individualmente	0	0			23	33				
		Apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo	8	20			0	0				
	Colaboração entre a EI e a DEE	Conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho	0	0	2		2	0	2		4	
		Pedido de ajuda da EI	0	2			0	0				

2.1.2.1. A observação da sala onde a "Cristina" faz apoio

Para a **Orientação das crianças**, observámos o *diálogo entre a EI e as crianças consideradas com NEE* na primeira observação da sala onde a "Cristina" faz apoio. Esta Educadora chamou o D., perguntou-lhe os nomes das pessoas que este desenhou e este respondeu-lhe:

Educadora: "D., vem cá. (…) Quem é este?"
D.: "O pai."
Educadora: "E aqui?"
D.: "Mã"
Educadora: "É a mãe. E aqui?"
D.: "Is"
Educadora: "É o L. e aqui?"
D.: "Ti"
Educadora: "O T. e este quem é?"
D.: "Ogo"
Educadora: "É o D.. Vai lá. (…)"
(…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Assistimos ao *diálogo entre a DEE e as crianças consideradas com NEE*. O D. estava a usar fralda. A "Cristina" interrogou-o se era bebé e disse-lhe que tinha de pedir à mãe uma cueca. Perguntou-lhe como ela se chamava e o D. não respondeu. Ela disse-lhe que se chamava "Cristina". Transmitiu ao D. e ao J. que tinham de ir lanchar, que esperava um bocadinho e que, a seguir, iam trabalhar novamente:

A DEE conversou com o D.: "O D. é bebé?"
O D. sorriu.
DEE: "O D. não é bebé. O que é isto? Tens de pedir uma cueca à mãe e não a fralda. Como é que me chamo?"
A DEE esperou que o D. respondesse mas não respondeu.
DEE: "C."
(…)
DEE: "J. e D. agora têm de ir lanchar. Eu espero um bocadinho e a seguir trabalhamos mais um bocadinho. Está bem?"
D.: "Sim."
(…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

A DEE "Cristina" fez *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo*. Apoiou em grupo o D. e o J. e pediu-lhes para escreverem o nome. O J. escreveu o nome sozinho e o D. precisou de ajuda. Ambos tiveram de ser motivados pela "Cristina".

O J. e o D. pintaram o desenho da girafa. O J. não precisou de apoio na pintura. O D. não respeitou os contornos do desenho e teve de ser orientado na pintura. A "Cristina" teve necessidade de dizer-lhe várias vezes para pintar devagarinho e de tocar-lhe com um dedo nas costas para o incentivar a continuar a pintar. Gostou de ver o trabalho do J. que já estava quase a terminar e disse-lhe que estava bom. Perguntou ao D. se sabia qual era o castanho. Este não respondeu e a M. olhou para a "Cristina" que lhe disse ser ele a responder e não ela. O D. pegou no lápis castanho e continuou a pintar a girafa. Quando terminou, a DEE disse-lhe que estava bonito. Tinha de pintar mais devagarinho para ficar ainda melhor:

> O D. parou de pintar e a DEE tocou-lhe com um dedo nas costas: "Truz, truz."
> O D. sorriu, endireitou-se e começou a querer pintar sozinho.
> DEE: "Não estás a pintar bem. Faz devagarinho. Vá."
> (…)
> (…) e o D. estava mais atrasado.
> DEE: "O D. sabe qual é o castanho?"
> O D. não respondeu e a M. olhou para a DEE.
> DEE: "Não és tu M. É o D."
> O D. agarrou no castanho e continuou a pintar para terminar o trabalho. Acabou a pintura.
> DEE: "Está bonito mas tens de pintar mais devagarinho para ficar mais bonito ainda."
> (…) (Apêndice 10 – $COB_1 + I_1$)

Não assistimos, na primeira observação da sala onde a "Cristina" faz apoio, a qualquer *conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho* ou a qualquer *pedido de ajuda da EI* à "Cristina".

Na segunda observação da sala onde a "Cristina" faz apoio e para **Orientação das crianças**, assistimos ao *diálogo entre a EI e as crianças consideradas com NEE*. A Educadora disse ao D. que o seu desenho da família estava muito bem e mandou-o arrumar no cacifo. Desejou ao D. e ao J. um bom fim de semana e disse-lhes que tinham de ir lanchar:

> O D. acabou de pintar o desenho da família e foi mostrá-lo à Educadora: "Muito bem. Vai pôr no cacifo."
> D.: "Sim."
> (…)
> Educadora: "Bom fim de semana mas agora vocês [J. e D.] têm de ir lanchar."
> O D. sorriu.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Observámos o *diálogo entre a DEE e as crianças consideradas com NEE*. A "Cristina" controlou a mesa dos meninos dos cinco e seis anos tal como na primeira observação que lhe fizemos no JI. Perguntou ao D. como se chamavam as pessoas de família que desenhou. O D. mexeu numa ferida. A "Cristina" disse-lhe para não mexer que fazia sangue e para pedir à mãe para lhe pôr creme. O D. partiu o bico do lápis de cor castanha. A DEE disse-lhe que não era assim que se agarrava na afiadeira. Pediu-lhe para pôr uma caneta no lixo. Ele fez o recado, mostrou-se satisfeito e sentou-se. A DEE "Cristina" disse-lhe para se endireitar.

Perguntou ao J. se queria ir à piscina de bolas. O J. não respondeu verbalmente mas acenou a cabeça, em sinal afirmativo. Fez-lhe de novo a mesma pergunta. Ele fixou-a nos

olhos e sorriu. Questionou o D. se queria novamente o mesmo trabalho e ele respondeu que não. Perguntou-lhe se gostava de fruta e ele respondeu baixinho afirmativamente. Interrogou o J. se queria ir lanchar mas antes tinha de ir lavar a cara ao D. que estava suja. Voltou a questioná-lo se queria ir lanchar e ele respondeu-lhe que não queria:

> DEE: "J., vamos lanchar. Queres ir lanchar, J.? Tens de ir lanchar."
> A DEE viu que o D. tinha a cara suja: "Vamos lavar a cara que eu não gosto de [calou-se.] A C. vai com o D. lavar a cara à casa de banho. Está bem, J.? Já venho. Está bem? Queres ir lanchar? Queres?"
> O J. abanou a cabeça para um lado e outro.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Observámos o *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo*. A "Cristina pediu ao J. para pôr os olhos no desenho da família que estava a fazer. Ele fez e terminou-o. Pediu-lhe para ir buscar o livro de exercícios de propedêutica e mandou-lhe fazer um círculo à volta de todos os números nove. Depois pediu-lhe para procurar os números cinco e seis e pintar com marcador castanho. Dirigiu-se ao D., pediu-lhe a afiadeira e ensinou-o a afiar utilizando a afiadeira. Exemplificou, deu-lhe a afiadeira para ele fazer o mesmo e disse-lhe para afiar com força, que ia para a escola

Ajudou o J. a resolver o exercício dando-lhe orientações quando o viu parado. Pediu ao D. para fazer um exercício em que estava escrito o nome dele na vertical de um lado da folha e do outro estavam as letras desordenadas. Pediu-lhe para as ligar com um traço da esquerda para a direita e disse-lhe que era o nome dele. Solicitou-lhe, também, que escrevesse o nome dele em maiúsculas, mandou-o emendar e escrever novamente quando não estava a escrever bem.

Pediu ao J. para fazer um quadrado unindo quatro pontos, um retângulo e um triângulo da mesma maneira através da união de pontinhos desenhados na folha. Foi buscar a caneta e o cartão da data que estava afixado na sala junto ao calendário:

> DEE: "Então vamos fazer a data. Pode ser?"
> O D. olhou para a DEE e esta: "Vou buscar a caneta para fazermos a data. Falta a data."
> D.: "Ata."
> A DEE agarrou no cartão da data que estava afixado na sala junto ao calendário e colocou-o em cima da mesa para que o D. copiasse: "(…) 2016-05-20."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Disse ao D. para copiar a data. Ele escreveu-a com algarismos grandes, arrumou a cadeira e meteu a folha no cacifo por ter terminado o seu trabalho. Correu para a sala que

ficava mesmo ao lado para ir ter com a Educadora e os seus pares, à exceção de três que ainda estavam a trabalhar com a DEE. Esta deu orientações para o trabalho do J., mandou-o fazer um círculo e pintar um quadrado. Disse-lhe para se despachar para irem para a piscina de bolas.

Depois de terem brincado com os andarilhos de plástico e na piscina de bolas regressaram à sala de atividades. A "Cristina" deu o seu rebuçado ao J., disse-lhe para o desembrulhar e ajudou-o a controlar os movimentos da mão para o desembrulhar:

> A DEE que também tinha um rebuçado foi junto do J., entregou-lhe o seu, disse-lhe para o desembrulhar e ajudou-o a controlar os movimentos da mão.
> DEE: "Abre, desenrola."
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

O D. levantou-se da mesa, agarrou em puzzles e levou-os para a mesa de trabalho onde estavam o J. e a "Cristina". O D. identificou os nomes do que ia vendo em cada uma das peças que constituíam um dos puzzles. Virou o puzzle ao contrário para o desmontar. A "Cristina" orientou o D. na construção do puzzle e lembrou-lhe que o desenho estava impresso na prancha de madeira que servia para colocar as peças e formar o puzzle. Como estavam a ouvir música, o D. ia abanando a cabeça em sinal de que estava feliz, mas não estava totalmente concentrado. Enquanto este montava o puzzle, o J. uniu pontos para traçar figuras geométricas. A M. sentou-se ao lado do D. a vê-lo fazer o puzzle da família. Quando terminou começou outro puzzle. Acabou de construí-lo e ficou a ouvir música, sentado na mesa:

> A seguir, o D. agarrou em puzzles e levou-os para a mesa de trabalho onde estavam o J. e a "Cristina".
> DEE: "Queres fazer o puzzle?"
> Primeiro, o D. mencionou os elementos que faziam parte do puzzle. Depois virou-o ao contrário para o desmontar. Começou a fazer o puzzle da família e abanava a cabeça ao ouvir a música.
> DEE: "O desenho está ali em baixo."
> D.: "Eu sei."
> Enquanto o D. montou o puzzle, o J. desenhou figuras geométricas com ajuda de pontinhos.
> (…)
> A M. foi sentar-se ao lado do D. a vê-lo trabalhar.
> DEE: "Põe direito. Põe bem. Onde está o pai?"
> D.: "Aqui."
> Quando o D. terminou o puzzle da família, começou outro.
> O D. acabou o puzzle e ficou a ouvir a música.
> (…) (Apêndice 11 – $COB_2 + I_2$)

Não assistimos a qualquer *conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho*.

Assistimos a um *pedido de ajuda da EI* para que a "Cristina" escrevesse os nomes da família no desenho do D. e ajudasse a M.:

> A Educadora dirigiu-se ao D.: "D., já está? Vais dizer à C. quem são estes [para escrever o nome das pessoas]."
> (…)
> A Educadora observou que a M. também ainda não tinha começado: "Vamos lá M., pega na tua folhinha e vai ter com a DEE que ela ajuda-te."
> A DEE falou com a M.: "Quem é que vais fazer aqui?"
> M.: "É o pai e a mãe."
> DEE: "Então, vai já desenhar o pai e a mãe. E a tua irmã?"
> M.: "Mas isto não é meu!"
> DEE: "Ah! Então de quem é?"
> M.: "É o da A.!"
> A M. foi entregar o desenho com um coração impresso pois já estava começado pela A..
> (…) (Apêndice 11 – COB_2 + I_2)

2.1.2.2. A observação das salas onde a "Sandra" faz apoio

Para a **Orientação das crianças**, observámos o *diálogo entre a EI e a criança considerada com NEE* que existe na sua sala. A Educadora "A.N." perguntou à E.[52] se já tinha pintado a imagem para a capa dos trabalhos. A E. não respondeu e riu-se:

> Educadora: "(…) Ó E., ó E.! Linda! Já pintaste a tua imagem E.?"
> A E. riu-se.
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Assistimos ao *diálogo entre a DEE e a criança considerada com NEE*. Esta DEE disse à E. para não se levantar da cadeira, que não podia ir para o chão. No fim do apoio que fez à menina E., pediu-lhe um beijinho e desejou-lhe bom lanche:

> A E. queria levantar-se da cadeira onde estava sentada.
> DEE: "Para o chão, não."
> (…)
> DEE: "E., dá-me um beijinho e bom lanche."
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Assistimos ao *apoio à criança considerada com NEE, individualmente,* feito pela "Sandra". No apoio individual, esta DEE usou lápis de cor para a identificação de cores pela E. Ajudou-a a pintar um desenho que tinha os contornos com cola. Deu-lhe instruções onde

[52] Menina considerada com NEE.

queria que pintasse de preto. Pediu-lhe para localizar, no desenho, o sapato da menina. Corrigiu-lhe a posição da mão para agarrar no lápis e ajudou-a a pintar o desenho. A E. distraiu-se com a plasticina do menino que foi sentar-se ao seu lado e pegou num bocadinho que estava em cima da mesa.

A E. recortou o desenho com ajuda da DEE. Esta pediu-lhe para ir buscar o caderno. A E. foi buscá-lo e a DEE colou-lhe o desenho numa folha. Mandou-a arrumar de novo em cima dos outros cadernos. A E. foi e voltou para junto dela. Disse-lhe que iam dizer o nome dos frutos e foi buscar cartões com símbolos do SPC. Pediu-lhe para dizer o nome de cada fruto que lhe mostrou. Fê-la repetir a palavra 'morango' e corrigiu-a quando esta se enganou.

A E. formou três puzzles. Dois deles foram sem ajuda, um com o desenho de uma galinha e o outro com o desenho de um coelho. Teve ajuda e orientação da DEE para formar o terceiro puzzle com o desenho do gato, de cinco peças:

> A DEE deu à E. um puzzle com duas peças: "Monta o puzzle da galinha."
> A E. montou o puzzle da galinha.
> (…)
> A DEE deu à E. um puzzle de um coelho com duas peças: "Monta o puzzle do coelhinho."
> A E. montou o puzzle do coelho.
> (…)
> A DEE deu um puzzle com cinco peças com a imagem de um gato para a E. completar: "Qual é a peça que se põe aqui em cima? Olha! Olha!"
> A E. agarrou nas peças e deixou-as cair no chão.
> DEE: "Tudo para o chão!"
> A DEE apanhou as peças do chão: "E., olha aqui! Qual é a peça que se põe aqui?"
> A E. colocou as peças mas a DEE teve de a ajudar a montar o puzzle.
> (…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Observámos a *conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho.* A EI e a "Sandra" conversaram com a E. para fazerem a orientação do seu trabalho:

> Educadora: " (…) 'Nós somos caloiros muito pequeninos. Ainda ficamos mais dois aninhos.' Linda [E.], vá."
> DEE riu-se: "Muito bem, E."
> A E. riu-se também.
> (…)
> Educadora: "Ó S. [DEE], a E. pintou uma chupeta, porque os caloiros têm chupetas com balões.
> (…) E., qual foi o desenho que pintaste? Diz à S. [DEE] que foram duas chupetas."
> DEE: "Pintaste duas chupetas? Muito bem, E."

Educadora: "As da E. estão aqui."
DEE: "Muito lindas."
E.: "É."
(…) (Apêndice 12 – SOB_1+ AN_1)

Para a **Orientação das crianças** da sala da Educadora "C." não observámos qualquer *diálogo entre a EI e as crianças consideradas com NEE* onde a "Sandra" faz apoio. Esta Educadora não dirigiu a palavra ao menino N.[53].

Observámos o *diálogo entre a DEE e as crianças consideradas com NEE.* O N. chamou a atenção da DEE para ver os brincos da assistente operacional. A DEE disse-lhe que tinham feito muita coisa e ele concordou. Perguntou-lhe se lavava os dentes todos os dias antes de ir para a escola e à noite. Ele disse que à noite não os lavava. A DEE disse-lhe que tinha de lavá-los todos os dias senão cheirava mal da boca e estes apodreciam. Perguntou-lhe como correu a hora de almoço dele. Apresentou-lhe um jogo novo do Bambino Luck e ele perguntou-lhe se o jogo tinha música. A "Sandra" disse-lhe que não tinha. Ao explicar-lhe um exercício, o N. começou a brincar com ela dizendo-lhe que eram dois calções em vez de dizer que eram três. Começou a contar até 12 e a DEE disse que o N. tinha contado bem. Quando o professor de Música chegou, a DEE disse-lhe que tinha de acabar o que estavam a fazer. Ele concordou e concluiu o trabalho. Mandou-o ir ter com os colegas e despediram-se:

DEE: "Exatamente. Correu bem a hora do almoço? Correu?"
N.: "Sim."
O N. começou a falar e a DEE não estava a perceber o que o menino queria dizer: "Não estou a perceber-te. Queres ir à casa de banho?"
N.: "Já fiz."
DEE: "Já fizeste?"
N.: "Já."
(…)
DEE: "N., vamos fazer um jogo?"
N.: "Sim."
A DEE apresentou um jogo novo do Bambino Luck ao N. e ele: "Que giro! Tem música?"
DEE: Então, não vês que não tem música."
(…)
DEE: "(…) Agora, N. vai ter com os colegas."
N.: "Xau."
(…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

Assistimos ao *apoio à criança considerada com NEE, individualmente* pela DEE. Esta criança não fez nenhuma atividade igual à dos seus pares. Estes estavam a fazer a ficha

[53] Menino considerado com NEE

diagnóstica do pré-escolar e esta fez um trabalho diferente, desintegrado das atividades do seu grupo. Fez a leitura da história com símbolos do SPC para aprender a contar até dez. Escreveu a data. Fez exercícios para identificação do som *r, p e t* em palavras. A DEE corrigiu o N. sempre que pronunciava palavras incorretamente. Fez a divisão silábica de palavras. Recortou uma folha de papel com os exercícios que tinham estado a resolver, colou-a no caderno. A DEE perguntou-lhe o nome completo e ele disse. Identificou formas geométricas, entre outras atividades:

> DEE: "(…) E esta o que é?
> N.: "É uma baca."
> DEE: "Não. É uma vaca. Emenda. Diz."
> N.: "Baca."
> DEE: "Vaca. *Va-ca*."
> N.: "Vaca."
> DEE: "Vaca tem o som *r*?
> N.: "Não."
> DEE: "Muito bem. (…)"
> (…)
> DEE: "(…) Está aqui o um, dois, três, cinco e seis. Qual é o número que está aqui a faltar?"
> O N. não respondeu e a DEE ajudou na contagem dos números: "Um, dois, três, quatro, cinco, seis. Falta aqui o quatro. Onde é que está aqui o número quatro?"
> N.: "Está aqui."
> DEE: "Percebeste a lógica? Agora, qual é o número que falta aí?"
> N.: "Um, três, quatro, cinco, seis. É o dois."
> DEE: "Muito bem. Vamos virar para vermos se está certo."
> O N. virou, encaixou o papel na prancha e acabou o exercício.
> (…) DEE: "Certíssimo. (…)"
> (…) (Apêndice 13 – SOB_2+ C_2)

Não observámos qualquer trabalho de colaboração entre a EI e a DEE. Não assistimos a qualquer *conversa entre a EI, a DEE e a criança considerada com NEE, para orientação do seu trabalho* ou a qualquer *pedido de ajuda da EI* à "Sandra".

Verificámos que houve um total de 114 UR, nos quatro registos das salas de atividades de JI (Tabela 101), para a categoria **Orientação das crianças,** das quais 44 UR onde esteve a "Cristina" e 70 UR onde se encontrou a "Sandra".

Acerca da categoria **Orientação das crianças,** temos a salientar que cada DEE optou por uma modalidade de apoio diferente aos alunos. A "Cristina" apoiou os dois meninos, da mesma sala de JI, em grupo. A "Sandra" apoiou, individualmente, uma menina e um menino, em duas salas de JI.

Na sala onde trabalhou a "Cristina" observámos o *pedido de ajuda da EI* "I.". Com a "Sandra" não verificámos qualquer pedido de ajuda das EI. Terá sido por não se ter integrado mais ativamente nas atividades dos grupos das salas de atividades onde fazia apoio?

2.2. Trabalho na sala de aula do 1.º ciclo, durante as atividades letivas

Verificámos a saída de um grupo de alunos da sala de aula do 1.º ciclo onde estava o "Luís", para apoio individual e em grupo, dado por duas Professoras de Apoio Educativo (PAE), no gabinete de Educação Especial. Uma PAE ia dar apoio individual a uma aluna, a C.[54], com diagnóstico de "incapacidade intelectual" (PEI[55] da aluna), do segundo ano, apoio integrado num projeto dinamizado e pago pela Associação de Pais (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$). A outra PAE, colocada pelo Ministério da Educação, ia apoiar em grupo de dois alunos com necessidades educativas, de caráter temporário, igualmente, do mesmo ano de escolaridade:

> PAE V.: "Afinal, quem é que levo?"
> PER: "Vão com a Professora V., o D. e o G.. O MA. não vai, que não tem dificuldade na matemática."
> Alunos: "Também posso ir?"
> PER: "A Professora e eu é que sabemos quem é que vai. V., rigorosa com a letra e os números."
> PAE V.: "Está bem."
> PER: "Às vezes, não o consigo ser."
> A PAE V. saiu da sala para apoiar o grupo dos alunos no gabinete de Educação Especial (…).
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Estes alunos estão na sala de aula, com o Professor do Ensino Regular (PER), têm apoio do DEE "Luís" e têm apoio com a Professora de Apoio Educativo (PAE). Seria importante investigar que tipo de trabalho é feito com estes alunos (diferenciado, em princípio, já que é dado fora da sala de aula e separado dos seus pares) e quais os resultados do mesmo, em termos não só académicos como de perceção pessoal dos próprios, uma vez que tanto apoio pode magoar muito (Sanches, 2011).

Pelo relato parece que não são sempre os mesmos alunos a ir ao apoio da PAE, selecionam-se no momento aqueles que hão de ir, obedecendo a critérios de domínio da componente académica (neste caso, matemática). Pelo que se observa há vários alunos que querem sair da aula para irem com a outra professora. Por que será?

[54] Inicial de nome fictício da aluna.
[55] Inicial de Programa Educativo Individual.

Pareceu-nos que a aula onde se encontrava o "Luís" estava centrada na observação, pelo facto de o PER responsável pela turma ter dito à A.I. para cumprimentar a observadora durante o decorrer da aula. Disse que a A.I. era "boa a dividir e a fazer contas" e dirigiu-se à A.I., por diversas vezes, não o tendo feito de igual modo a outro aluno da turma. Questionou-a e procurou incluí-la na temática em debate, ao que a aluna correspondeu plenamente, revelando estar em sintonia com os colegas da turma. Por outro lado, o "Luís" sentou-se na mesa de trabalho da aluna que apoia e falaram entre si, isolando-se da turma.

Na escola do 1.º ciclo, a "Cristina" apoiou em grupo, dois alunos (L. e P.A.[56]) dentro da sala de aula, com a turma de pertença, das nove horas às doze horas e trinta minutos.. A L. estava matriculada no segundo ano de escolaridade, aquém do seu grupo de referência. Estava enquadrada no "Domínio cognitivo", tinha "Incapacidade intelectual", acrescida de "Grave instabilidade e desorganização emocional" (PEI da aluna) que comprometiam as seguintes áreas: cognitiva, emocional e social/adaptativa. Apresentava dificuldade no cumprimento de regras e o seu humor variava, ao longo do dia, entre a simpatia, a cooperação, a afabilidade, a antipatia, a oposição e a agressividade. O P.A. estava matriculado no terceiro ano de escolaridade, enquadrado no "Domínio cognitivo" e apresentava "Incapacidade intelectual" (PEI do aluno). Observámos a *preparação e organização conjunta dos materiais e recursos utilizados* e uma tentativa de inclusão pela "Cristina" na orientação das atividades da sala. Durante este período, não houve saída de alunos para apoio no gabinete de Educação Especial.

Durante as atividades letivas, verificou-se a saída de seis alunos considerados com NEE (A., A.M., A.R., D., R.M., R.R.[57]) da turma de pertença, das suas salas de aula para apoio no gabinete de Educação Especial com a "Sandra": do aluno A., do quarto ano (Apêndice 18 – $SOBG_1$), diagnosticado com a problemática de "Dislexia", enquadrada no "Domínio da Comunicação, linguagem e fala" (PEI do aluno), para apoio individual; de duas alunas (Apêndice 19 – $SOBG_2$), a A.R. e a A.M., matriculadas no terceiro ano de escolaridade, diagnosticadas com "Problemas ao nível do Funcionamento Intelectual Global e Disfasia" (PEI das alunas), para apoio em grupo e, em outro caso, de um grupo de três alunos em simultâneo (Apêndice 20 – $SOBG_3$), do quarto ano de escolaridade, o R.R. e o R.M.

[56] Iniciais dos nomes fictícios dos alunos considerados com NEE.
[57] Iniciais dos nomes fictícios dos alunos apoiados.

diagnosticados com a problemática de "Dislexia, Disortografia e Défice de atenção" (PEI dos alunos) e o D. diagnosticado com a problemática de "Dislexia e Disortografia", enquadrada no "Domínio da Comunicação, linguagem e fala" (PEI do aluno).

Umas vezes a "Sandra" esperava pelos alunos no seu gabinete e outras ia às suas salas de aula retirá-los das suas turmas para trabalhar com eles. Não observámos a "Sandra" a desenvolver o seu trabalho na sala de aula do 1.º ciclo, sendo esses alunos apoiados no gabinete de Educação Especial.

> A DEE estava à espera do aluno considerado com NEE, no gabinete de Educação Especial, quando este entrou lá para apoio individual [o aluno saiu da sua turma de pertença] (…).
> (Apêndice 18 – Registo da observação - $SOBG_1$)
> As duas alunas saíram da sua turma de pertença e chegaram ao gabinete de Educação Especial com a DEE.
> (Apêndice 19 – Registo da observação – $SOBG_2$)
> Os alunos saíram da sua turma de pertença e entraram no gabinete de Educação Especial.
> (Apêndice 20 – Registo da observação – $SOBG_3$)

O Ministro Tiago Brandão Rodrigues referiu, na abertura do quinto Congresso Internacional da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Pró Inclusão, com o tema «Educação, Inclusão e Inovação», realizado em julho de 2017, que é obrigação de todos «providenciar um serviço nacional de educação competente, abrangente e vocacionado em ensinar a cada um, conforme as diferenças que inevitavelmente caracterizam cada um».

Por que será que não existe, em primeiro lugar, um trabalho do DEE em articulação com o PER, numa parceria pedagógica, em contexto de sala de aula do 1.º ciclo e, em segundo lugar, o trabalho do DEE para apoio individual, ao mesmo aluno?

A informação recolhida, durante as aulas, na sala de aula do 1.º ciclo foi agregada em duas categorias: **Gestão e funcionamento das atividades** e **Orientação dos alunos**.

A categoria **Gestão e funcionamento das atividades** está expressa com o total de 327 UR (Tabela 103)**,** das quais apenas 88 UR expressam o "Trabalho do Professor do Ensino Regular" da sala de aula onde o "Luís" faz apoio contra 171 UR que expressam o "Trabalho da Professora de Ensino Regular" onde a "Cristina" faz apoio. Para a mesma categoria **Gestão e funcionamento das atividades,** no caso do "Luís", a "colaboração entre PER e DEE" foi quase nula e está expressa com seis UR. No caso da "Cristina" assistimos a uma colaboração com maior visibilidade e expressa com 57 UR.

Para a **Orientação dos alunos**, a colaboração entre PER e DEE foi mais visível no caso da "Cristina" com dez UR contra apenas duas UR no caso do "Luís". Verificámos que a **Orientação dos alunos** é da responsabilidade dos seus DEE com um total de 91 UR, sendo 48 UR da responsabilidade do DEE "Luís" contra 43 UR da responsabilidade da "Cristina", como a seguir se documentam na Tabela 103.

Tabela 103 – Contagem das unidades de registo relativas ao trabalho, na turma do 1.º ciclo

Categorias	Subcategorias	Observação do "Luís" $LOB_1 + P_1$	Observação da "Cristina" $COB_3 + PR_3$	Total por subcategoria	Total por categoria
		UR Categoria	UR Categoria		
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)	**88**	**171**	**259**	**327**
	Trabalho do Docente de Educação Especial (DEE)	**2**	**3**	**5**	
	Colaboração entre PER e DEE	**6**	**57**	**63**	
Orientação dos alunos	Trabalho do Professor do Ensino Regular	**30**	**17**	**47**	**150**
	Trabalho do Docente de Educação Especial	**48**	**43**	**91**	
	Colaboração entre PER e DEE	**2**	**10**	**12**	

2.2.1. Gestão e funcionamento das atividades

A informação agregada na categoria **Gestão e funcionamento das atividades** assenta nos resultados da análise dos registos do trabalho realizado por dois DEE, em duas turmas de 1.º ciclo. Esta informação foi subdividida em três subcategorias, para contemplar o "Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)", o "Trabalho do Docente de Educação Especial (DEE)" e a "Colaboração entre PER e DEE", conforme a Tabela 104. Os indicadores das subcategorias enfocam no *controlo dos alunos*, na *preparação dos materiais e recursos utilizados* e na *orientação do desenvolvimento das atividades*.

Através do número de unidades de registo (UR), no caso da observação do "Luís", verifica-se que o PER controla a dinâmica do grupo (88 UR). O Docente de Educação Especial, com duas UR, não apresenta um papel interventivo. Existe ainda um trabalho de colaboração entre o Professor de Ensino Regular "P." e o Docente de Educação Especial "Luís" expresso com um total de seis UR.

No caso da observação da "Cristina" observam-se 171 UR da responsabilidade da Professora de Ensino Regular "P.R." e três UR da Docente de Educação Especial. Também

neste caso a responsabilidade da dinâmica do grupo recaiu sobre a Professora de Ensino Regular. A colaboração entre a Professora de Ensino Regular "P.R." e a Docente de Educação Especial "Cristina" existe e é expressa com um total de 57 UR.

No caso do "Luís" observa-se um total de 96 UR na categoria **Gestão e funcionamento das atividades** da turma do 1.º ciclo contra 231 UR, no caso da "Cristina", para a mesma categoria.

Tabela 104 – Subdivisão da categoria *Gestão e funcionamento das atividades*, no 1.º ciclo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Observação do "Luís" $LOB_1 + L_1$			Observação da "Cristina" $COB_3 + PR_3$			Subtotal	Total
			UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria		
Gestão e funcionamento das atividades	Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)	Controlo dos alunos	14	**88**	96	18	**171**	231	259	327
		Preparação dos materiais e recursos utilizados	6			4				
		Orientação do desenvolvimento das atividades	68			149				
	Trabalho do Docente de Educação Especial (DEE)	Tentativa de controlo do barulho	0	**2**		2	**3**		5	
		Tentativa de inclusão, na orientação das atividades da sala	2			1				
	Colaboração entre PER e DEE	Preparação dos materiais e recursos utilizados	0	**6**		19	**57**		63	
		Diálogo entre o PER e o DEE para orientação do trabalho dos alunos considerados com NEE	5			0				
		Acomodação dos alunos para visualização do vídeo no computador	0			4				
		Diálogo entre a PER, a DEE e os alunos sobre a visualização do vídeo com a canção	0			2				
		Conversa acerca da história lida entre a PER, a DEE e os alunos	0			20				
		Diálogo entre a PER, a DEE e os alunos para planificação do cartaz	0			2				
		Elaboração do cartaz	0			10				
		Desautorização do DEE pelo PER	1			0				

2.2.1.1. A observação da sala de aula onde o "Luís" faz apoio

Para a **Gestão e funcionamento das atividades**, o Professor de Ensino Regular "P." interveio, para fazer o *controlo dos alunos* da sala. Fez o controlo do barulho dos seus alunos. Mandou-os sentar nas cadeiras, estar concentrados e calar. Disse que queria paz e não permitiu que estivessem a fazer barulho. Disse a um para ter calma. Os alunos começaram a falar sobre o boneco de madeira que levou da sua garagem para a sala de aula e pediu-lhes para escreverem a lápis o que sabiam sobre ele. Perguntou ao T. se estava a dar ordens:

> Os alunos começaram a querer conversar acerca do boneco.
> PER: "(…) Eu quero que escrevam aí a lápis o que sabem sobre ele."
> (…)
> O PER escreveu no quadro 'A Alice comeu.' e disse: "Tudo sentado nas cadeiras. (…)"
> (…)
> PER: "(…) Quero paz. (...)"
> (…)
> O PER mandou calar os alunos (…).
> (…)
> PER: "Chiu."
> (…)
> PER: "Sentem-se. (…)"
> (…)
> PER: "(…) Ó T., passaste a dar ordens? O que é isso?"
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

A *preparação dos materiais e recursos utilizados* na sala de aula foi feita pelo PER. Levou um trabalho de Português, um livro, o boneco de madeira e uma caixa plástica retangular. Deu a ordem para a A.I.[58] [cega], uma aluna considerada com NEE, ir buscar a máquina [de braille] e emprestou uma caneta ao aluno que não tinha:

> PER: "(…) A.I., vai buscar a máquina. (…)"
> (…)
> O PER emprestou uma caneta ao aluno que não tinha: "Ontem, a A.I. trouxe três canetas pretas e eu espalhei-as. Não sobrou nenhuma, apenas uma aqui para mim."
> (…)
> O PER agarrou numa caixa plástica retangular (…).
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

O PER geriu o funcionamento das atividades da turma ao fazer a *orientação do desenvolvimento das atividades* letivas, na sala de aula. Orientou as atividades de uma aluna [C.[59]] considerada com NEE:

> PER: "C., mostra o livro e lê só o título. Abre a página e mostra."
> C.: "Posso continuar a ler?"
> PER: "Podes."
> A aluna soletrando fez o que o professor [PER] mandou.
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Disse aos alunos para treinarem a data, o nome e o abecedário maiúsculo a caneta. Começou a falar dos aterros sanitários e da necessidade de se enterrar o lixo.

[58] Iniciais do nome fictício da aluna
[59] Inicial do nome fictício da aluna.

Pediu aos alunos para dizerem palavras que caraterizassem o Pinóquio. A A.I. introduziu-se na atividade que estava a ser realizada na sala, o que demonstra bem a sua inclusão e sentido de pertença ao grupo. Incluiu-se no diálogo que ocorreu na sala entre o PER e os seus pares. Quando ouviu a palavra "mentiroso" deu uma gargalhada e disse que era como ela:

> LO.: "Mentiroso."
> A A.I. quando ouviu a palavra "mentiroso" deu uma gargalhada: "É como eu, também sou."
> O PER continuou a escrever no quadro o que os alunos iam dizendo e estes iam copiando as palavras que o professor escrevia no quadro
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

O PER escreveu no quadro as palavras que os alunos disseram sobre o Pinóquio e estes copiaram-nas para as folhas. Disse-lhes para escreverem frases com as palavras que estavam escritas no quadro. Mandou-os trabalhar e repreendeu-os por estarem sem fazer nada. Foi ao quadro, escreveu uma frase e algumas palavras para serem ligadas aos seus sinónimos e ditou ao DEE o que tinha escrito.

Disse para começarem a ler os textos que tinham escrito em voz alta, para todos ouvirem. O PER continuou a corrigir os textos dos alunos. Estes foram junto do quadro ler os textos para a turma:

> PER: "MA., lê o teu texto para todos ouvirem."
> MA. leu: "O Pinóquio. O Pinóquio é de madeira. Ele tem um chapéu grande e bicudo. Ele tem na cara um nariz comprido e olhos azuis. O Pinóquio tem uma gola branca. A camisola dele é vermelha e tem botões amarelos. Ele tem calções verdes escuro. Ele tem as pernas muito grandes. Ele tem o pescoço e os pés grandes. Ele tem os sapatos pretos."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Disse à C. para ir para junto dele, para a ajudar. Escreveu uma frase no quadro e pediu-lhes para a transformarem e escreverem no passado, no presente e no futuro. Deu orientações sobre a construção das frases nos tempos verbais. A A.I. avisou o PER de que já tinha concluído o trabalho. Este perguntou aos restantes alunos se tinham terminado as frases e começou a corrigi-las oralmente ajudando os alunos que ainda não tinham terminado. Sentou-se na secretária e começou a emendar os erros das palavras e a construção das frases escritas pelos alunos. Avisou que era intervalo e saíram todos. A A.I. saiu para o recreio acompanhada por uma colega:

> A primeira parte da aula terminou.
> PER: "Intervalo"
> Os alunos saíram da sala. Duas alunas aproximaram-se da A.I. e uma acompanhou-a para o recreio.
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Entraram na sala de aula a seguir ao intervalo. O PER trouxe um metro articulado para os alunos observarem e falou sobre ele. A A.I. tateou o metro para saber como era. O PER explorou a noção de comprimento e disse que o metro é a medida principal das medidas de comprimento. Com a ajuda dos alunos formou um metro com dez tiras coladas com fita-cola ao quadro. Passou-lhes exercícios de matemática no quadro para resolverem no lugar. Fizeram conversões de metros para decímetros, estimativas de comprimentos, medições com tiras e resolveram problemas. Foi o PER que avisou que a aula tinha terminado e que tinham de ir almoçar:

> PER: "(…)Vamos medir o antebraço. O antebraço vai do ombro até ao cotovelo. Precisamos de três tiras. Quem é que já não precisa? É um trabalho de grupo?"
> O PER pediu que os alunos o ajudassem a medir o seu antebraço.
> Alunos: "Mas não dão as tiras."
> PER: " Se não dão, põem duas e meia, ou seja, 2,5 dm."
> (…)
> PER: "Almoçar."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

O "Luís" não fez qualquer *tentativa de controlo do barulho* dos alunos. Observámos num determinado momento do desenvolvimento das atividades na sala, existiu uma *tentativa de inclusão, na orientação das atividades da sala* expressa em duas UR, ao introduzir-se no diálogo entre o PER e a A.I.:

> DEE: "Ninguém sabe."
> (…)
> DEE: "Decímetro escreve-se dm [tentou introduzir-se no diálogo, entre a A.I. e o PER, despropositadamente]." (…)
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Durante as atividades letivas, na sala de aula, existiu trabalho de colaboração entre o PER e o "Luís" mas este DEE não ajudou na *preparação dos materiais e recursos utilizados*.

Observámos o *diálogo entre o PER e o DEE para orientação do trabalho dos alunos considerados com NEE*. O PER orientou o "Luís" no apoio a ser dado à aluna A.I., considerada com NEE. A A.I. estava em sintonia e à vontade com os colegas da turma.

Realizou as mesmas atividades que os pares. O PER disse ao "Luís" para porem sempre o passado na primeira frase. Escreveu uma frase no quadro e ditou-a ao "Luís". Pediu-lhe para fazer uma parecida. A A.I. colocou uma folha na máquina e ficou torta. O DEE tentou posicioná-la bem sem a retirar e o PER foi ajudá-los. O PER disse ao "Luís" que podia fazer com a A.I. os exercícios do manual de matemática das páginas 158 e 159:

> PER: "(…) Isto é que se calhar está aqui muito aberto, L. (DEE). Esta roda não está a pisar o papel."
> DEE: "Pois, deve ser por isso."
> O PER introduziu a folha corretamente na máquina: "Ora, nova linha. Desliga-se."
> DEE: "E liga-se novamente."
> (…)
> O PER pensava que a máquina estava sem bateria porque tinha feito um som estranho: "Olha, acabou-se a bateria! (…) Ah! Afinal, faz sempre isto." (…) O PER escreveu (…) "Liga as palavras com significado semelhante.", bem como as palavras para ligar aos seus sinónimos: "grande; rápido; bonito; feroz; selvagem; lindo; enorme; veloz" e dita o que escreveu ao DEE.
> (…)
> PER disse: "Se quiseres ir [DEE] buscar o manual de matemática da A.I., pág. 158-159, podes ir."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Nesta observação não assistimos a qualquer *acomodação dos alunos para visualização do vídeo no computador*, a qualquer *diálogo entre a PER, a DEE e os alunos sobre a visualização do vídeo com a canção,* à *conversa acerca da história lida entre a PER, a DEE e os alunos*, ao *diálogo entre a PER, a DEE e os alunos para planificação do cartaz* e à elaboração do mesmo.

Assistimos a uma desautorização do DEE pelo PER ao dizer-lhe perante os alunos que já tinha visto a palavra hóquei escrita com a letra 'h' e sem 'h':

> PER: "Já vi com 'h' e sem 'h'" [o PER corrige o DEE].
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

2.2.1.2. A observação da sala de aula onde a "Cristina" faz apoio

Para a **Gestão e funcionamento das atividades**, a Professora de Ensino Regular "P.R.[60]" interveio, para fazer o *controlo dos alunos* da sala. Esta PER controlou os alunos da sua turma para não fazerem barulho. Pediu-lhes que escutassem e vissem com atenção o vídeo que passou no computador. Disse à L. que não mexesse na garrafa de água. Não quis ver

[60] Nome de código fictício da PER.

ninguém levantado. Não permitiu que estivessem a arrastar cadeiras, pediu-lhes calma e que não fizessem barulho. Impôs o silêncio aos alunos do segundo ano para conseguirem fazer a ficha de português. Disse-lhes que escrevia o nome no quadro de quem não estivesse com a postura correta. Foi interpelada pelo aluno A.[61] que lhe perguntou se ainda faltava muito tempo para a hora de almoço. Respondeu-lhe que trabalhasse e que saíam quando chegasse a hora, que a estava a atrapalhar.

O A. e a L.U.[62] fizeram barulho. A PER escreveu-lhes os nomes no quadro e informou os restantes que estivessem em silêncio e fizessem o trabalho bem feito para não terem o nome no quadro:

> PER: "Olha A. não repito. Tu sabes o que tens de fazer. Quando chegar a hora de sair, saímos e pronto. Não adianta estares a perguntar se ainda falta para a hora do almoço. Isso atrapalha. Ao trabalho A., vá."
> (…)
> O A. e a L.U. estavam a fazer barulho e a PER: "(…) Deixa cá ver, o A. e a L.U. já têm aqui os nomes escritos no quadro. Quem estiver a trabalhar em silêncio e tiver o trabalho bem feitinho não terá aqui o nome escrito no quadro."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Houve a preparação de materiais e de recursos utilizados pela PER "P.R.", tendo a colaboração de um aluno e da assistente operacional (X.[63]):

> Um aluno foi levar à PER uma caixa para colocar o computador em cima.
> PER: "Obrigada. (…)"
> (…)
> A X. [assistente operacional] foi buscar duas cartolinas A_3.
> PER: "Obrigada. X. A ideia é nós fazermos um círculo e eles pintarem as palmas das mãos no papel cenário. (…)"
> (…)
> PER: "(…) Arranje-me também guaches, se faz favor."
> (…)
> Entretanto, a X. chegou com a bacia nas mãos e a PER: "Essa bacia é grandita. Está ótimo. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A *orientação do desenvolvimento das atividades* na sala de aula foi assumida pela PER "P.R.". Metade das mesas da sala ficou vaga para os alunos terem uma melhor visualização do videoclipe com a canção "Somos iguais, diferentes". A PER começou a

[61] Inicial do nome fictício do aluno.
[62] Inicial do nome fictício da aluna.
[63] Inicial do nome fictício.

conversar com os alunos, disse-lhes que ia ler a história d' 'O pequeno Trevo' e perguntou-lhes se sabiam o que era um trevo. Este diálogo foi interrompido pela outra PER da mesma Escola por ter ido dar os bons dias e ver quem estava. A "P.R." disse-lhe que a aula estava a ser gravada e a sua colega foi embora para a sua sala de aula.

A "P.R." continuou a falar com os alunos sobre o trevo de quatro folhas. Disse-lhes que o trevo de quatro folhas é uma flor rara, que não se encontrava facilmente e havia em poucos sítios. Mostrou-lhes a capa do livro com o pequeno Trevo e uma criança. Perguntou-lhes se conseguiam imaginar o que estava na história. A M. [64] levantou o dedo e disse que achava que a história era sobre um trevo e um menino.

A PER pediu-lhes para tentarem perceber a moral do que iam ver e ouvir no computador. Depois de ouvirem a canção e verem o seu videoclipe, no computador, a PER manteve um diálogo com os seus alunos. A M. percebeu que todas as pessoas são iguais e que não interessa o seu aspeto. O A. disse que não tinha percebido nada da canção e do que tinha visto. O F.[65] disse também que não tinha conseguido perceber nada. Como estes dois alunos revelaram alguma imaturidade, a PER decidiu fazer-lhes perguntas diretas sobre as imagens do videoclipe da canção que tinham visto no computador, como é o caso que se segue:

> PER: "O que viste nas imagens? Quem é que estava a aparecer?"
> F.: "Eram os trevos."
> PER: "E sem serem os trevos? Quem é que mais aparecia?"
> F.: "Meninos."
> PER: "Meninos. Onde é que estavam esses meninos?"
> F.: "A brincar."
> PER: "Estavam a brincar. Com quem?"
> F.: "Com os pais."
> PER: "Era com os adultos, não era? E esses meninos? Percebeste alguma coisa da canção? Que parte é que percebeste melhor? Ouviste a M., que somos …"
> F.: "…todos iguais."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER começou a fazer a leitura da história d' "O pequeno Trevo", parou de ler, mostrou a ilustração da parte que leu e continuou. Depois quando voltava a parar para mostrar a ilustração do que tinha acabado de ler, permitia que os alunos comentassem o que tinham visto e continuava a ler a história. Quando acabou a leitura, estabeleceu um diálogo com os alunos. Estes comentaram o que viram e ouviram. A L., aluna considerada com NEE, entrou no diálogo com os seus pares e a PER. Esta questionou a aluna e os outros alunos sobre o que

[64] Inicial do nome fictício da aluna.
[65] Inicial do nome fictício do aluno.

significava dizer "Somos todos iguais". Uma aluna respondeu-lhe que eram todos amigos. A PER completou a frase dizendo:

> PER: "Quando dizemos que somos todos iguais queremos dizer que somos todos amigos, que temos os mesmos direitos, temos de res…"
> Alunos: "…peitar"
> PER: "…e de ser respeitado."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Um aluno perguntou à PER se iam escrever alguma coisa sobre a história. Respondeu-lhe que iam mas tinham de ouvir, primeiro o que lhes queria dizer. O P.A. aguardou pela sua vez para falar:

> O P.A. levantou o dedo no ar e aguardou a sua vez.
> PER: "Têm de tratar bem os colegas. Diz lá, P.A."
> P.A.: "Carinho."
> PER: "Boa! Carinho! O carinho é a chave. É o segredo."
> L.: "O carinho e o afeto."
> PER: "Boa! Através do carinho e do afeto nós temos tudo. Temos o respeito, a amizade, a honestidade, a partilha... Se houver carinho é muito bom, P.A. Estou muito orgulhosa de ti neste momento. O P.A. escutou com atenção e conseguiu descobrir aqui o que esta história nos ensina. É o afeto. É o carinho. Quem dá e recebe carinho é uma pessoa feliz, que chama mais pessoas para a sua volta. Depois é fácil arranjar amigos. É fácil andar bem-disposta, feliz. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Os alunos fizeram perguntas à L. e vice-versa. A PER perguntou à L. se queria fazer mais alguma pergunta a alguém e ela respondeu que não. Como não quis, perguntaram-lhe se ela gostava dos colegas. A L. que tinha sido transferida para aquela escola, no início do ano letivo, em setembro de 2015, começou a choramingar por estar emocionada. Percebeu que os seus colegas sempre lhe deram carinho e afeto e que nem sempre os tinha tratado bem.

Os alunos ainda continuavam sentados apenas de um lado da sala e tentaram interromper a PER. Esta continuou a falar e deu-lhes instruções sobre o que queria que fizessem. A L. levantou-se do lugar e a PER mandou-a sentar. Distribuiu trabalho aos alunos do segundo ano:

> A PER continuou a falar: "Os alunos do segundo ano vão escrever uma ou duas frases sobre a diferença, o carinho, o afeto, a amizade."
> Aluno: "Vamos escrever duas frases."
> (…)
> PER: "Os do primeiro ano vão começar a pintar as mãos para fazermos também um cartaz em que vamos pintar as vossas mãozinhas para fazer um círculo."
> Vários alunos: "Quero pintar a mão."

> (…)
> PER: "O segundo ano, a lápis, vai escrever uma ou duas frases sobre a história que acabámos de escutar sobre o afeto, o carinho, a diferença, a amizade."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Pediu ao M.A.[66] para ir chamar a X.[67]. Esta entrou na sala. A PER combinou com a X. sobre a elaboração do cartaz que queria fazer e perguntou-lhe se havia papel cenário. A X. respondeu-lhe que não havia mas arranjava cartolinas de papel A_3. A PER disse-lhe que duas eram capazes de resolver a situação.

Os alunos pediam ajuda à PER para escreverem as frases. Ajudava quando sabia que precisavam de ajuda, urgente e necessária. A B.[68] quis escrever a caneta. A PER não deixou e disse-lhe que era a lápis. Uma aluna levantou-se do lugar e foi à PER perguntar-lhe se a frase que tinha escrito estava bem. Esta admirou-se pois havia outra frase igual que era a da M.. Explicou-lhe os erros ortográficos, disse-lhe que foi uma coincidência e que não tinha piada existirem duas iguais. A PER chamou a atenção da S.[69] para não estar a beber o leite e a fazer os trabalhos ao mesmo tempo, que fazia uma coisa ou fazia outra. Interrogamo-nos se essa aluna não poderia ter esperado pela hora do intervalo para beber o leite e por que motivo a PER permitia beber o leite durante a aula.

A M. mostrou o que tinha escrito à PER. Esta disse-lhe que gostou muito de ler a frase que tinha escrito e que ia escrevê-la ao quadro. Esta aluna ofereceu-se para ir buscar tintas fora da sala. A PER não quis, começou a brincar com ela, disse-lhe que ela não ia fazer a pintura das mãos, que ia ficar a olhar e para se deixar estar onde estava.

A PER disse a um aluno que o ia ajudar. Antes de o ir ajudar foi ler a frase do A. e disse-lhe que a sua frase estava muito bem. Perguntaram à PER se escreviam também o nome e a data. A PER respondeu afirmativamente. Deu orientações acerca da escrita das frases, onde queria o título da história, da ilustração que tinham de fazer e do tamanho da letra apropriada para o cartaz.

Pediram à PER o livro com a história para fazer uma ilustração parecida. A PER levou-lhe o livro e ajudou a aluna a escrever uma frase. A PER viu o que alguns alunos estavam a fazer e pediu-lhes para ilustrarem. Explicou que a palavra 'Somos' não se escrevia com letra maiúscula no meio da frase.

[66] Iniciais do nome fictício do aluno.
[67] Inicial do nome fictício da assistente operacional da Escola.
[68] Inicial do nome fictício da aluna.
[69] Inicial do nome fictício da aluna.

Queriam ir chamar a X. e a PER não deixou e prosseguiu a leitura das frases. Voltaram a pedir-lhe o livro com a história. Essa aluna disse-lhe que não conseguia desenhar um trevo e pediu-lhe ajuda na ilustração. A PER viu o desenho que a aluna estava a fazer e disse-lhe que estava a ficar muito lindo.

Alguns alunos tinham decalcado, no cartaz, as palmas das mãos. O P.A. perguntou à PER se a sua mão tinha ficado feia. A PER respondeu-lhe que tinha ficado linda, muito bem feitinha.

A marca de um aluno não ficou muito bem e o aluno sugeriu que fosse retocada. A PER disse-lhe para não mexer no cartaz. Outro aluno disse à PER que queria trabalhar. Esta não estava a perceber o que ele queria dizer. Afinal, faltavam-lhe lápis de cor, conforme o caso que se segue:

> Aluno: "Eu quero ir trabalhar."
> PER: "E vai trabalhar, mas tem de esperar pela sua vez pois isto é um trabalhinho que não podem ir todos ao mesmo tempo."
> PER: "(…) Isto não está bem pintado. Afias e pintas."
> Aluno: "Mas eu não tenho lápis."
> PER: "Tens de dizer à mãe para arranjar lápis, que não tens lápis. Já ficam para o próximo ano letivo, mesmo que as aulas estejam quase a terminar, já ficam para o ano."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Os alunos estavam a ficar impacientes e queriam ir pintar as mãos. A PER disse-lhes que o próximo era o que estivesse mais bem comportado e mais sossegadinho. Chamou a atenção da S. por não estar a trabalhar. Quando o fez, verificou que tinha um lápis na sua mão e perguntou-lhe se era dela. Andou pela sala para ver os trabalhos dos outros alunos e fez-lhes observações sobre alguns desenhos. Não quis ver espaços livres nas folhas, mandou preencher esses espaços e acabar os desenhos.

Gostou de ver o desenho da B.[70] e disse-lhe que o resultado do seu trabalho mostrava a atenção com que ela tinha estado. Pintaram-lhe a palma da mão e a PER disse-lhe para ter cuidado e abrir bem a mão. A seguir, disse ao F. para pensar naquilo que tinha gostado mais e queria escrever. Informou-o que já voltava e foi ajudar a S. a escrever uma frase.

Eram 11 horas e tempo de intervalo. A PER continuava a aula com os alunos. Tocou o telefone fixo. A PER foi atender e os alunos continuaram a trabalhar. Quando acabou de atender o telefonema a PER deu ordens aos alunos para irem lanchar.

[70] Inicial do nome fictício da aluna.

Entraram às 11 horas e trinta minutos. A PER deu algumas orientações sobre alguns trabalhos. Disse à B. que lhe faltava escrever o alfabeto minúsculo. Foi ajudar o P. a escrever o título, disse-lhe que a palavra trevo se escrevia com a letra "v" da palavra vaca e pediu-lhe para ter juízo.

Os alunos do primeiro ano realizaram um crucigrama com palavras com os dígrafos *am, em, im, om* e *um*. O A. chamou a PER. Esta foi junto dele e viu a desorganização da sua mesa de trabalho. Disse-lhe que, primeiro, ele sabia o que tinha de fazer para o ir ajudar. O A. arrumou parte da mesa e começou a fazer a ficha de português. A seguir, a PER respondeu-lhe que assim ele conseguia trabalhar melhor:

Foi chamada por uma aluna que estava com dificuldade e foi ajudá-la a escrever uma frase. A A. não sabia o que significava a palavra *narra*. A PER explicou-lhe o significado:

> A.: "Professora [PER] o que quer dizer *narra*?"
> PER: "*Narra* quer dizer conta."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Leu uma frase e disse que faltava a ilustração. Pediu para fazerem o desenho do trevo. Um aluno escreveu uma frase muito simples que tinha pouco a ver com a história e leu-a para a PER ouvir. Esta perguntou-lhe se tinha aprendido só aquilo com a história e foi ajudá-lo a escrever uma nova frase. Escreveu-lhe o que quis que ele copiasse. Este não percebeu e perguntou-lhe para que era aquilo. A PER explicou-lhe que era para ser mais rápido:

> PER: "O que aprendemos hoje com a história?"
> Um aluno leu uma frase muito simples: "Os meninos andavam a jogar à bola."
> PER: "Mas foi só isso que aprendemos com a história?"
> Aluno: "Um viu o trevo e levou-o para casa."
> PER: "Sim. O que é que isso significou para o trevo?"
> Aluno: "O trevo ficou feliz."
> PER: "Porquê?"
> Aluno: "Porque o menino levou-o para casa."
> PER: "E deu-lhe o quê?"
> Aluno: "Carinho."
> PER: "Carinho, atenção, amizade, afeto, não é? Então vamos arranjar uma frase."
> O aluno começou a escrever: "Todos precisamos…"
> PER: "De quê?"
> Aluno: "De carinho."
> A PER escreveu: "Todos precisamos de dar e receber carinho."
> Aluno: "Para que é isso?"
> PER: "É para tu copiares e ser mais rápido. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Assistimos a uma situação em que uma aluna quis ler a sua frase e a PER não deixou. Esta gostou de ver o desenho de um aluno e elogiou-o. Disse-lhe que estava muito giro. A DEE e o P.A. já tinham concluído a pintura das mãos dos alunos da turma. Os alunos do segundo ano começaram a fazer uma ficha de treino de português. A DEE perguntou à PER se podiam ficar na mesa do P.A., o que significou que existia uma diferença de estatuto na sala de aula:

> A DEE perguntou à PER: "Podemos ficar aqui [mesa de trabalho do P.A.]?"
> PER: "Podem. Não há problema nenhum. Eles estão a fazer uma ficha de treino de português."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER explicou os nomes das imagens do crucigrama aos alunos do primeiro ano e explorou oralmente o texto com os alunos do segundo ano. Um aluno lastimou-se que tinha fome e a PER respondeu-lhe que esperasse, que já iam almoçar. Ajudou e orientou os alunos do primeiro ano a escreverem as palavras do crucigrama. Disse-lhes que primeiro iam corrigir as palavras que estavam na vertical. Escreveram no quadro, patim e jardim. A PER pediu à B. que escrevesse também tatuagem e a palavra atum. A L. que estava sentada ao lado da DEE disse como se escrevia, em voz alta, a palavra atum. A B. escreveu-a e foi sentar-se no lugar. A PER pediu à B. para copiar as palavras a lápis.

A M. pediu para ir ao quadro e a PER disse-lhe que primeiro ia o P.. Este escreveu as palavras berbequim e bombom. A seguir, a PER mandou-o sentar e o P. disse-lhe que queria escrever mais. A PER respondeu-lhe que tinha de ir outro menino.

Um aluno do primeiro ano perguntou à PER quando é que iam ler. Esta respondeu-lhe que era quando os alunos do segundo ano acabassem a ficha deles. Os alunos continuaram a ir escrever palavras ao quadro e a PER continuou a ajudar. O P. foi de novo ao quadro para escrever pudim, pinguim e patim. Depois sentou-se. A PER chamou o F. e pediu-lhe para escrever amendoim:

> A PER dirigiu-se para o F. que estava no quadro: "Vais escrever agora uma palavra difícil. Bem, não é bem difícil. É comprida. Escreve amendoim. Eu ajudo. Escreve *a, men, do, im*. Falta ali uma letrinha no *men* com *en*. *An, en, in, on e un*. Amendoim."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER disse aos alunos que já tinham terminado para recortarem a folha com o crucigrama e para a colarem no caderno. Pediu ao L.S. e ao P. para terem cuidado, para não

estragarem a folha e fecharem a cola. Desejou-lhes um bom almoço e disse-lhes que se despedissem da DEE e da observadora.

Observámos a "Cristina" a fazer a *tentativa de controlo dos alunos* da sala de aula do 1.º ciclo. Esta controlou a L. por duas vezes. Foi quando esta aluna queria levantar-se para ir afiar os lápis com a sua afiadeira e se integrou nas atividades da turma quando a PER perguntou à B. [aluna não considerada com NEE] que estava no quadro como se escrevia *atum*. A L. soletrou as letras dessa palavra e a DEE interveio, dizendo-lhe que não estava no quadro:

> DEE: "(…) Deixa-te estar aí. A minha afiadeira não tem recipiente. (…)"
> (…)
> DEE: "Sossega. Não estás no quadro nem lá à frente."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A "Cristina" fez uma *tentativa de inclusão, na orientação das atividades da sala* de aula:

> DEE: "Olhem, posso falar também? (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Na sala de aula, assistimos à orientação conjunta de atividades da DEE com a PER "P.R." e a preparação conjunta dos materiais e recursos utilizados por estas docentes. Este trabalho foi visível na *preparação dos materiais e recursos utilizados* na sala de aula. A PER e a DEE dialogaram sobre as atividades que realizaram em conjunto, durante a manhã, antes de iniciarem com os alunos. Posicionaram os alunos na melhor posição para que todos visualizassem o videoclipe no computador:

> DEE: "Já não se pode mexer mais na mesa, pois não P.R. [PER]?"
> PER: "Pode."
> DEE: "Ai pode! (…)"
> (…)
> DEE: "(…) Acho que aqui o computador não pode ficar senão estas alunas não veem."
> PER: "Colocamos aqui uns dossiês invertidos debaixo do computador ou uma caixa."
> (…)
> A DEE combinou com a PER: "Que tal ouvirmos mais um bocadinho a canção?"
> PER: "Acho que sim. Eles agora já não têm mais perguntas para fazer."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A DEE e a PER uniram duas cartolinas A_3 com fita-cola. A X. [71] trouxe tinta em guache de várias cores para os alunos pintarem as palmas das mãos e apresentou-as à PER e à DEE. A DEE ajustou a cor dos guaches com a PER e perguntou-lhe se punha laranja ou verde. A PER respondeu-lhe que laranja era mais apelativo. A PER e a DEE começaram a conversar acerca do cartaz que estavam a preparar. A PER disse à DEE que faziam um círculo e que já o deviam ter traçado. A PER pediu ajuda à X. para ir buscar qualquer coisa redonda e larga. Ouviram-se vários alunos a dizerem que tinham terminado o trabalho que estavam a fazer. A DEE agarrou num compasso que havia na sala. A DEE e a PER experimentaram fazer um círculo com a abertura máxima mas tornou-se insuficiente. A PER agarrou numa bacia e desenhou um círculo rodeando o bordo da bacia. Esta perguntou à DEE se estava muito grande e a DEE respondeu-lhe que não. A PER olhou para o cartaz e disse à DEE que para a próxima vez tinha de arranjar papel cenário, que tinha pensado que havia cartolina e improvisavam.

A PER e a DEE fizeram a *acomodação dos alunos para a visualização do vídeo no computador*. Houve a preocupação pelas docentes de que todos os alunos estivessem bem posicionados para verem as imagens do computador. A PER pediu-lhes que estivessem concentrados para perceberem o que iam ver e ouvir ler:

> DEE: "Pois, assim está melhor e todos veem."
> PER: "Todos conseguem ver o ecrã do computador?"
> Alunos: "Sim."
> (…)
> DEE: "Aquele se calhar não vê."
> PER: "Pois, se calhar o G. não vê bem. Chegas-te mais para cá. Puxas a cadeirinha. (…)"
> (…)
> PER: "(…) Conseguem ver?"
> L.U.: "Agora não consigo ver."
> PER: "Muda de lugar. É importante que todos vejam. Estão todos a ver? (…) Consegues ver L.?"
> L.: "Sim."
> DEE: "Aqueles que estão ao fundo podem vir mais aqui para a frente, aqui para o lado."
> PER: Podem vir para aqui para este corredorzinho, exatamente."
> (…)
> DEE: "Vês amiga?"
> PER: "(…) Têm de estar com a postura correta para se concentrarem e ouvirem. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

[71] Inicial do nome fictício da assistente operacional da Escola.

Assistimos ao *diálogo entre a PER, a DEE e os alunos sobre a visualização do vídeo com a canção.* A PER "P.R." e a DEE fizeram perguntas aos alunos sobre o que tinham percebido da canção. A DEE explicou-lhes que aqueles meninos tinham problemas e que, tal como todos, precisavam de afeto e de carinho. A PER concordou, acrescentando que a L. tinha percebido muito bem a canção. Esta DEE sensibilizou os alunos para a diferença, falou sobre a inclusão da aluna L. feita pela turma e dos problemas que tinham ainda de ser resolvidos com alguns alunos:

> DEE: "Nesta canção apareceram alguns meninos, uns ainda bebés, outros mais crescidos. Acham que aqueles meninos são saudáveis? Viram o aspeto deles?"
> L.: "Não."
> DEE: "São meninos que nasceram assim, que têm problemas, que além de terem problemas também precisam de afeto e de carinho. Percebem? Apesar de sermos todos iguais, de termos todos os mesmos direitos, de andar na escola, de ter amigos, de ser amigo, de portarmo-nos bem, somos diferentes. Aqueles meninos também são diferentes mas têm de ter afetos e carinho tal como o L.S., o F., a L., a M. e a L.R. Verdade ou mentira?"
> L.: "Verdade."
> DEE: "Todos nós precisamos de afetos independentemente do aspeto de sermos ou gordinhos ou magrinhos ou às vezes a cabeça não funcionar muito bem…Quanto mais carinho e afeto nós tivermos, mais conseguimos dar."
> PER: "A L. entendeu isso muito bem. Utilizou mesmo essa palavra 'afeto'. Muito bem. (…) Estas crianças que apareceram tal como a C. [DEE] disse são crianças que nasceram com algum problema de saúde, com alguma deficiência. (…) Portanto, não vamos pô-los de parte nem excluí-los. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A história foi lida pela PER. Assistimos a uma conversa acerca da história lida entre a PER, a DEE e os alunos. Esta PER e a DEE conversaram com os alunos para aceitarem a diferença e pensarem que essas pessoas eram como eles, apesar de "diferentes". Pediram-lhes para as aceitarem e não as excluírem:

> PER: "(…) É isso que esta história nos ensina a aceitar a diferença…"
> DEE: "…a não ter medo"
> PER: "…a não ter medo, exatamente. Sobretudo sentir o carinho, o afeto porque são pessoas iguais a nós. Não é?"
> L: "O amor"
> PER: "Estas crianças que apareceram tal como a C. [DEE] disse são crianças que nasceram com algum problema de saúde, com alguma deficiência. Está bem? Portanto, não vamos pô-los de parte nem excluí-los. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER comparou a L., em setembro, ao pequeno Trevo. A DEE disse que ela estava muito zangada e a PER perguntou-lhes como achavam que já estava. Eles responderam que já era feliz. A PER disse que a L. precisava de aprender a comportar-se melhor para sentir-se contente. A L. percebeu que a conversa estava centrada em si e começou a choramingar. Interrogamo-nos se terá sido por não ter sido amiga dos colegas no princípio, por alguns colegas a terem recebido menos bem ou por a sua história de vida ter sido semelhante em algum aspeto com a da história:

> PER: "O nosso trevo que acolhemos em setembro era um trevo medroso que não conhecia ninguém. Estava aqui pela primeira vez."
> DEE: "Estava muito zangado."
> PER: "Vinha muito zangado. Era um trevo assim muito agitado, não é? Mas hoje como é esse trevo?"
> Alunos em coro: "É muito bem tratado."
> Aluno: "É feliz."
> PER: "É bem tratado."
> Um aluno repetiu: "É feliz."
> PER: "Pois mas isso ainda tem de mostrar mais um bocadinho essa parte. É porque está a aprender também como deve estar na sala, como se deve comportar."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER conversou com a DEE acerca do P.A. e da L. e disse-lhe que eles tinham percebido muito bem o que pretendiam com a história. A seguir, a PER perguntou ao F. se já tinha entendido a história. A DEE questionou a L. se tinha gostado da história e disse que podia fazer perguntas aos colegas se quisesse. Ela fez-lhes perguntas sobre a história. A DEE lembrou-a de fazer perguntas também ao P.A.:

> DEE: "(…) Olha que está ali o P.A."
> L.: "P.A. de que é que gostaste mais?"
> P.A.: "Gostei mais quando o menino se aproximou do trevo e lhe deu carinho."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A L. perguntou à PER sobre o que tinha gostado mais:

> L.: "Qual foi a parte que a professora P.R. [PER] gostou mais?"
> PER: "Eu gostei mais quando o trevo de quatro folhas se sentiu amado e que gostou do seu novo amigo. Ficou feliz."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A DEE interrogou a turma se queriam fazer mais perguntas à L. e fizeram-lhe perguntas. Algumas dessas perguntas já tinham sido respondidas pela L.. Numa delas, a PER disse para fazerem outra e sugeriu uma nova. Como o aluno não conseguiu expressar-se de

forma correta, a DEE ajudou-o na formulação da pergunta. A PER não percebeu o que a L. tinha dito, mandou-a repetir e sentar:

> PER: "Vocês são livres de fazer perguntas à L."
> Aluno: "Qual foi a parte de que gostaste mais?"
> L.: "Gostei da parte quando o menino levou o trevo para casa."
> A PER não conseguiu ouvir o que a L. disse: "L., não ouvi, desculpa. Tens de te sentar, L."
> A L. repetiu o que tinha dito anteriormente: "Gostei também da parte quando o menino levou o trevo para casa. (…)"
> J.: "Qual foi a parte em que ficaste mais feliz?"
> L.: "Gostei do final."
> PER: "Pois é. Têm de falar mais alto. Quem é que quer fazer mais perguntas?"
> O P.A. fez uma pergunta que já tinha sido feita.
> DEE: "A L. já respondeu a essa questão. Faz outra."
> PER: "Pois a L. já respondeu a isso. Tens de estar atento."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Continuaram a fazer perguntas à L. e ela ia respondendo. A PER e a DEE iam orientando os alunos que queriam fazer perguntas e dizendo para falarem mais alto. Se a L. já tivesse respondido diziam para colocarem outra questão. A DEE admirou-se por o P.A. querer colocar uma questão à L. e a PER concordou. O P.A. pôs a pergunta à L. muito baixinho e a DEE pediu-lhe para falar mais alto:

> PER: "Ninguém tem para fazer à L.?"
> O P.A. começou a fazer uma pergunta à L.
> DEE: "De vez em quando sai-lhe."
> PER: "De vez em quando sai-lhe! De ano a ano."
> P.A.: "O que tens de fazer para ter amigos?"
> DEE: "Mais alto, mais alto que isso é importante."
> L.: "É não refilar com os outros. Tenho de respeitar as pessoas."
> DEE: "Tens de respeitar os amigos e as pessoas."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A DEE falou com os alunos acerca da necessidade de controlarem as emoções e de ser o que a L. estava a tentar fazer. A PER interrompeu-a e disse que a L. estava muito emocionada. A PER chamou a atenção da L. para o G. que estava a começar a falar. Ele disse que ela estava quase a chorar. A PER e a DEE disseram que estava emocionada. A DEE explicou que havia uma diferença entre estar a chorar e estar emocionada.

A PER questionou os alunos acerca da possibilidade de colocarem mais alguma questão. Dois perguntaram se a colega gostava de todos eles e dos trabalhos que fazia na escola. A DEE perguntou-lhes se gostavam da L. e a PER pediu aos que gostassem dela que levantassem o dedo no ar. Todos levantaram o dedo e a PER disse-lhes que estava muito orgulhosa deles, em especial, do P.A..

A DEE ajustou com a PER ouvirem novamente a canção, se não tivessem mais perguntas para fazer à L. e a PER informou-os que iam ouvir de novo a canção. A DEE disse-lhes que agora iam perceber melhor as imagens do vídeo com a canção e disse à PER que já tinha apoiado um daqueles meninos e mostrou qual foi:

> PER: "(…) Então vamos ouvir outra vez a canção."
> Alunos: "Sim."
> DEE: "Agora já vão perceber melhor porque vão olhar com mais atenção e vão entender melhor estas imagens."
> Enquanto ouviam a canção "Somos iguais, diferentes" interpretada por João Portugal a DEE mostrou à PER um menino a quem já tinha prestado apoio pedagógico personalizado: "É este aqui."
> No fim de ouvirem a canção, uma aluna: "Uau, Professora!"
> PER: "É lindo, não é?"
> Aluna: "Professora, eu gostei do outro que era o pai e tinha o nariz vermelho de palhaço."
> PER: "Isso era a brincar. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Assistimos ao *diálogo entre a PER, a DEE e os alunos para planificação do cartaz*. A PER disse aos alunos para escreverem as frases com uma letra bonita e perguntou-lhes quem queria escrever em cima, no cartaz. Estes estavam a escrever frases para serem coladas no cartaz e deram sugestões. A DEE sugeriu que, primeiro, pusessem as mãos dos alunos do primeiro ano para saberem o espaço que sobrava no cartaz:

> PER: "(…) Vá, uma letra bonita! Quem é que quer escrever aqui em cima [no cartaz]?"
> Vários alunos responderam em coro: "Eu."
> PER: "Já vou ajudar. Depois aqui tem de ser a mão da M."
> DEE: "…terminamos com uma mais pequenina ainda."
> Aluna: "Professora [PER], já acabei. A minha?"
> PER: "A tua é grandita."
> (…)
> PER: "Escreve-se aqui uma coisa bonita. Ah, isto vai levar as frases também."
> Os alunos começaram a dar sugestões: "Professora [PER], porque é que as frases não ficam aqui dentro?"
> PER falou para a DEE: "Até porque eles estão a fazer frases pequeninas e todos vão escrever aqui as frases."
> DEE: "Vamos pôr primeiro as mãos dos alunos do primeiro ano. Depois vemos o espaço que nos sobra."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A "Cristina" participou num trabalho coletivo. Houve a *elaboração do cartaz,* em que cada aluno deixou pintar a palma da sua mão, escolhendo uma cor entre várias sugeridas e decalcou-a sobre duas cartolinas A_3de cor creme que foram unidas com fita-cola. A DEE

convidou o P.A. para ajudar a pintar as mãos dos colegas com a cor que quisessem e perguntou à PER se ela e o P.A. podiam chamar um aluno de cada vez para lhe pintarem a palma da mão. A DEE ajudou -o nessa tarefa quando os colegas escolhiam uma cor que já lá estava. A PER estava admirada com a ajuda que o P.A. estava a dar e com a sua atitude.

A DEE pediu ajuda à L. para lhe pintar a mão, deixando-a escolher a cor que pretendesse e disse ao P.A. para ir pintando a palma das mãos dos seus pares. Pintou a palma da mão a um aluno. Este disse que estava a fazer-lhe cócegas e concordou com o aluno.

O P.A. pintou a palma da mão da L. de cor-de-rosa. A DEE continuou a pintar as palmas das mãos dos restantes alunos. A PER orientou a ordem dos alunos para irem pintar as mãos. Após estarem impressas no papel, iam lavá-las e secá-las por ordem da PER. Esta disse à DEE que podiam pintar as suas mãos também. A DEE ajudou a escolher as cores para que não ficassem duas iguais ou próximas:

> PER: "Para não haver aqui meninos de pé sem razão nenhuma e para não haver barulho, vamos fazer o seguinte: vai a M. e depois é a M.M. Por último, vai o P.A. e já ficam todos."
> DEE: "Já."
> PER: "Depois também era giro pintarmos as nossas mãos! Já se vê!"
> (…) A DEE e o P.A. continuavam a pintar as palmas das mãos dos alunos. (…) A M. foi até à DEE.
> DEE: "Qual é a cor que queres?"
> M.: "Vermelho."
> A DEE ajudou a escolher as cores para as impressões das palmas das mãos: "Essa cor já há ao lado. Não podem ficar duas vermelhas seguidas."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A DEE perguntou a cor que queriam no papel e se era a mão direita ou a esquerda. Uma aluna a quem já tinham pintado a mão, voltou a dizer que fazia cócegas. Um aluno admirou-se por ficarem buracos no centro da palma da mão.

A DEE pintou a palma da mão ao P.A. de azul. A PER observou o cartaz, verificou que faltava a BI e disse que estava muito giro. A BI. foi carimbar a palma da mão nas cartolinas e completou o círculo.

A PER e a DEE combinaram como iam acabar o cartaz. A PER teve a ideia de deixarem também as suas palmas das mãos carimbadas nas cartolinas. Próximo das mãos dos alunos iriam colar as frases que os alunos tinham escrito e por fora do círculo, aos cantos, puseram as delas e da assistente operacional. A PER pediu ajuda ao P.A. para pintar-lhe a palma da mão. Este pintou a palma da PER que riu por estar a fazer-lhe cócegas. Algumas

mãos ficaram com uma covinha no centro, a DEE e a PER estavam curiosas para saberem como iriam ficar as suas.

A DEE pediu à L. para lhe pintar a sua. A seguir, esta docente agradeceu ao P.A. e à L. a colaboração prestada. Deu-lhes indicação de que tinham de começar a trabalhar na sua mesa de trabalho.

> PER: "Pronto! Olha os dedinhos! Depois traço aqui umas linhas e cada um escreve a sua frase."
> DEE: "Como é que irá ser a minha?"
> A DEE carimbou a cartolina com a palma da mão: "Também fiz uma covinha."
> PER: "Obrigada, P.A. Está lindo. Pronto. Agora, deixamos secar."
> DEE: "Obrigada, L. e P. A. (…)"
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Não observámos que o "Luís" fizesse a *tentativa de controlo do barulho* na sala de aula do PER "P.". O trabalho de "colaboração entre PER e DEE" "Luís" cingiu-se ao *diálogo entre o PER e o DEE para orientação do trabalho dos alunos considerados com NEE*, ou seja, neste caso da aluna A.I. pois não assistimos à orientação do trabalho da C. feita por ambos.

No caso da "Cristina", não assistimos a qualquer *diálogo entre a PER e a DEE para orientação do trabalho dos alunos considerados com NEE* ou a qualquer *desautorização da DEE pela PER* da escola, na sala de aula.

Verificámos que houve um total de 327 UR, nos dois registos das salas de aula, para a categoria **Gestão e funcionamento das atividades**, das quais 96 UR onde esteve o "Luís" contra 231 onde se encontrou a "Cristina". Foram os Professores de Ensino Regular que, assumiram a *orientação do desenvolvimento das atividades*, o *controlo das crianças* nas salas e a *preparação dos materiais e recursos utilizados*. Presenciámos mais *tentativas de controlo do barulho* feitas pela DEE "Cristina" na sala de JI do que pelo "Luís" nas salas de aula onde faz apoio aos alunos. Observámos a "colaboração entre PER e DEE", para orientação conjunta de atividades em maior número de UR no caso da "Cristina". Com o "Luís" assistimos à orientação conjunta de atividades com o PER "P." apenas no *diálogo entre o PER e o DEE para orientação do trabalho da aluna considerada com NEE,* A.I..

Capitão (2010) refere que os professores do ensino regular, funcionários e órgãos de gestão necessitam de realizar formação (teórica e metodológica) que lhes possibilite trabalhar, à vontade, com os alunos considerados com NEE e inclui-los na escola. O mesmo autor refere

no seu estudo que o DEE entrevistado concorda ser fundamental o seu apoio aos alunos considerados com NEE, por se sentir mais preparado a nível metodológico e científico para desempenhar funções junto destes alunos do que os PER. Acredita que a sua formação especializada lhe confere conhecimentos e permite desenvolver atividades específicas com os mesmos alunos. Por que motivo será que o DEE entrevistado tem esta opinião? Por que motivo não existe mais formação gratuita para todos os educadores de infância e professores que lhe conferisse mais conhecimentos que têm e permitisse desenvolver atividades adequadas ao sucesso educativo de todos, em geral, e de cada criança e de cada aluno, em particular?

Ainda no estudo de Capitão (2010), os Professores de Ensino Regular são da opinião que os Docentes de Educação Especial apresentam um trabalho de pouca qualidade, o que lhes origina um sentimento de desconfiança, relativo aos Docentes de Educação Especial. Por que motivo os Professores de Ensino Regular não colaboram mais com os DEE a nível de programação, planificação, realização de atividades e avaliação destes alunos? Ou são os DEE que não colaboram com os PER? Questionamo-nos também sobre a desresponsabilização do DEE relativamente à planificação e à elaboração de documentos relativos aos alunos considerados com NEE desde que foi criado o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que é referido no estudo de Capitão (2010), se são estes docentes que os elaboram. Como é concebível se os responsáveis pelos Programas Educativos Individuais (PEI) são os titulares responsáveis pelos grupos de jardim-de-infância e das turmas de referência, Professores do Ensino Regular e/ou Diretores de Turma (DT), a que pertencem os alunos? Será que os EI e os PER delegam as responsabilidades destas crianças e destes alunos nos DEE?

2.2.2. Orientação dos alunos

A informação agregada na categoria **Orientação dos alunos** considerados com NEE, na turma do 1.º ciclo foi subdividida em três subcategorias, para contemplar o "Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)", o "Trabalho do Docente de Educação Especial" e a "Colaboração entre PER e DEE" na **Orientação dos alunos** considerados com NEE, na turma do 1.º ciclo (Tabela 105). Os indicadores das subcategorias enfocam no *diálogo entre o PER e os alunos considerados com NEE,* no *trabalho do PER com o aluno considerado com NEE, individualmente, integrando as atividades da turma,* no *diálogo entre DEE e alunos considerados com NEE,* no *apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente* feito pelo DEE, no *apoio aos alunos considerados com NEE, em grupo* feito pelo DEE, na *conversa*

entre PER, DEE e o aluno considerado com NEE, para orientação do seu trabalho e no *pedido de ajuda do PER* à DEE.

Observamos que, na Tabela 105, nos dois registos das salas de aula do 1.º ciclo, houve um total de 150 UR, para a categoria **Orientação dos alunos** considerados com NEE, na turma do 1.º ciclo, das quais 80 UR onde esteve o "Luís" contra 70 UR no caso da "Cristina" para a mesma categoria. No caso da observação do "Luís", 30 UR são da responsabilidade do Professor de Ensino Regular, das quais 12 UR expressam o *trabalho do PER com o aluno considerado com NEE, individualmente, integrando as atividades da turma.* O trabalho da responsabilidade do Docente de Educação Especial é expresso com 48 UR e o de colaboração entre ambos é pouco evidente com duas UR. Verificamos que o Professor de Ensino Regular falou em excesso com a aluna A.I. (18 UR), que o "Luís" fez *apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente* (36 UR) e não fez *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo* (zero UR). Assistimos ao diálogo entre o DEE e a aluna considerada com NEE (12 UR).

No caso da observação da "Cristina" observam-se 17 UR da responsabilidade da Professora de Ensino Regular, 43 UR da Docente de Educação Especial e 10 UR de colaboração entre ambas. Observámos que a "Cristina" deu *apoio às crianças consideradas com NEE, em grupo* (30 UR) e dialogou com estes (13 UR). Neste caso não se verificou qualquer *apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente* feito pela DEE.

Tabela 105 – Subdivisão da categoria *Orientação dos alunos* considerados com NEE, no 1.º ciclo

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Observação do "Luís" $LOB_1 + L_1$			Observação da "Cristina" $COB_3 + PR_3$			Subtotal	Total
			UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria		
Orientação dos alunos	Trabalho do Professor do Ensino Regular (PER)	Diálogo entre o PER e os alunos considerados com NEE	18	**30**	80	14	**17**	70	47	150
		Trabalho do PER com o aluno considerado com NEE, individualmente	12			3				
	Trabalho do Docente de Educação Especial (DEE)	Diálogo entre DEE e os alunos considerados com NEE	12	**48**		13	**43**		91	
		Apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente	36			0				
		Apoio aos alunos considerados com NEE, em grupo	0			30				
	Colaboração entre PER e DEE	Conversa entre PER, DEE e o aluno considerado com NEE, para orientação do seu trabalho	1	**2**		4	**10**		12	
		Pedido de ajuda do PER	1			6				

2.2.2.1. A observação da sala de aula onde o "Luís" faz apoio

Para a **Orientação dos alunos** considerados com NEE, na turma do 1.º ciclo, houve *diálogo entre PER e os alunos considerados com NEE* onde o "Luís" faz o seu trabalho. Verificámos a existência de diálogos entre o PER e as duas alunas consideradas com NEE, em especial, exaustivo com a aluna cega, a A.I., não sendo bom nem para a aluna nem para os outros alunos, seus pares. O PER introduziu a A.I. na temática da aula e dialogaram sobre o planeta Terra. Pediu-lhe para segurar numa caixa plástica e imaginar que era um aquário. Mostrou-lhe um boneco, o Pinóquio e dialogou com a aluna sobre o mesmo. Perguntou-lhe se queria escrever duas frases sobre o Pinóquio ou o que soubesse sobre ele. Ela concordou mas disse que precisava de ajuda pois não sabia muito bem o que escrever:

> PER: "Queres escrever duas frases sobre o que sabes sobre o Pinóquio?"
> A.I.: "Mas têm de me ajudar. Tenho de vos ouvir a dizer. Eu não sei muito bem o que hei de escrever?"
> PER: "Está bem. O que é que tu sabes sobre o Pinóquio? Ele é feito de quê?"
> A.I.: "De madeira."
> PER: "Ele é feito de madeira. Então vamos escrever. E mais?"
> A.I. com o boneco agarrado pelas mãos fez uma pequena pausa.
> PER: "Como é o nariz dele?"
> A.I.: "É mentiroso."
> PER: "É um bocadito mentiroso como o LO. disse."
> A.I.: "O LO. também."
> PER: "(…) Então, escreve aí umas frases sobre o Pinóquio."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

O PER transmitiu à A.I. que tinha um exercício de gramática. Pediu-lhe ajuda para o resolver mas, primeiro, era oralmente e, depois, era preciso escrever. Escreveu uma frase no quadro no pretérito perfeito, disse oralmente o que tinha escrito e começou a dizer outra no presente. A A.I. enganou-se e disse-a no presente passado. O PER disse que não era assim e repetiu o início da frase. A A.I. e os outros alunos entenderam e construíram a frase no tempo correto. A A.I. introduziu uma folha na máquina mas ficou mal colocada. O PER foi ajudar a A.I. a posicioná-la bem, apesar de estar sentada ao lado do "Luís".

O PER perguntou à C., aluna considerada com NEE se gostava de atum e a A.I. integrou-se na conversa:

> PER: "(…) Gostas de atum?"
> C.: "Não."
> PER: "Não?!"
> A.I.: "Tão bom."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

A C. abaixou-se e queria passar debaixo da secretaria do PER. Este tocou-lhe com o pé, pediu-lhe desculpa pois não a tinha visto e disse-lhe que não se passava debaixo da secretária. O diálogo continuou entre o PER e a A.I., fazendo-lhe perguntas, integrando-a nas atividades de matemática, da turma.

Houve *trabalho do PER com o aluno considerado com NEE, individualmente, integrando as atividades da turma*. O PER trabalhou individualmente com a C. e ajudou-a a completar palavras com am/em/im/om e um. Fez perguntas de matemática à A.I. e esta respondeu-lhe:

> PER: "O que falta aqui é a letra 'm' ou 'n'?"
> C.: "Falta um 'm'."
> A C. escreveu a letra que faltava e leu a palavra que escreveu.
> (…)
> PER: "(…) Ó A.I."
> A.I.: "Diga."
> PER: "Tenho ali um friso com 10 dm. Esse friso é igual ou menor que o metro?"
> A.I.: "É igual."
> PER: "Diz outra vez."
> A.I.: "Igual."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Observámos o *diálogo entre o DEE e alunos considerados com NEE,* em especial com a A.I.. Se o DEE falou, em particular e recorrentemente, com a aluna considerada com NEE, ambos [DEE e aluna considerada com NEE] se isolaram do resto da turma.

O "Luís" informou a A.I. do que era um aquário, disse-lhe que já lhe tinha ensinado mas voltava a fazer o abecedário para praticar e perguntou-lhe se estava a escrever o que estavam a dizer.

O PER estava a escrever no quadro e perguntou ao DEE o que se passava. O DEE disse-lhe que já lhe dizia. Ela questionou-o se ainda era mais trabalho. Ele disse-lhe que a aula ainda não tinha terminado e ainda tinha espaço na folha para escrever:

> A.I.: "O que é que vou escrever?"
> DEE: "É umas palavras que o Professor está a escrever. Já te digo."
> A.I.: "Mais ainda!"
> DEE: "Ainda não acabou a aula."
> A.I.: "Ah!"
> DEE: "Ainda temos aqui espaço nesta folha. Já peço ao Professor para dizer."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

A A.I. resolveu os mesmos exercícios que os seus pares. Lembrou-se que já tinha ouvido falar em seis mililitros e perguntou ao DEE como se escrevia. Este disse-lhe que isso

não tinha a ver com as medidas de comprimento e ainda não iam aprender. A máquina começou a dar sinal de bateria fraca. O DEE disse à A.I. que ainda dava pois a aula estava quase a terminar e iam terminar os exercícios. O PER disse que era almoço. A A.I. perguntou ao DEE se ia almoçar também. Ele disse que sim e desejou-lhe bom fim de semana. Explicou-lhe que aquele era maior e só iam na terça-feira.

> A A.I. escrevia na máquina para resolver os mesmos exercícios que os seus pares.
> A A.I. interrogou o DEE: "E seis mililitros?"
> DEE: "Mililitros, não. Tem a ver com o litro e não tem nada a ver. Hoje, ainda não vamos aprender."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Observámos o *apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente,* integrando as atividades da turma feito pelo "Luís" à A.I., a português:

> O DEE ia orientando a A.I. na forma como havia de escrever as palavras e as frases sobre "O Pinóquio".
> (…)
> A A.I. começou a escrever as frases. Quando tinha dúvidas na escrita das palavras perguntava ao DEE. Este tinha de a ajudar a colocar o papel na máquina, pois a aluna não conseguia.
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

O "Luís" leu o que a A.I. escreveu e sugeriu-lhe mais uma frase para ela escrever. Lembrou-a de terminar a frase que estava a escrever com um ponto final. Disse-lhe que se quisesse escrever pescoço que era com a letra "ç". A A.I. disse que ainda não tinha escrito mas pensava que já tinha escrito quase tudo. Ele concordou. Disse-lhe para mudar de linha, retirar a folha para ele ler o que ela tinha escrito, que podia desligar a máquina e que ia-lhe dizer onde tinha erros. O DEE começou a explicar à A.I como se escreviam as palavras que tinham erros e onde havia falta de pontuação.

A A.I. perguntou ao "Luís" como se escreviam algumas palavras para aprender e não escrever com erros ortográficos. Perguntou-lhe se a palavra "circo" era com a letra "c" e o "Luís" respondeu-lhe afirmativamente.

> A.I. perguntou ao DEE: "Circo é com *c*?"
> DEE: "Circo é com *c*."
> (…)
> A A.I. perguntou ao DEE: "Como se escreve hóquei?"
> DEE: "É com 'h'."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

A A.I. introduziu outra folha na máquina para escrever as frases nos tempos verbais que os seus pares estavam a escrever. Esta ficou ligeiramente torta e a máquina deu-lhes sinal. O DEE tentou, sempre, ajudá-la a posicionar as folhas corretamente, o que não foi sempre fácil sem as tirar.

A A.I. acabou de escrever as frases nos tempos pretendidos e avisou o "Luís" que já tinha terminado a sua tarefa. Ele disse-lhe que o "P." estava a corrigir as frases dos seus pares e que ia corrigir-lhe também as suas por causa dos erros. Ela concordou e perguntou se podia desligar a máquina. Ele respondeu-lhe que podia e perguntou-lhe se conseguia tirar a folha. A A.I. disse-lhe que isso era fácil.

O DEE começou a ler o que ela tinha escrito. Disse-lhe onde havia erros, como se escreviam algumas palavras, nomeadamente a palavra "hóquei" que era com a letra "h" e soletrou as letras dessa palavra. Ditou-lhe uma frase e as palavras que a A.I. precisava de escrever para as ligar aos seus sinónimos. Deu-lhe instruções para a aluna realizar o exercício. A A.I. terminou-o e ele lembrou-a de varrer.

O "Luís" apoiou a "A.I.", a matemática, integrando as atividades da turma. Contou todas as partes do metro articulado com a ajuda do DEE. A A.I. resolveu exercícios de matemática com ajuda através de instruções para a sua realização. Ela leu no seu manual adaptado e sentiu alguma dificuldade. Ligou a máquina e começou a escrever com a ajuda do DEE o que o PER tinha explicado e resolvido no quadro. Conseguiu concluir os exercícios com a ajuda do "Luís".

Observámos uma *conversa entre PER, DEE e o aluno considerado com NEE, para orientação do seu trabalho*. Foi o PER que orientou o trabalho do "Luís", mandou a A.I. começar a escrever. O DEE disse-lhe para ligar a máquina de braille:

> O PER mandou a A.I. começar a escrever e o DEE disse à A.I. para ligar a máquina de braille.
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

Assistimos a um *pedido de ajuda do PER* ao "Luís", para contagem com a A.I. de todas as partes do metro articulado:

> PER: "Ó L. [DEE] vê lá se consegues que a A.I. consiga contar todas as partes do metro articulado."
> (…) (Apêndice 15 – $LOB_1 + P_1$)

No fim de assistirmos à observação do "Luís" em sala de aula, não podemos deixar de referir que são necessárias boas condições físicas, recursos materiais (ex.: jogos didáticos) e humanos para receber estes alunos considerados com NEE. A escola do 1.º ciclo está dotada

de rampa para cadeira de rodas, que não é necessária à A.I. mas poderá vir a ser necessária, no futuro, para qualquer aluno que a frequente.

2.2.2.2. A observação da sala de aula onde a "Cristina" faz apoio

Para a **Orientação dos alunos**, houve o *diálogo entre PER e os alunos considerados com NEE* onde a "Cristina" faz apoio. Observámos a existência de diálogos exaustivos entre a PER "P.R." e os dois alunos considerados com NEE, em especial, com a aluna L. sobre a história d' "O pequeno Trevo". A PER perguntou à mesma aluna se sabia o que era um trevo. Respondeu-lhe que não sabia o que era. A PER explicou-lhe o que era um Trevo e continuou a fazer-lhe perguntas:

> PER: "Nunca viste um trevo. O trevo é uma plantinha muito pequenina. De quatro é muito rara. Até se diz que quem encontrar um trevo de quatro folhas tem muita sorte e fica sortudo. As pétalas do trevo são muito frágeis, fininhas. É uma planta muito frágil e que se pode estragar facilmente."
> A PER mostrou a capa do livro à turma: "Temos aqui uma criança. O que achas que vai acontecer, L.?"
> L.: "Vai aparecer a sorrir…"
> PER: "…com o trevo, sim."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A PER perguntou ao P.A. se queria participar e pintar a palma da mão. Ele concordou e pintou-a. Depois de a ter pintado, a PER perguntou-lhe se já a tinha lavado e secado, como é o caso que se segue:

> PER: "Já lavaste as mãozitas e já as secaste, P.A.?"
> P.A.: "Não."
> PER: "Então, vai lavar."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Durante o intervalo, a L. experimentou a roupa que a DEE lhe tinha oferecido de manhã e não comeu porque não levou lanche para a escola. Queixou-se à PER de que não tinha comido e tinha estado a experimentar a roupa na casa de banho que a DEE lhe tinha oferecido.

Houve *trabalho da PER com a aluna considerada com NEE, individualmente, integrando as atividades da turma*. A PER aproximou-se da L. e perguntou-lhe o que queria escrever na mensagem para o cartaz. A L. disse-lhe uma frase. A PER mandou-a escrever o que tinha dito e ilustrar o espaço vazio da folha. Lembrou-lhe que as frases começam sempre com letra maiúscula, tinha de ilustrar a folha, fazer um campo verdinho e o céu azul. A L. perguntou à PER o que era negar. Esta explicou-lhe que era dizer não, nunca ou jamais.

Apresentou-lhe um exercício com 'am, em, im, om e um' e perguntou-lhe se a L. queria fazê-lo. A L. concordou:

> PER: "Aquilo é a vossa marca. Só que depois vão escrever uma frase ali no cartaz sobre 'Somos todos iguais, diferentes'."
> L.: "Não sei o que hei de escrever."
> PER: "Ele é muito mentiroso. Diz L. Vais escrever frases sobre a história."
> L.: "Eu não sei."
> PER: "Pensa naquilo que aprendeste. O que é que sentiste ao ouvir a história? O que é que aprendeste?"
> L.: "Quero escrever que somos todos diferentes, todos iguais."
> PER: "Queres pensar mais um bocadinho?"
> L.: "Sim."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Houve um *diálogo entre a DEE e os alunos considerados com NEE*. A DEE e a PER estavam a conversar sobre a planificação da aula e de como iriam decorrer as atividades e foram interpeladas pela L. que veio perguntar à DEE se estava bonita.

A "Cristina" disse ao P.A. que iam trabalhar e perguntou-lhe se concordava. Ele concordou. Questionou a L. se ia trabalhar com ela. A L. respondeu-lhe que não sabia do seu caderno de português. A DEE disse-lhe para o ir procurar. A "Cristina" sentou-se ao lado do aluno P.A., na sua mesa de trabalho para o apoiar e começou a dizer-lhe que a L. já ia sentar-se junto deles. Falaram sobre ela e começou a dar-lhe apoio enquanto a PER trabalhou com ela.

A seguir, a DEE chamou a L. para a apoiar. A L. queria vestir a roupa nova e a DEE não a deixou. Perguntou-lhe se andava a comer muito e a L. concordou. Queixou-se que o seu lápis não escrevia e a DEE emprestou-lhe o seu. A L. pintou uma nuvem escura e a DEE disse-lhe que estava muito escura, que até parecia que vinha lá uma trovoada. Logo a seguir, pintou-a com azul. A DEE disse à L. que não se fazia chantagem, que ela como era obediente ia buscar e fazer o que a Professora dizia. Perante a sua parceira tentou justificar a desatenção em que a L. estava:

> DEE: "L. não se faz chantagem. Vai-se buscar porque és obediente e fazes o que a professora diz."
> A DEE olhou para a PER e disse-lhe: "A L. quer vestir a saia. Cansa-me."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A L. disse que não tinha cola e serviu-se com a do P.A. Quando a aula terminou, a L. quis sair logo. A DEE disse à L. e ao P.A. para arrumarem os materiais. A L. não quis arrumá-los e deu um beijo à DEE sem ter arrumado:

DEE: "O meu beijinho?"
A L. deu um beijo à DEE sem ter arrumado.
DEE: "Vai arrumar as tuas coisas."
L.: "Não."
(…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A "Cristina" fez *apoio aos alunos considerados com NEE, em grupo.* Procurou que estes alunos adquirissem autonomia nos trabalhos que realizavam e motivou-os. Sentou-os ao seu lado, na mesma mesa. Apoiou o P.A. a matemática e a L. a português. Incentivou-a visto que a L. não estava disposta a trabalhar sozinha. Disse-lhe que iria gostar e que fizesse o trabalho aos poucos. Apoiou a aluna na escrita de frases e de palavras com casos especiais [*am, em, im, om, um*], na identificação de imagens para escrita de palavras num crucigrama e na descoberta de alguns sons e palavras:

DEE disse para a L.: "Lê."
L.: "Am, em, im, om, um."
DEE: "Vamos ver. Pa…"
L.: "…tim."
DEE: "Tem im"
L.: "Tem um m só no final."
DEE: "Patim, onde está, L.?"
(…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Mandou-a escrever patim, tatuagem, pudim, amendoim, nuvem, berbequim, bombom e atum. A DEE continuou a apoiar o P.A. nas operações (atividade de raciocínio lógico-matemático) e a L. na escrita de palavras (atividade de escrita). Quando a L. terminou de escrever quis pintar os desenhos. Como a L. não tinha alguns materiais, emprestou-lhe os seus marcadores. A L. quis pintar com marcadores fluorescentes e a DEE disse-lhe que aqueles eram para sublinhar. A "Cristina" orientou a L. na pintura dos desenhos. Teve de lhe ensinar alguns pormenores das cores dos mesmos e, ao mesmo tempo, ia ensinando o P.A. a resolver os exercícios de matemática para efetuar conversões de unidades de área, encontrar um quarto de uma figura e resolver frações. No apoio, a "Cristina" disse à L. para recortar a folha dos exercícios com cuidado, para separar por sílabas a palavra *jardim* e escrever uma frase com a mesma palavra:

O P.A. continuava a fazer os exercícios de matemática sobre frações.
A DEE controlou o trabalho que o P.A. estava a fazer e falou com a L.: "Agora estás a separar as letras."
L.: "Não é para separar?"
DEE: "Não. Fazias isso, inicialmente. Agora, vais separar por sílabas a palavra *jardim*. Como é que fica?"

L.: "Jar - dim."
DEE: "Muito bem. (…)"
(…)
DEE: "(…) Agora, inventa uma frase com a palavra *jardim*."
L.: "O jardim do pai é bonito."
DEE: "Então escreve 'O jardim do pai é bonito."
A L. começou a escrever e começou a soletrar o que estava a escrever.
(…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Houve uma *conversa entre PER, DEE e o aluno considerado com NEE, para orientação do seu trabalho.* Quando a L. acabou o trabalho que estava a fazer com a DEE foi mostrá-lo à PER. Esta entregou-lhe uma nova folha com palavras e orientou-a para fazer a divisão silábica e escrever frases com algumas das palavras. A DEE mandou-a ir buscar o caderno. A aluna respondeu-lhe que não sabia dele. A DEE disse-lhe para o ir procurar, mandou-a recortar a folha com uma tesoura e colá-la no caderno. Mandou-a arrumar e disse-lhe que tinha de ser obediente como a PER tinha dito. A PER entrou de novo na sala pois tinha dado ordem para irem almoçar e disse à L. para agradecer à Professora o presente que lhe tinha dado. A L. disse obrigada, adeus e desejou-nos bom almoço:

DEE: "(…) Vai buscar o teu caderno."
L.: "Não."
DEE: "Tem de ser."
PER: "L.!"
L.: "Também não sei dele."
DEE: "Procura-o. Alguém o tirou do sítio."
L.: "Está aqui."
DEE: "Estás a ver."
DEE: "L. vai buscar a tesoura para recortares a folha e a colares no caderno."
L.: "Professora [DEE] já estou cansada."
DEE: "Também eu."
(…)
DEE: "L. vai arrumar as tuas coisas. Tens de ser obediente como a Professora [PER] disse."
A PER voltou a entrar na sala: "L. agradece à Professora C. o presente que te deu."
L.: "Obrigada. Adeus e bom almoço, professoras."
(…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

Observámos vários *pedidos de ajuda da PER* à DEE. Pediu à DEE para aumentar o som da canção "Somos iguais, diferentes", com letra e música de João Portugal, no computador. Pediu-lhe para pôr novamente a música de início, para fazer uns retoques na pintura, pintar a mão da aluna M. e escrever os apelidos dos nomes dos alunos junto das marcas das suas mãos:

> Começaram a ouvir a canção "Somos iguais, diferentes" com letra e música de João Portugal e a PER pediu à DEE: "Põe a música de início se faz favor."
> A DEE pôs a canção "Somos iguais, diferentes" interpretada por João Portugal a tocar (…).
> (…)
> PER observando o cartaz, perguntou à DEE: "Aquela mãozinha de quem é?"
> DEE: "É do F."
> PER: "Ah, é do F."
> DEE: "Esta é do P.A. Queres que escreva?"
> PER: "É melhor. Vai ficar giro. Nós temos uma marca. Escreve também o apelido do P.A. pois há o outro pequenino."
> (…) (Apêndice 16 – COB_3 + PR_3)

A **Orientação dos alunos** foi feita pelo PER e DEE. Observámos que no caso da "Cristina" houve colaboração entre os mesmos docentes. Verificámos que o "Luís" dialogou baixinho com a aluna que apoiou e fez esse apoio, individualmente. No caso da "Cristina" fez o apoio em grupo aos alunos, integrando-os nas atividades da turma e dialogou com os mesmos dois alunos. Assistimos a um número menor de pedidos feitos pelo PER ao seu colega "Luís" e, contrariamente, houve um maior número de pedidos de ajuda da PER à "Cristina".

Interrogamo-nos por que motivo os Docentes de Educação Especial não colaboram e fazem trabalho de parceria pedagógica com os Professores de Ensino Regular, na sala de aula. Concordamos com Sanches (2011) quando refere que a colocação dos DEE, nas escolas como especialistas de NEE, não facilita a cooperação com os PER, podendo não ser uma mais-valia para os alunos e para o seu sucesso. Ao fazerem o seu trabalho com o aluno considerado com NEE num canto da sala, olham-nos com as suas lentes do défice e mais necessidades encontram. Isto tem, também, contribuído para o aumento do seu número nos últimos anos, na escola pública.

Os alunos considerados com NEE devem aprender juntos nas escolas do ensino regular. Isso possibilita-lhes realizarem aprendizagens e vivências que os preparam para resolver problemas com que se defrontam na vida diária (Capitão, 2010). O mesmo autor refere que os entrevistados, no seu estudo, têm uma opinião favorável à inclusão das crianças e dos alunos considerados com NEE, à sua interação com os seus pares independentemente das dificuldades ou diferenças que apresentem, em virtude da inclusão escolar permitir o desenvolvimento de competências sociais e diminuir o estigma da discriminação face à situação de deficiência.

2.3. Trabalho com os alunos considerados com NEE, no gabinete de Educação Especial

Durante as atividades letivas, os alunos considerados com NEE saíam da sua sala de aula, para ir trabalhar com a DEE "Sandra", no gabinete de Educação Especial. Nesse gabinete, a DEE "Sandra" fez **Apoio individual**, **Apoio em grupo** e a **Avaliação de uma aluna** referenciada para a Educação Especial.

A categoria **Apoio individual** está expressa com 23 UR (Tabela 106). A categoria **Apoio em grupo** expressa com 34 UR tem um enfoque nas "atividades de matemática" com dez UR, na "comunicação oral" visível com oito UR e em exercícios para aplicação do "léxico: formação de novas palavras" expressos em sete UR. Apenas vimos a "Sandra", à porta da sala de aula das alunas A.M. e A.R., a explicar à PER destas alunas o trabalho que fizeram no gabinete de Educação Especial (Tabela 106).

Fora da sala de aula, no gabinete de Educação Especial foi avaliada uma aluna. Essa avaliação poderia ter sido feita em outro local e fora do horário das atividades letivas, em data e hora a combinar com os seus educandos para que a aluna não perdesse a aula da sua turma.

A categoria **Avaliação de uma aluna** referenciada para a Educação Especial, no gabinete de Educação Especial (EE) expressa com o total de 47 UR (Tabela 106), teve o seu enfoque com a aluna em exercícios para avaliação da "lateralidade" com 12 UR. Nesta categoria, observámos que a avaliação da "audição" foi a que teve menos UR, apenas duas de um total de 47 UR para a mesma categoria.

Tabela 106 – Contagem das unidades de registo relativas ao *trabalho no gabinete de EE*

Categorias	Subcategorias	Observação da "Sandra" $SOBG_1$	Observação da "Sandra" $SOBG_2$	Observação da "Sandra" $SOBG_3$	Observação da "Sandra" $SOBG_4$	Total por subcategoria	Total por categoria
		UR Categoria	UR Categoria	UR Categoria	UR Categoria		
Apoio individual	Comunicação oral	**16**				**16**	**23**
	Atividades de leitura	**5**				**5**	
	Atividades de escrita	**2**				**2**	
Apoio em grupo	Comunicação oral		**6**	**2**		**8**	**34**
	Atividades de matemática		**10**	**0**		**10**	
	Léxico: formação de novas palavras		**0**	**7**		**7**	
	Regras de ortografia		**0**	**5**		**5**	
	Consciência fonológica		**0**	**2**		**2**	
	Produção de texto		**0**	**2**		**2**	
Avaliação de uma aluna	Preparação de materiais e da aluna				**5**	**5**	**47**
	Identificação				**4**	**4**	
	Esquema corporal				**6**	**6**	
	Lateralidade				**12**	**12**	
	Noções temporais				**5**	**5**	
	Audição				**2**	**2**	
	Leitura e escrita				**7**	**7**	
	Raciocínio lógico-matemático				**6**	**6**	

2.3.1. Apoio individual

A informação agregada na categoria **Apoio individual** assenta no resultado da análise do registo do trabalho realizado pela DEE "Sandra". Esta informação foi subdividida em três subcategorias, para contemplar a área da "Comunicação oral", as "Atividades de leitura" e as "Atividades de escrita" desenvolvidas pela Docente de Educação Especial no **Apoio individual** ao aluno A.. A "Sandra" esperou-o no gabinete de Educação Especial e deu-lhe apoio individual durante quarenta e cinco minutos.

Através do número de unidades de registo (UR) da categoria **Apoio individual** (23 UR), verifica-se que a "Comunicação oral" entre a DEE e o aluno A., considerado com NEE, foi expressa com um total de 16 UR, as "Atividades de leitura" com cinco UR e as atividades de escrita com duas UR, conforme a tabela que se segue.

Tabela 107 – Subdivisão da categoria *Apoio individual*, no gabinete de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	Total
Apoio individual	Comunicação oral	Conversa entre a DEE e o aluno considerado com NEE	10	16	23	**23**
		Instruções para resolução de exercícios	5			
		Diálogo de pergunta e resposta	1			
	Atividades de leitura	Treino de velocidade de leitura	3	5		
		Descoberta de letras intrusas em palavras	1			
		Ordenação de frases para formação de uma história	1			
	Atividades de escrita	Formação de palavras com dígrafos	1	2		
		Acentuação de palavras	1			

Para a categoria **Apoio individual**, no gabinete de Educação Especial, a DEE interveio, quando o A. chegou ao gabinete de Educação Especial. A "Sandra" cumprimentou-o e mandou-o sentar. O A. vinha muito triste e angustiado com a morte de um colega da escola que se tinha suicidado. A "Sandra" já sabia desse acontecimento. Percebeu que o A. estava muito nervoso e não estava bem.

Assistimos a uma *conversa entre a DEE e o aluno considerado com NEE* para convencê-lo a trabalhar. Perguntou-lhe o que tinha para contar-lhe. Fez-lhe perguntas e ele não respondeu. Apresentou-lhe um exercício e insistiu para ele começar a trabalhar. Ele começou a trabalhar por insistência da DEE. Logo a seguir, voltou a parar. Como o A. trazia o cabelo cortado, a "Sandra" fez-lhe perguntas acerca do corte e se queria fazer o trabalho a caneta, a lápis ou a marcador. O A. não queria responder para não estabelecer diálogo com a DEE e ter de trabalhar. Continuou a fazer-lhe perguntas para tentar descobrir qual o trabalho

que ele queria fazer e respondeu quase sempre "Não.". A DEE começou a ficar aborrecida por não conseguir fazê-lo trabalhar e ofereceu-lhe um lápis novo. Disse-lhe que tinha trazido um lápis novo para o convencer a trabalhar com ele:

> DEE: "O que foi A.? Hum? Escolhe o que queres fazer primeiro."
> A.: "Não."
> DEE: "Vamos fazer memória?"
> A.: "Não."
> DEE: "Não queres fazer nada?"
> O A. não respondeu e a DEE: "Anda lá, A. Vamos lá trabalhar."
> DEE: "Queres fazer uma tarefa diferente desta? Então? Vamos A."
> A.: "Não."
> DEE: "Tu também gostas daquele exercício das palavras. Fazemos primeiro aquele. A.. A sério! Não acredito! Ficaste perturbado com a morte do rapaz. Tu conhecias o rapaz? Hein. A., conhecias o rapaz?"
> O A. não respondeu.
> DEE: "Eu vou-te por na sala. Não estás aqui a fazer nada. Vamos lá trabalhar. Eu hoje até trouxe um lápis novo."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

Como o A. ia fazer treino de velocidade de leitura, a DEE relembrou-o da pontuação máxima (126 pontos) que ele já tinha conseguido atingir. Acordou com o A. se queria deixar um exercício que ele gostava de resolver para o fim dos trabalhos. O A. quis fazê-lo de imediato e resolveu-o facilmente. Era um exercício para descoberta de letras intrusas em palavras. A DEE surpreendeu-se com a sua rapidez.

Conversaram acerca dos testes que a turma tinha recebido e faltava receber. A DEE apresentou-lhe um exercício e o A. quis mudar para outra folha de exercícios. A DEE não deixou. O A. aceitou. Disse que tinha feito o mesmo exercício com a psicóloga mas não se lembrava de o fazer. Resolveu-o e a DEE corrigiu-o. O A. verificou que tinha errado tudo por esquecimento de um número. Ao começar numa folha nova, a DEE aconselhou-o a escrever com lápis para poder apagar, caso se enganasse.

A DEE recortou a folha dos exercícios que o A. fez. Perguntou-lhe o que fizeram durante a manhã na sala de aula e o A. disse que fizeram experiências. Continuou a dialogar com ele. Perguntou-lhe se tinha dormido bem e quando é que tinha sabido da morte do seu colega de escola. Ele respondeu-lhe que tinha sabido logo e que ficou atrapalhado.

A DEE deu-lhe *instruções para resolução de exercícios* de exercícios de escrita de palavras com dígrafos. Ele precisou do incentivo da "Sandra" e precisou que lhe dissesse que o seu trabalho estava bem. A "Sandra" combinou com o A. como iriam fazer o treino de

velocidade de leitura de palavras. O A. estava com medo de não conseguir ler depressa e bem. Apressou-se a começar a ler sem a "Sandra" mandar. Esta mandou-o parar, olhou para o relógio e deu-lhe ordem para iniciar a leitura. Aí, o A. não começou a ler e ficou calado. A DEE mandou-o começar a ler novamente:

> DEE: "Então! Tens de ler. Hoje não estás cá. A primeira vez é em voz alta para eu contabilizar o tempo. Um, dois, três."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

O A. fez a leitura oral de palavras com dígrafos (am/an; em/en; im/in; om/on; um/un), para treino de velocidade pela primeira vez. A DEE contabilizou o tempo e fez a conversão para pontos. Disse-lhe que tinha conseguido dezasseis pontos:

> DEE: "Muito bem. Dezasseis pontos. Pronto. Segunda e terceira vez sem registo. Quarta vez com registo. À quarta vez, volta-se a registar."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

Assistimos ao *diálogo de pergunta e resposta* entre a DEE e o aluno. A DEE apresentou-lhe uma imagem. Disse-lhe para a observar durante trinta segundos e reparar em todos os pormenores da imagem. Após esse tempo, fez-lhe seis perguntas sobre o que tinha visto (o número de alunos, a saia da menina do quadro, o cabelo da professora, os alunos com óculos, a porta da sala e o número de lápis no chão). O A. errou duas perguntas em seis:

> (…) A DEE tapou a imagem: "Quantos alunos estão na imagem?"
> A.: "Seis."
> DEE: "Como é a saia da menina que está no quadro?"
> A.: "Oh! Sei lá, eu."
> A DEE riu-se.
> DEE: "O cabelo da professora é liso ou encaracolado?"
> A.: "Liso."
> DEE: "Quantos alunos usam óculos?"
> A.: "Dois."
> DEE: "A porta da sala estava aberta ou fechada?"
> A.: "Aberta."
> DEE: "Quantos lápis estão caídos no chão?"
> A.: "Quatro."
> DEE: "Quantos alunos estão na imagem? Disseste seis. Está certo. A saia da menina não fizeste. Era às bolinhas."
> A.: "Ai."
> DEE: "O cabelo da professora disseste liso mas é encaracolado."
> A.: "Hum."
> DEE: "Quantos alunos usam óculos? Está certo. A porta da sala estava aberta. Quantos lápis estão caídos no chão? 1, 2, 3, 4. Está certo. Muito bem. Não foi mau mas podia ter sido melhor. Foram duas que erraste em seis."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

O A. fez *treino de velocidade de leitura*. Leu as mesmas palavras, onde tinha obtido dezasseis pontos, pela segunda e terceira vez, silenciosamente. A DEE perguntou-lhe se já tinha terminado a sua leitura silenciosa. O A. disse que já tinha lido as duas vezes. A DEE deu-lhe ordem para começar a ler pela quarta vez, tendo sido a leitura com a melhor pontuação do dia (109 pontos).

> DEE: "Um, dois, três."
> O A. leu pela quarta vez: "Camponês; cantor; pinguim; origem; encontrar; estante; trompete; símbolo; emblema; ponte; cinco; impossível; cinto; tontura; ventania; temporal; sandálias; zumbido."
> A DEE calculou a pontuação do A. na máquina de calcular.
> DEE: "Perdeste um bocadinho e há bocado foi por muito. No início do ano, fizeste um exercício parecido que só demoraste 22 segundos. Na altura, só registámos a primeira vez."
> A.: "Neste?"
> DEE: "Não. Foi no início do ano. Agora, foram 11 segundos. Tiveste 109 Pontos. Se te enganares a ler uma palavra é mais penalizador. Estás a perceber? (…)
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

O A. fez a *descoberta de letras intrusas em palavras* sem dificuldade, riscou-as e leu as palavras corretas:

> DEE: "(…)Descobre as letras intrusas e risca-as para descobrires a palavra que lá fica."
> O A. resolveu o exercício sem dificuldade.
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

A "Sandra" apresentou-lhe um exercício para fazer a *ordenação de frases para formação de uma história*. O A. teve de ler oito frases, numerá-las e organizar uma história com sequência lógica. A DEE corrigiu o texto e verificou que o A. não tinha conseguido fazer bem o exercício:

> O exercício era ler oito frases para organizar um texto com sequência lógica e numerar de 1 a 8 essas frases.
> DEE: " 'O João sofreu um acidente quando regressava a casa depois das aulas. Atravessou a passadeira quando o sinal estava vermelho para os peões e foi atropelado. Foi imediatamente socorrido pelo 112. Os pais ficaram muito preocupados quando tomaram conhecimento do acidente e foram logo para o hospital. Como a lesão era grave ficou internado.' Olha aqui, A., tinhas colocado o n.º 5 e depois quando alteraste não passaste para seis. Acho que foi esse o problema. Depois esta passa a sete e esta é a oito. Vamos ver se isto tem sentido. 'Os médicos tiveram necessidade de efetuar uma cirurgia à perna direita. Os amigos foram visitá-lo. Passou alguns dias de moletas.' Está? Quando riscaste e alteraste para introduzires outro número não tiveste atenção."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

O A. resolveu um exercício para *formação de palavras com dígrafos* (am/an; em/en; im/in; om/on; um/un) que lhe agradou. A DEE corrigiu-lhe o exercício e emendou-lhe a palavra ventania:

> O A. começou a trabalhar novamente e a completar as palavras com am/an; em/en; im/in; om/on; um/un.
> DEE: "Sim. Muito bem. Hum. Hum. Boa."
> O A. sentou-se melhor na cadeira no fim de fazer o exercício enquanto esperava que a DEE corrigisse as palavras. O A. estava com outra disposição para trabalhar.
> A DEE ia lendo alto as palavras que o A. tinha completado: "Camponês; emblema; pintor; cantor; campónio; estante. Aqui é que letra?"
> A.: "Um *o*."
> DEE: "*O*? Cinco; impossível; cinto também podia ser canto ou conto. Esqueceste-te deste?"
> A.: "É com *e*."
> DEE: "Fica vetania. Não. Tem de ser ventania. Emenda."
> O A. acrescentou a letra *n*.
> DEE: "O que é aqui?"
> A.: " É um *o*."
> DEE: "Sandálias; zumbido. Já está. (…)"
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

O A. baixou a cabeça e deitou-a em cima da mesa quando percebeu que tinha de fazer um exercício para *acentuação de palavras*:

> A DEE entregou uma folha com exercícios para o A. resolver.
> O A. quando viu a folha: "Isto é para colocar acentos."
> DEE riu-se: "Ai que chatice!"
> O A. baixou a cabeça e deitou-a em cima da mesa.
> DEE: "Vamos lá A.. Tens de ler a frase."
> A.: "Não."
> DEE: "É por ou pôr?"
> A DEE começou a ler a frase [para o motivar a começar a ler]: "O leão salta. Lê a frase. Lê a frase."
> A.: "Não."
> A DEE leu novamente: "O vidraceiro vai por os vidros."
> A.: "Oh! Tenho tudo mal. Deixa lá."
> DEE: "Já vamos ver se tens mal. Vá. O Pai Natal espreita."
> O A. vai fazendo o exercício e a DEE vai lendo silenciosamente.
> Quando o A. terminou o exercício, a DEE perguntou ao A.: "Queres alterar alguma?"
> A.: "Não."
> DEE: "Vamos lá ver. Este está certo. O pescador viu o pôr-do-sol. Gosto de andar por aqui e por ali. Não leva acento circunflexo em por [aqui e por ali.] A galinha vai pôr os ovos no ninho. Não é? Está. Vamos lá. Primeiro vamos fazer agora este e depois vamos fazer aquele [exercício]."
> (…) (Apêndice 18 – $SOBG_1$)

No **Apoio individual**, no gabinete de Educação Especial, da "Sandra" ao aluno A., assistimos a uma *conversa entre a DEE e o aluno considerado com NEE*. Fez "atividades de leitura" para *treino de velocidade de leitura, descoberta de letras intrusas em palavras* e fez a *ordenação de frases para formação de uma história*. O aluno fez, ainda, a *formação de palavras com dígrafos* e a *acentuação de palavras*.

Verificámos que houve um total de 23 UR, no registo referente à categoria **Apoio individual**, das quais 16 UR dizem respeito à "comunicação oral", cinco UR às "atividades de leitura" e apenas duas UR às "atividades de escrita".

2.3.2. Apoio em grupo

A informação agregada na categoria **Apoio em grupo**, no gabinete de Educação Especial assenta nos resultados da análise de dois registos do trabalho realizado pela DEE "Sandra" com cinco alunos considerados com NEE. Um desses registos versou sobre o apoio que a DEE fez a duas alunas, durante quarenta e cinco minutos, e o outro registo ocorreu, durante uma hora e quarenta e cinco minutos, com três alunos, num total de 2h30m os dois. Esta informação foi subdividida em seis subcategorias, para contemplar a "Comunicação oral", "Atividades de matemática", de Léxico: formação de novas palavras", "Regras de ortografia", de "Consciência fonológica" e a "Produção de texto".

Na primeira observação do **Apoio em grupo**, no gabinete de Educação Especial, a "Sandra" foi à turma das alunas (A.M. e A.R.[72]). Falou com a sua Professora de Ensino Regular e retirou-as da sua sala de aula:

> A PER da A.R. e da A.M.: "Continuei a trabalhar as horas. Estão com muitas dificuldades. Ainda não aprenderam."
> DEE: "Vou fazer isso."
> As duas alunas saíram da sua turma de pertença e chegaram ao gabinete de Educação Especial com a DEE.
> (…) (Apêndice 19 – $SOBG_2$)

Na segunda observação do **Apoio em grupo**, os alunos foram ter com a "Sandra" ao gabinete de Educação Especial. Através do número de unidades de registo (UR) da categoria **Apoio em grupo** (34 UR), verifica-se que a comunicação oral entre esta DEE e os dois grupos de alunos foi expressa com um total de 8UR, sendo seis UR com as duas alunas e as restantes (duas UR) com o grupo de três alunos. As "Atividades de matemática" foram

[72] Iniciais dos nomes fictícios das alunas consideradas com NEE.

desenvolvidas apenas pelas duas alunas e expressas com dez UR. Com o grupo de três alunos foram desenvolvidos exercícios para aplicação do "Léxico: formação de novas palavras" (sete UR), de "Regras de ortografia (cinco UR), de "Consciência fonológica" (duas UR) e de "Produção de texto (duas UR).

O apoio que a "Sandra" fez ao grupo das duas alunas está expresso com 16 UR contra o apoio feito ao grupo de três alunos que está expresso com 17 UR, conforme a tabela que se segue.

Tabela 108 – Subdivisão da categoria *Apoio em grupo*, no gabinete de Educação Especial

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR Indicadores	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	Total
Apoio em grupo	Comunicação oral	Diálogo DEE/alunos/DEE	5	1	8	34	34
		Instruções da DEE aos alunos	1	1			
	Atividades de matemática	Leitura das horas, em relógios de ponteiros	8	0	10		
		Leitura das horas, em computador	2	0			
	Léxico: formação de novas palavras	Substituição de consoante e vogal ou só consoante	0	3	7		
		Ordenação de sílabas	0	1			
		Recorte e colagem	0	3			
	Regras de ortografia	Acentuação de palavras	0	1	5		
		Escrita de palavras num crucigrama	0	4			
	Consciência fonológica	Identificação de imagens	0	1	2		
		Discriminação de sílabas iguais e diferentes	0	1			
	Produção de texto	Ordenação de frases	0	1	2		
		Formação de uma história	0	1			

Para a categoria **Apoio em grupo**, no gabinete de Educação Especial**,** a DEE interveio, num *diálogo DEE/alunos/DEE* nas observações que lhe fizemos, para apoio em grupo aos alunos considerados com NEE. Assistimos a um diálogo entre a "Sandra" e a A.R. que tinha resina no cabelo. Esta apresentou medo que a resina lhe fizesse mal e não saísse ao lavar o seu cabelo. A "Sandra" não soube como explicar à aluna como se tirava a resina e disse que ia à internet assim que pudesse para saber como a retirar e lhe dizia.

A A.R. disse que gostava de ter os mesmos apelidos que a sua colega A.M. e a "Sandra" respondeu-lhe que podia ter se fossem irmãs. A. A.M. perguntou que dia era e a DEE respondeu-lhe. Depois falaram na professora de Educação Físico-motora e a DEE aborreceu-se porque já estavam a conversar demasiado. As duas alunas [A.M. e A.R.] disseram à "Sandra" que não iriam à vista de estudo e a esta perguntou-lhes o motivo de não irem. A A.R. continuou apoquentada com a resina no cabelo e estava também preocupada com a saúde da sua mãe:

> A.R.: "Quando chegar a casa vou lavar o cabelo bem lavado, se não ainda tenho de cortar o cabelo. Ó professora, o pulmão é onde? O pulmão é aqui?"

> DEE: "Porquê?"
> A.R.: "Porque andam a dar dores à minha mãe aqui no pulmão. A minha mãe perguntou-me onde era o pulmão."
> DEE: "Os pulmões são aqui. Será que não serão dores nas costas?"
> A.R.: "Agora, dói-lhe também a barriga. Ataca-lhe a barriga. Houve um dia que ela enervou-se e vomitou. Começou a ver tudo à roda."
> DEE: "Tens de lhe dizer para ir ao médico."
> A.R.: "Pois. Eu já lhe disse para ir ao médico mas ainda não foi."
> DEE: "Vamos lá. Vamos ouvir o que o senhor tem para dizer? Vamos lá."
> A.R.: "Tenho de dizer à minha mãe para ir ao médico."
> (…) (Apêndice 19 – $SOBG_2$)

Assistimos às *instruções da DEE aos alunos* para resolverem exercícios com horas e minutos:

> A DEE apresentou uma folha a cada aluna com exercício com horas e minutos para as alunas resolverem.
> DEE: "Olhem, lindas. Estes exercícios são porque vocês ainda não aprenderam muito bem as horas, os minutos e os segundos."
> (…) (Apêndice 19 – $SOBG_2$)

A DEE fez atividades de matemática com as alunas A.M. e A.R., para *leitura das horas, em relógios de ponteiros*. Desenhou no quadro um relógio de ponteiros para as alunas lerem as horas e os minutos indicados pelos ponteiros. A A.R. estava convencida de que sabia ler as horas nos relógios e disse que sabia. A DEE ligou o computador para as alunas terem uma aula digital, com recurso ao computador e à internet. A DEE parou a aula digital para explicar-lhes as horas e os minutos. A A.R. interrompeu a DEE enquanto esta explicava os minutos e as horas, dizendo que a mãe já lhe tinha explicado as horas:

> DEE: "Quando o ponteiro das horas está nas 9 horas e o dos minutos no 3 podem ser 9h15m ou então serem 21h15m. Quando é que dá o telejornal é às 20 horas que é às 8 horas da noite não é? Vocês veem no cantinho da televisão as horas e depois vão passando os minutos e as horas."
> A.R.: "A minha mãe explicou-me as horas."
> (…) (Apêndice 19 – $SOBG_2$)

A DEE corrigiu os exercícios com as alunas. A seguir, cada aluna resolveu exercícios de leitura das horas, em ponteiros de relógio e fez exercícios para *leitura das horas, em computador*. A DEE tentou ir à internet para saber como se retirava a resina do cabelo mas não conseguiu. A "Sandra" começou a corrigir os exercícios com as alunas. A A.R. teve os exercícios errados sobre a leitura das horas. As alunas voltaram a desenhar relógios com ponteiros, com as horas e os minutos indicados a pedido da DEE.

A A.M. apresentava-se confiante e participativa. A A.R. que, inicialmente, pensava saber as horas, tentava a todo o custo não se distrair para perceber e acertar os exercícios. A DEE começou a corrigir os exercícios que estavam a acabar de fazer e teve de explicar-lhes melhor a correspondência dos números do relógio e das horas, a partir das 12 horas. Durante a correção a DEE alertou as alunas para o facto do ponteiro dos minutos ter de ser maior que o das horas. Quis continuar a aula digital sobre as horas, os minutos e os segundos e não conseguiu a ligação do computador à internet. Eram doze horas e estavam quase na hora de almoço. A "Sandra" voltou a tentar a ligação do computador à internet. Ouviu-se o som da aula digital e parou. A A.R. queria aprender mais, ia ouvindo e tirando dúvidas com a DEE:

> A DEE tentou que o computador se ligasse à internet mas não conseguiu. (…)
> DEE: "Posso pôr [aula digital sobre horas, minutos e segundos]?"
> A.R. e A.M.: "Sim."
> A A.R. e a A.M. começaram a ouvir a aula digital através do computador: "Para saber as horas, os minutos e os segundos utiliza-se um relógio. Ding, ding, ding. Se o relógio for digital indica a hora à esquerda e os minutos à direita."
> O som parou e a DEE: "Começa ali a secundária a puxar a internet por estarmos quase na hora de almoço [cerca das doze horas] e agora começa a não dar se calhar."
> O som voltou novamente: "Nos relógios de ponteiros há três ponteiros diferentes, o das horas, o dos minutos e o dos segundos. O ponteiro dos minutos demora 60 segundos para dar uma volta. O ponteiro dos minutos é mais largo que o dos segundos. Cada 60 minutos é uma hora. O ponteiro das horas é o mais curto. Dá uma volta completa em doze horas ou em meio-dia."
> A.R.: "Ah! O ponteiro mais curto é o das horas e o mais largo é o dos minutos."
> Som da aula digital: "Para sabermos as horas exatas temos de saber também os minutos e os segundos exatos."
> DEE: "Veem quando apareceu o [ponteiro] dos minutos apareceu isto aqui a toda a volta [cor laranja]?"
> A.R.: "O mais importante é o mais ponteiro pequeno."
> DEE: "Todos têm valor. Apareceram os minutos com uma cor diferente. Quando apareceu o ponteiro dos minutos apareceu a contagem dos minutos daquela zona. Ora vejam aqui. 5, 10, que ali estão a cor de laranja."
> A.R.: "Pois. Porque estão a dizer que o 1 é o 5. O 2 é o 10."
> (…) (Apêndice 19 – $SOBG_2$)

A aula digital terminou. Houve a explicação da correspondência entre 9h15m ou 21h15m, num relógio de ponteiros, às alunas (A.M e A.R.). Finalmente, a DEE e as alunas foram almoçar.

Na segunda observação que fizemos à "Sandra", no gabinete de Educação Especial, verificámos que esta DEE fez apoio a três alunos (D., R.M. e R.R.). Assistimos a um *diálogo DEE/alunos/DEE*. Esta perguntou ao R.R. como estavam a correr os testes. Ele começou a contar situações que ocorreram em casa. A "Sandra" tentou retomar o apoio aos alunos, entregando-lhes uma folha mas o R.R. continuou a contar as suas peripécias:

> A DEE começou a perguntar-lhes pelos testes: "R.R. ainda não te perguntei pelas avaliações. Ainda estamos no período de avaliações. Como é que está?"
> RR.: "Mais ou menos."
> DEE: "Isto é o quê, assim o nariz?"
> RR.: "Mais ou menos."
> DEE: "É final de ano, não é?"
> A DEE foi interrompida pelo R.R.: "A minha irmã deixou-me cair a bolsa e estragou-ma."
> DEE: "Já te estás a propor para uma nova. Vamos lá."
> R.R.: "Eu sei reconstrui-la. Preciso de fita-cola ou de cola."
> DEE: "Uma folha para cada um."
> R.R.: "No outro dia, na festa de anos da minha irmã, no meu quarto estava lá um anjinho. Não sei bem o que era aquilo. Sem ver bati no móvel e depois caiu no meio do chão e partiram-se as asas todas."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Ouvimos *instruções da DEE aos alunos* (D., R.M. e R.R.) para resolverem exercícios de formação de palavras através da substituição de consoante e vogal ou só consoante:

> DEE: "Vamos lá. Diz assim: segue as indicações e descobre o título de um conto tradicional. Observa o exemplo. Pronto. Nós temos laço. Tiram o *l*. Laço - *l* = aço. Aqui gato - *to* = ga. Depois isto é o quê?"
> D.: "Lima."
> DEE: "Lima tira-se *li* e fica *m*a. Desculpem é ao contrário. Sai o *ma* e fica *li*."
> R.R.: "Sai o *li*."
> DEE: "Não. Sai o *m*. É li - *m* + a. Não é?"
> R.R.: "Ah!"
> DEE: "Pois. Exatamente. Então? Cegonha - *ce* - *o* vai dar galinha. Estão a ver a ideia?"
> R.M.: "Ah, pois!"
> DEE: "Gelado - gela = do. Vamos lá."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

A DEE apresentou-lhes uma folha com exercícios para fazerem a substituição de consoante e vogal ou só consoante e formarem palavras:

> D.: "Isto é o quê Professora?"
> DEE: "É um selo. Aqui ainda te falta o *e, l, a*. Não é?"
> D.: "Sim. Já está."

> DEE: "Retiras o *c*, vamos. Aqui escreves o *v* e aqui o *o*. Isso dá o quê?"
> R.M.: "Não estou a entender. Não estou a conseguir."
> DEE: "Viste o exemplo?"
> R.M.: "Ah! Já sei. Pronto. Já sei, Professora."
> DEE: "Começaste de dentro para fora. Es-tra-nho. Por exemplo: estojo. Quero mais. Risca agora e tira o *o,i,s.* Fica o *d*."
> Os alunos continuaram a fazer exercícios de aplicação para descoberta de palavras através de troca de consoantes, dígrafos e sílabas.
> O D. nunca pedia ajuda à DEE.
> A DEE apercebeu-se que o D. estava com dificuldade e foi ver o que ele estava a fazer.
> D.: "Ia fazer esta palavra aqui."
> DEE sorriu: "Ias fazer essa aí?"
> D.: "Isto aqui é o quê?"
> DEE: "Isso é um touro."
> D.: "Mas é a começar ou pode ficar no meio?"
> DEE: "É a partir daí. É a partir da sílaba destacada."
> D.: "Ah!"
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Apercebeu-se que o D. estava com dificuldade e foi ver o que ele estava a fazer. Dirigiu-se aos restantes alunos, alertando-os para o facto de uma palavra ser *copos* e não *ovos* e começou a ajudá-los. O R.M. acusou o D. de estar a querer ir copiar.

Aos poucos, os alunos foram descobrindo as palavras e a DEE foi corrigindo os exercícios. Às vezes, a "Sandra" não percebia a letra dos alunos. O R.M. e o R.R. estavam mais adiantados. O D. continuava a resolver os exercícios, trocava dígrafos e dava erros ortográficos:

> O D. continuou ainda a resolver os exercícios.
> DEE: "Olha, aí o *nh*."
> D. leu a palavra *trabanho*: "Trabalho!"
> DEE: "Não é trabalho."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

A "Sandra" certificou-se de que todos os alunos já tinham terminado os exercícios para substituição da consoante e da vogal na palavra ou só da consoante, através de troca de consoantes, dígrafos e sílabas. Como todos os alunos já tinham terminado, a "Sandra" começou a fazer a correção dos exercícios no quadro.

O R.M. e o R.R. falavam com a "Sandra" sobre as palavras que descobriam. Surgiu a palavra *escovada* e os alunos não sabiam o significado. Começaram a perguntar o que era e um deu a opinião acerca do que pensava ser. Como não era isso, a DEE explicou o significado da palavra inserida num contexto e numa frase.

O D. quis falar apesar de não ter descoberto nenhuma palavra nova e também não sabia o que era um estrado. A "Sandra" e o R.R. explicaram-lhe o que era.

Os alunos conseguiram descobrir mais algumas palavras, concluíram a correção do exercício e ficaram calados à espera da atividade seguinte.

Construíram palavras a partir da *ordenação de sílabas* e não houve dificuldade na sua realização. Encontraram ajuda no grupo de pares, apenas a DEE deu uma pequena ajuda ao R.R.:

> DEE: "Vamos lá. A partir de sílabas trocadas construam palavras."
> D.: "Borboleta."
> DEE: "Ó D. vocês também já fizeram palavras a partir de um texto mas a lógica era a mesma. Eu estava na sala de aula e preparei os exercícios iguais a esses mas com outro texto."
> R.R.: "Já sei."
> DEE: "Então? Hoje quem está fortíssimo é mesmo o R.M., como já disse. Fantástico."
> D.: "Esta é fácil, a primeira deste lado."
> DEE: "São todas fáceis."
> R.R.: "Esta é fácil."
> R.M.: "Falta-me a última."
> R.R.: "Não sabes? Qual?"
> R.M.: "A última."
> R.R.: "Se calhar até vamos fazer estes dias, Educação Física."
> R.M.: "Ginástica."
> D.: "É Educação Físico-Motora e não Ginástica."
> DEE: "Este objeto tem três cores."
> R.R.: "Já sei. Semáforo."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

O R.R. terminou o exercício de ordenação de sílabas para formar palavras. A DEE mandou-os fazer *recorte e colagem*. Ao R.R. disse-lhe para recortar a folha com o exercício e colar no seu caderno. Verificou, também, o trabalho dos outros dois alunos. O R.M. concluiu a atividade, escreveu a data e fez o mesmo procedimento: recortou a folha com os exercícios e colou-a no caderno.

A "Sandra" pediu ao D. para deixar a cola em cima da mesa, que depois a arrumava e escrever a data no seu caderno. Não recortou a folha com os exercícios nem a colou no caderno.

> O R.M. terminou o exercício. Escreveu a data no seu caderno. Recortou e colou a folha dos exercícios no caderno.
> (…)
> DEE: "Avançamos? D., põe aqui [a cola] que já arrumo. Vais-me só fazer um favor. Pões só aqui a data para depois colar."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

A "Sandra" entregou uma folha aos alunos com exercícios para fazerem a *acentuação de palavras*. Estes leram frases e perguntou-lhes se tinham colocado acento ou não em determinadas palavras das frases:

> DEE: "Muito interessante. Olhem aqui. 'Seleciona as palavras sugeridas e completa com por e pôr.' Primeiro lê um, depois o outro e depois o outro. Está?"
> R.M.: "O leão salta por entre os lagos."
> DEE: "Tem acento ou não?"
> R.M.: "Não tem."
> DEE: "Está bem. Está certo?"
> Alunos: "Está."
> DEE: "Ponham certo. É uma vez cada um. A seguir, é o D."
> D. leu: "O pai vai pôr os vidros novos."
> DEE: "Leva acento ou não?"
> D.: "Leva."
> DEE: "Boa."
> R.R.: "O pescador vê o pôr-do-sol."
> DEE: "É com acento ou sem?"
> R.R.: "Tem chapéu."
> DEE: "Muito bem."
> A DEE certificou-se se os outros dois alunos tinham bem: "Está certo. A seguir."
> R.M.: "Vai pôr os livros na mochila. Pôr tem acento."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Como alguns alunos erraram a acentuação de palavras por desconhecimento das regras de ortografia, explicou-lhes o motivo de a palavra ser ou não acentuada com acento gráfico. Avisou um dos alunos de que os seus *'r'* e *'s'* eram muito semelhantes.

Assistimos à *escrita de palavras num crucigrama*. Os alunos começaram a escrever palavras no crucigrama sem ajuda da DEE. Quando todos os alunos já tinham escrito na horizontal, esta perguntou-lhes o que era na horizontal, se tinham terminado essa parte e ajustou o modo de fazerem a correção. Perguntou-lhes como era na horizontal e na vertical.

Os alunos começaram a ler alto as palavras que tinham escrito. Acabaram de descobrir as palavras que faltavam com a ajuda da DEE. Uns escreveram com erros ortográficos e outros não. A DEE corrigiu algumas palavras, oralmente, e, por escrito, no quadro, todas as palavras que estavam na horizontal. A seguir, a DEE começou também a corrigir as palavras que estavam na vertical:

> DEE: "(…) Verticais. Um."
> R.R.: "Estante."
> R.M.: "Estante."
> D.: "Es-tan-te. Pois é."

DEE: "Dois?"
R.M.: "Espada."
DEE: "É o quê? No dois é espada?"
R.R.: "Espada. Ah!"
DEE: "No dois?"
R.R.: "No dois?"
R.M.: "É nuvem."
DEE: "Nuvem. Olhem aqui. É com *em*. Três?"
D.: "Pincel."
DEE: "Está? Verifiquem pincel, por favor."
R.R.: "Onde é que está pincel?"
DEE: "Ali [apontando para o quadro onde estava escrita a palavra pincel]. Quatro?"
R.M.: "Porta."
DEE: "Cinco?"
D.: "Gato."
DEE: "Seis?"
R.R.: "Camisa."
R.M.: "Casaco. Isto dá casaco."
R.R.: "Ah! Isto é um casaco?"
R.M.: "Sim, não estás a ver. Olha as letras."
DEE: "Agora, vou corrigir e vão fazer isto. Dão-me isso." (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

A DEE acabou de fazer a correção no quadro. Emendaram as palavras que tinham mal e entregaram-lhe a folha com o crucigrama para que conferisse a correção das palavras do exercício.

Realizaram exercícios para treino da consciência fonológica através da *identificação de imagens*:

DEE: "Então, vamos ver que imagens temos aí. Temos o quê, D.?"
D.: "O primeiro é um relógio, depois temos uma cegonha, uma girafa, um limão."
DEE: "Isso não é um limão. Olhem para as palavras aí apresentadas. Vejam se descobrem."
R.M.: "Parece uma laranja. A mim parece-me uma laranja. A palavra jacaré começa por ja, também!"
DEE: "É uma laranja, sim. A outra, a seguir o que é?"
R.R.: "É um prato de sopa."
DEE: "É sopa. Vamos ver o que assinalaram. Começas tu, D.. O que assinalaste na primeira?"
D.: "Foi tigre e geleia."
DEE: "Está certo. Vocês põem certo quando acertam. Já sabem. Avancemos. Segunda, R.R.."
R.R.: "Rodeei alho e nariz."
DEE: "Muito bem. Todos acertaram. Vamos ao próximo."
R.M.: "Guitarra e fonte."
DEE: "Certo. Agora vem a da laranja, D."
D.: "Lente e chávena."
(…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Realizaram exercícios para *discriminação de sílabas iguais e diferentes*, assinalando as palavras que não tinham uma sílaba semelhante à palavra que representava a imagem visualizada:

> DEE: "(…) Diz assim: assinala as palavras que não têm, pelo menos, uma sílaba semelhante à imagem. Comparam a imagem que está atrás e leem as palavras que estão à frente dela."
> R.R.: "O primeiro é fácil. É um relógio. Sabemos que a palavra regador está bem."
> DEE: "Mas não assinalam as que estão bem. É ao contrário. Vão assinalar as palavras que não têm uma sílaba semelhante à imagem."
> R.R. "Ah, pois! Essa não a rodeio."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

A DEE apresentou-lhes um exercício para fazerem a *ordenação de frases*. O R.R. reconheceu o exercício e disse à DEE que já tinham feito aquele exercício com a psicóloga. Esta não deu grande importância e disse-lhes que era para ficar tudo certinho:

> DEE: "Ainda queria fazer isto com vocês. Vocês têm aí várias frases e têm de numerá-las de modo a fazerem uma história ou um texto que faça sentido. Está bem?"
> R.R.: Professora, nós temos de fazer o texto?"
> DEE: "Não. Não."
> R.R.: "Já conheço este texto. Lembro-me da psicóloga."
> R.R.: "Ele também fez e ele também fez."
> DEE: "Então, é para ficar certinho. Agora, que estão a falar nisso, o vosso colega também tinha dito qualquer coisa."
> D.: "Também já não me lembro muito bem."
> R.R.: O dois é aqui. O três é aqui. O quatro é aqui. O cinco é aqui. Ai não. Aqui é o seis. O cinco é que é aqui."
> DEE: "D. dá-me o teu caderno, se faz favor."
> D.: "Já está. (…)"
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Ordenaram as frases, a DEE corrigiu a sua ordenação e houve a formação de uma história:

> DEE: "Vamos corrigir. Vamos lá. Quero que tu leias a tua história."
> R.R.: "Eu?"
> DEE: "Sim. Vais ler pela ordem. Um."
> R.R.: "O João teve um acidente quando regressava a casa depois das aulas."
> DEE: "Toda a gente concorda?
> Alunos: "Sim."
> R.M.: "Espere. Deixe-me pôr aqui um certo."
> DEE: "R.M., lê o dois."
> R.M.: "Atravessou a passadeira quando o sinal para os peões estava vermelho e foi atropelado."
> DEE: "Muito bem. Três, D."
> D.: "Foi imediatamente socorrido pelo 112."

> DEE: "Certo. Quatro."
> R.R.: "Como a lesão era grave ficou internado."
> DEE: "Cinco. Qual foi o teu cinco?"
> R.M.: "Os pais ficaram muito preocupados quando tomaram conhecimento do acidente e foram logo para o hospital."
> DEE: "E o seis?"
> D.: "Os amigos foram visitá-lo."
> DEE: "O sete?"
> D.: "O sete? Onde é que está o sete?" Está aqui. 'Os médicos tiveram necessidade de efetuar uma cirurgia à perna direita'."
> DEE: "Achas que o sete está bem aí?"
> R.R.: "Ele primeiro tinha de ser internado para lhe fazerem a cirurgia."
> (…) (Apêndice 20 – $SOBG_3$)

Concluíram os trabalhos e foram lanchar. Na nossa opinião, o apoio deve ser feito dentro da sala de aula, integrando as atividades da turma, pois só dessa forma há inclusão escolar e educativa dos alunos. Acreditamos que este apoio dado aos alunos fora da sua sala de aula não é vantajoso para estes. Além de os retirarmos do seu espaço de interação com os seus pares, o professor perde também em estatuto profissional perante os parceiros, profissionais de Educação.

No **Apoio em grupo**, no gabinete de Educação Especial, a "Sandra" desenvolveu a "comunicação oral" com os dois grupos de alunos (oito UR). Houve *diálogo DEE/alunos/DEE* e assistimos às *instruções da DEE aos alunos*. As "atividades de matemática" expressas com um total de dez UR, foram desenvolvidas pelo grupo da A.M. e da A.R. para *leitura das horas, em relógios de ponteiros* e *leitura das horas, em computador*.

O grupo do D., do R.M. e do R.R. teve apoio para fazer exercícios de "Léxico: formação de palavras", sendo expressas por sete UR, para a *substituição da consoante e vogal ou só da consoante*, *ordenação de sílabas* e *recorte e colagem* de folhas de papel com os exercícios nos cadernos. O mesmo grupo fez exercícios para treino de "regras de ortografia", em *acentuação de palavras* e *escrita de palavras num crucigrama,* expressas com um total de cinco UR. Treinou a "consciência fonológica" ao fazer a *identificação de imagens* e a *discriminação de sílabas iguais e diferentes, com um total de duas UR*. Assistimos à "produção de texto" expressa com duas UR, na *ordenação de frases* e na *formação de uma história*.

2.3.3. Avaliação da aluna referenciada para a Educação Especial

A informação agregada na categoria **Avaliação de uma aluna** referenciada para a Educação Especial assenta nos resultados da análise de um registo do trabalho realizado pela DEE "Sandra" para avaliação de aluna referenciada para a Educação Especial, durante cinquenta e cinco minutos. Esta informação foi subdividida em oito subcategorias, para contemplar a "Preparação de materiais e da aluna", a "Identificação", o "Esquema corporal", a "Lateralidade", as "Noções temporais", a "Audição", a "Leitura e escrita" e o "Raciocínio lógico-matemático". Na observação da **Avaliação de uma aluna** referenciada para a Educação Especial, a "Sandra" foi buscar a aluna à sala de aula, levou-a para o gabinete de Educação Especial, onde os alunos costumavam reunir com as psicólogas, e mandou-a entrar. Interrogamo-nos se esta avaliação não poderia ter sido feita em outro local, após as atividades letivas da aluna, em data e hora a combinar com o Encarregado de Educação da aluna. Se consideram que a aluna apresenta necessidades educativas que a levaram a ser referenciada para a Educação Especial e a retiram da sua sala de aula e da turma, na nossa opinião, isso irá possibilitar ainda um maior desfasamento dos seus pares ao nível do aproveitamento e aprendizagens escolares. Através do número de unidades de registo (UR) da categoria **Avaliação de uma aluna** referenciada para a Educação Especial (47 UR), verifica-se que a *preparação de materiais e da aluna* foi expressa com um total de cinco UR. A avaliação da *identificação* da aluna foi expressa com quatro UR, do *esquema corporal* com seis UR, da *lateralidade* com 12 UR, das *noções temporais* com cinco UR, da *audição* com duas UR, da *leitura e escrita* com sete UR e a avaliação do *raciocínio lógico-matemático* com seis UR, conforme a tabela que se segue.

Tabela 109 – Subdivisão da categoria *Avaliação da aluna referenciada para a Educação Especial*

Categorias	Subcategorias	Indicadores	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	Total
Avaliação de uma aluna	Preparação de materiais e da aluna	Conversa da DEE com a aluna	3	5	47	47
		Materiais utilizados pela DEE	2			
	Identificação	Dados pessoais	4	4		
	Esquema corporal	Identificação das partes do corpo	6	6		
	Lateralidade	Observação da dominância lateral	11	12		
		Reconhecimento da lateralidade em si e no outro	1			
	Noções temporais	Discriminação dos dias da semana/meses e estações do ano	4	5		
		Correspondência hora/minutos	1			
	Audição	Memória auditiva	1	2		
		Perceção auditiva	1			
	Leitura e escrita	Leitura de texto	2	7		
		Interpretação do texto	2			
		Resumo da história	3			
	Raciocínio lógico-matemático	Escrita de números por ordem crescente	1	6		
		Resolução de problemas	5			

Para a categoria **Avaliação de uma aluna**, observámos uma parte da avaliação que a "Sandra" fez à aluna, matriculada no segundo ano de escolaridade, por não a ter conseguido terminar e, apenas, no dia seguinte ir concluí-la. Assistimos a uma c*onversa da DEE com a aluna* que serviu para a DEE explicar-lhe o motivo de estar com ela, informou-a do que tinha de realizar, deu-lhe instruções para a realização de exercícios e de como teria de responder oralmente aos mesmos, perguntou-lhe se estava nervosa e se os testes tinham corrido bem:

> DEE: "(…) Agora, vais ouvir o que te vou dizer. Se eu te disser branco, vermelho e azul tens de repetir as palavras que eu disse que é para ver se estás atenta aquilo que eu disse. Está bem?"
> Aluna: "Sim."
> DEE: "Estás a perceber? Vamos lá. Vou dizer nomes, números, frutas. Está bem? (…)"
> (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Observámos os *materiais usados pela DEE*. Esta organizou e preparou o material para avaliar a aluna durante a sua avaliação, quando se encontrava no gabinete, à espera e pronta para ser avaliada Interrogamo-nos se não o poderia não ter feito antes de estar com a aluna para não perder tanto tempo e não fazer perder, também a aluna:

> DEE: "Muito bem. Deixa-me só organizar as minhas papeladas. (…)"
> (…)
> DEE: "(…) Vou fazer-te aqui umas linhas para não te sentires tão perdida sem linhas. (…)"
> A DEE continuava a traçar linhas na folha (…).
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE questionou-a sobre a sua identificação. Perguntou-lhe os seus *dados pessoais*: o nome, a data de nascimento, o nome dos pais e a sua morada. A aluna disse o nome completo, a data de nascimento e que sabia o nome dos pais mas não disse os seus nomes. Disse, ainda, que a sua casa não tinha morada. Aí, a DEE voltou a questioná-la, perguntando o nome da sua rua:

> DEE: "(…) Sabes o nome da mãe e do pai? Sim?"
> Aluna: "Sei."
> (…)
> DEE: "Sabes a tua morada?"
> Aluna: "A minha casa não tem morada."
> DEE: "Ai não? Sabes a Rua?"
> Aluna: "Rua Nova."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Pediu-lhe para fazer a *identificação de partes do corpo* humano. A aluna conseguiu identificar o pulso, a palma da mão, o tornozelo, o cotovelo e o ombro. Não foi capaz de localizar a sua sobrancelha:

> DEE: "Vais-me dizer onde tens a sobrancelha."
> A aluna não indicou a sobrancelha. Ela apontou para a pálpebra do olho.
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Seguiram-se atividades de lateralidade para *observação da dominância lateral* para a DEE perceber com que mão a aluna agarrava e fazia as ações que lhe pedia para realizar. A aluna fez de conta que estava a comer sopa e utilizou a colher com a mão esquerda. Utilizou o lápis para pentear-se, igualmente, com a mesma mão. A DEE não lhe deu nada para imitar o gesto de escovar a roupa. Esta utilizou a mão esquerda mas não conseguiu fazer bem o gesto pretendido. A seguir, fez o gesto de escovar os dentes, com a mão esquerda. Igualmente, com a mesma mão, pegou na régua e na tesoura.

A DEE pediu à aluna para subir a uma cadeira e ela levantou a perna e o pé direitos. Perguntou-lhe com que pé chutaria uma bola. A aluna fez o gesto e chutou a bola com o pé direito. Espreitou a DEE por um canudo com o olho esquerdo e disse que a viu. Espreitou por uma fechadura com o olho esquerdo para ver alguém mas não conseguiu ver alguém. A aluna escutou o tic-tac do relógio com o ouvido do lado direito:

> DEE: "Agora, vou pedir-te se consegues espreitar por aquela fechadura e veres para o outro lado. Vês alguém do outro lado?"
> Aluna: "Não. (…)"
> (…)
> DEE: "Este relógio faz tic-tac, tic-tac. Às vezes, estou na cama e estou a ouvi-lo. Escuta-o lá."
> A aluna escutou o relógio com o ouvido do lado direito.
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A aluna conseguiu fazer gestos de *reconhecimento da lateralidade em si e no outro*, mas apresentou dificuldade e não conseguiu colocar a sua mão esquerda no olho direito:

> DEE: "Agora, vais pôr a mão direita no nariz."
> A aluna fez bem o gesto [pôr a mão direita no nariz].
> DEE: "A mão esquerda sobre a cabeça."
> A aluna fez bem o gesto que a DEE lhe ordenou [pôr a mão esquerda sobre a cabeça].
> DEE: "A mão direita na orelha direita."
> A aluna fez bem o gesto [colocar a mão direita na orelha direita].
> DEE: "A mão esquerda no olho esquerdo."
> A aluna fez bem o gesto que a DEE mandou [pôr a mão esquerda no olho esquerdo].
> DEE: "A mão direita no joelho esquerdo."

> A aluna fez bem o gesto que a DEE ordenou [colocar a mão direita no joelho esquerdo].
> DEE: "A mão esquerda no olho direito."
> A aluna não fez bem o que a DEE mandou [colocar a mão esquerda no olho direito].
> A DEE apesar de a aluna ter feito mal: "Muito bem. Agora, vais tocar com a tua mão direita na minha mão esquerda."
> A aluna fez bem o que a DEE mandou [colocar a mão direita na minha mão esquerda].
> DEE: "Vais tocar com a tua mão esquerda no meu ombro direito."
> A aluna voltou a fazer mal o que a DEE mandou [colocar a mão esquerda no meu ombro direito].
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE questionou-a sobre a *discriminação dos dias da semana/meses e estações do ano*:

> DEE: "(…) Agora, vais-me dizer que dia é hoje."
> Aluna: "7/6/2016"
> DEE: "Qual é o dia da semana?"
> Aluna: "É terça."
> DEE: "Que dia foi anteontem?"
> Aluna: "Foi domingo."
> DEE: "Que dia será depois de amanhã?"
> A aluna respondeu bem: "5.ª feira
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Pediu-lhe que dissesse os dias de um ano e do mês de fevereiro. Perguntou-lhe alguns meses, inclusive o mês em que estavam. Solicitou-lhe que dissesse as estações do ano:

> DEE: "Em que mês estamos?"
> Aluna: "Julho"
> DEE: "Ju."
> Aluna: "Junho."
> DEE: "Em que mês se festeja o Natal?"
> Aluna: "Dezembro."
> DEE: "Qual é o mês anterior a agosto?"
> Aluna: "Junho. Julho."
> (…)
> DEE: "Quantas estações tem o ano?"
> Aluna: "Quatro."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE pediu à aluna para fazer a *correspondência hora/minutos*:

> DEE: "Uma hora tem quantos minutos?"
> Aluna: "24. Não. Tem 60 minutos."
> DEE: "60?"
> Aluna: "Sim."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A aluna foi avaliada na *memória auditiva*. Teve de ouvir e reproduzir números, nomes de pessoas, de frutos, cores e cidades. A DEE deu-lhe instruções do que queria e exemplificou um batimento com o lápis. A aluna reproduziu-os utilizando o lápis:

DEE: "(…) Então: 57, 72, 93."
Aluna: "57, 72, 93."
DEE: "Muito bem. Agora nomes: Ana Paula, João Filipe, Carla Cristina."
Aluna: "Ana Paula, João Filipe, Carla Cristina."
DEE: "Muito bem. Agora: maçã, pera, banana, uva, diospiro."
Aluna: "Maçã, pera, banana, uva, diospiro."
DEE: "Cores: castanho, amarelo, azul, verde, preto, vermelho."
Aluna: "Castanho, amarelo, azul, preto, castanho."
DEE: "Agora cidades: Porto, Aveiro, Santarém, Lisboa e Coimbra."
Aluna: "Porto, Aveiro, Santarém, Lisboa e Coimbra."
DEE: "Boa. Muito bem. Agora, vou fazer batimentos com um lápis. Imagina este batimento. Depois tinhas de reproduzir."
A DEE fez alguns batimentos e a aluna reproduziu-os utilizando um lápis.
(…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A seguir, a DEE fez a avaliação da *perceção auditiva* da aluna, que teve de fazer discriminação de pares de palavras, dizendo se eram iguais ou diferentes:

DEE: "Agora vou dizer palavras que podem ser iguais ou diferentes. São muito parecidas. Algumas têm o som da mesma letra. Eu vou pôr a folha à frente que é para não estares a ver as palavras escritas também. Vaca/faca. Tu dizes se são iguais ou diferentes. Percebeste a ideia? Então: Vaca/faca é igual ou diferente?
Aluna: "Igual."
DEE: "Próxima. Vaca/vaca."
Aluna: "Igual."
DEE: "Vaca/faca."
Aluna: "É diferente."
DEE: "Meta/meta."
Aluna: "É igual."
DEE: "Meta/neta."
Aluna: "É igual."
DEE: "Chá/chá."
Aluna: "É igual."
DEE: "Já/chá."
Aluna: "É parecido."
A DEE riu-se: "Mas achas que é igual?"
Aluna: "Não."
DEE: "Muito bem. Chá/já."
Aluna: "É diferente."
DEE: "Pão/não."
Aluna: "É diferente."
DEE: "Muito bem. Não/não."
Aluna: "É igual."
DEE: "Pão/pão."
Aluna: "É igual."
(…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A aluna fez a *leitura de texto*. Quando se enganava era corrigida pela DEE, mas nem sempre se esforçou por repetir e conseguir pronunciar as palavras corretamente:

> DEE: "(…) Tu vais ler o texto."
> Aluna: "Este?"
> DEE: "Sim. Só um bocadinho. Não é preciso leres o texto todo. Eu depois leio-te o texto todo. Vá. Está bem? Lê lá só um bocadinho para eu ver se já sabes ler, aí umas quatro linhas."
> Aluna leu: "O sábio que sabia tudo. Era uma vez um homem que dizia ser sábio. Um dia encontrou-se com outro homem à beira do rio Tejo. Foram andando e conversando. O sábio disse que sabia tudo! E começou a fazer perguntas ao outro homem. Perguntou-lhe: - Que é uma linha resta [reta]? E uma linha curva? E que forma tem a Terra? O outro homem não sabia responder. Ele não sabia o que é uma linha resta [reta]!"
> DEE: "Reta."
> Aluna: "Reta! Nem o que é uma linha curva! Nem que forma tem a Terra! Então o sábio pôs-se a rir. E disse-lhe e disse: - Eu sei tudo e tu não sabes nada. És um ijorante [ignorante]!"
> DEE: "Ignorante."
> A aluna não repetiu e simplesmente disse: "Sim. Foram andando, andando. Mas, de repente, o sábio escorregou e caiu na água do rio."
> DEE: "Já chega. Muito bem. (…)"
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Posteriormente, a DEE leu-lhe o mesmo texto. Fez-lhe perguntas sobre o mesmo, para fazerem a *interpretação do texto*. Ajudou-a a responder às perguntas que lhe fez, repetindo-as e simplificando-as, fazendo-as curtas e diretas. Fez-lhe uma pergunta de desenvolvimento em que a aluna teria de fazer a conclusão da história. Esta não conseguiu responder adequadamente. Interrogamo-nos se terá sido por não treinada para fazer conclusões de histórias, por não ter percebido o texto ou por o seu discurso ser pobre:

> DEE: "Que conclusão é que nós podemos tirar desta história? O que é que tu achas? Pensando nesta história que conclusão é que tu tiras?"
> Aluna: "Não fazer assim tantas perguntas."
> DEE: "Não fazer?"
> Aluna: "Sim."
> DEE: "Achas que o senhor não devia de ter feito tantas perguntas, foi?"
> Aluna: "Foi. Acho que ele não devia de ter gozado com o homem."
> DEE: "Pois. Não devia de ter gozado com o outro. No fundo é assim. Ninguém sabe tudo, não é? Uns sabem mais de uma coisa e outros de outra. Podemos não fazer uma coisa muito bem mas fazemos outras, não é? E os outros não fazem aquilo que nós fazemos, não é? (…)"
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE deu-lhe uma folha para fazer o *resumo da história*. Explicou-lhe o que era o resumo de uma história e pediu-lhe para o fazer. A aluna escreveu o que sabia sobre a história. A DEE perguntou-lhe se podia ler o que ela tinha escrito. Tentou ler mas teve dificuldade em

perceber e pediu-lhe para ler. A aluna começou a ler o que tinha escrito e começou a gaguejar, demonstrando que nem ela estava a perceber o que tinha escrito:

> A aluna escreveu o que sabia sobre a história.
> DEE: "Qual é a conclusão que se tira da história?"
> A aluna continuou a escrever algumas palavras.
> DEE: "Sim, senhora."
> Quando a aluna parou de escrever, a DEE perguntou: "Já está? Posso ler?"
> Aluna: "Sim."
> A DEE ia para ler mas teve dificuldade em perceber o que estava escrito.
> DEE: "Queres ler tu para mim o que escreveste? É mais fácil se calhar. Lê tu para mim."
> A aluna leu: "O homem caiu na água e o outro homem nadou para ir buscá-lo, na água."
> A aluna começou a gaguejar enquanto estava a ler: "Mas pelo pé dele e disse: Eu sei nadar e tu não sabes nadar. E o outro perguntou-lhe três perguntas e ele não acertou porque ele não sabia."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE ditou-lhe números para que os escrevesse. A DEE escreveu-lhe alguns números e a aluna teve de os ordenar. O teste de avaliação que a DEE e a aluna estavam a seguir era omisso quanto à sua posição, pela ordem progressiva ou pela regressiva. A DEE decidiu pedir-lhe que os colocasse por 'ordem crescente', para facilitar mais uma vez a aluna. Esta fez a *escrita de números por ordem crescente*:

> DEE: "Então, vamos lá. Vou ditar-te um número e tu vais escrever aqui. Vamos aproveitar estas linhas. Deixas uma de intervalo e depois escrevemos aqui. Pode ser? Vamos lá. Já deste os números até 1000. Posso ditar-te um número até 1000. Vamos lá: 758."
> A aluna registou o número [758].
> DEE: "907, escreves aí uma vírgula [para separar os números], 460, 301. Muito bem. Agora, vou dar-te uns números para os colocares por ordem."
> A DEE escreveu os números e desenhou círculos para que a aluna escrevesse os números ordenados dentro desses círculos.
> Aluna: "É por ordem crescente?"
> DEE: "Eles pedem para ser por ordem… [esteve a ler]. Aqui não diz. Então, vamos pôr por ordem crescente como nós estamos a crescer, não é? Então, vá."
> A aluna colocou os números por ordem crescente.
> DEE: "Muito bem, R.. Muito bem. (…)"
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

A DEE perguntou à aluna se gostava de matemática. Esta respondeu-lhe afirmativamente. A DEE deu-lhe uma folha de rascunho para fazer a *resolução de problemas*. Começou a fazer-lhe perguntas oralmente e a aluna deu mal a resposta. A DEE tentou ajudá-la

e respondeu, oralmente, mal pela segunda vez. Aí, a DEE pediu-lhe para dar a resposta por escrito, na folha que tinha linhas.

Leu-lhe o enunciado de outro problema e tentou ajudá-la na sua resolução, de novo:

> DEE: "(…) Quantos quilos de limões podemos comprar com 3€, se cada quilo está a 0.50€? Tens 3€ para comprar limões. Cada quilo custa 0.50€. Quantos quilos vamos poder comprar?"
> A aluna resolveu o problema: "0.80€."
> DEE: "Quantos quilos podemos comprar? Vamos fazer assim. Um quilo são 0.50€. Certo?"
> Aluna: "Sim."
> DEE: "Eu digo-te que tenho 3€. Quantos quilos vou comprar?"
> Aluna: "150 quilos."
> DEE: "150 quilos?"
> Aluna: "Sim."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Pareceu-nos que a DEE esteve a apoiar a aluna. Interrogamo-nos se é função do DEE ajudar durante a avaliação de alunos referenciados para a Educação Especial. A DEE fez-lhe nova pergunta para resolução de um problema e a aluna conseguiu acertar. Apresentou-lhe outra questão acerca do mesmo problema e a aluna não a conseguiu resolver:

> DEE: "Agora, diz assim. Gastei 100 minutos a fazer o jantar. É assim não é? Quantos minutos tem uma hora?"
> Aluna: "60."
> DEE: "60. Muito bem. Então, vai ser fácil para ti. Quanto tempo passei para além de uma hora [para completar 100 minutos]? Uma hora tem 60 minutos. Se eu gastei 100 passei mais de uma hora. Foi ou não foi? Foi 60 mais qualquer coisa."
> Aluna: "Foi mais uma hora."
> DEE: "Achas que foi precisa mais uma hora? Quanto é que é 60 mais 60?"
> Aluna: "600."
> DEE: "600 é 60 X 10. Vamos fazer. Quando não sabes fazes assim. Olha [fez a conta: 60+60]. 60+60 são 2 horas. Não é? Então, 60 minutos é uma hora para chegarmos aos 100, quanto é que falta? Quanto é de 60 para 100?"
> Aluna: "São 4, 40."
> DEE: "São 40. Muito bem. Escreve aqui a resposta. 40 minutos, não é?" Quanto tempo falta para chegar às 2horas?"
> Aluna: "Faltam mais 60 minutos."
> DEE: "É?"
> Aluna: "Sim."
> DEE: "Já tens 1h40m para chegares às 2h, quanto tempo é que falta?"
> Aluna: "1h."
> DEE: "Falta 1 hora?"
> Aluna: Sim."
> (…) (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Colocou-lhe um novo problema, ajudou-a de novo e a aluna acertou metade dele, como é o caso que se segue:

> DEE: "(…) O João tem 15 anos. Imagina o nosso João, lá da sala. Fazemos de conta e o seu irmão tem o dobro. Este ano aprendemos o dobro, não aprendemos? Então, o João tem 15 e o irmão tem o dobro. O que é o dobro?"
> Aluna: "É 15 mais 15."
> DEE: "Quantos anos têm os dois em conjunto? O João tem 15 anos. O seu irmão tem quantos? Quantos é que disseste e muito bem?"
> A aluna fez a conta: "Trinta."
> DEE: "Boa. Põe ali a resposta. Agora, está a perguntar quantos anos têm os dois juntos. Vamos lá.
> Aluna: "60."
> DEE: "É? Não fizeste bem!"
> Aluna: "O dobro é 30."
> DEE: "Disseste que o dobro é 15 + 15, não é? Já está feito o dobro. Agora, está a perguntar-te quanto têm os dois em conjunto."
> Aluna: "30."
> DEE: "Pronto. Responde aqui."
> (Apêndice 21 – $SOBG_4$)

Na categoria **Avaliação de uma aluna**, expressa com um total de 47 UR, a DEE interveio para avaliar a aluna quanto à identificação dos *dados pessoais*, das *partes do corpo*, da *observação da dominância lateral*, do *reconhecimento da lateralidade em si* (aluna) *e no outro* (DEE), da *discriminação dos dias da semana/meses e estações do ano* e a *correspondência hora/minutos*. Avaliou-a quanto à *memória auditiva* e *perceção auditiva*. A aluna fez a *leitura de texto*, a *interpretação do* mesmo *texto* e o *resumo da história* que era contada no texto. Por último, fez exercícios de "raciocínio lógico-matemático" para *escrita de números por ordem crescente* e a *resolução de problemas*.

Verificámos que a aluna foi ajudada pela DEE. Interrogamo-nos se os alunos referenciados para a Educação Especial devem ser ajudados. Dessa forma, os dados relativos à sua avaliação são manipulados e apresentam-se deturpados, não correspondendo às necessidades educativas efetivas dos alunos. Na nossa opinião, os alunos referenciados para a Educação Especial têm de ser avaliados sem ajuda dos DEE.

Depois de termos assistido à avaliação da aluna referenciada para a Educação Especial, feita pela "Sandra" no gabinete de Educação Especial, acreditamos que a aluna não perderia mais em termos de aprendizagens escolares se não tivesse sido retirada da sua turma, durante as atividades letivas. A interação dos alunos considerados com NEE com os seus pares possibilita-lhes a realização de aprendizagens e de vivências que os preparam para resolver os problemas com que se defrontam no quotidiano.

Monteiro (2011) refere no seu estudo que os DEE respondentes concordam que os alunos considerados com NEE atingem melhores resultados se forem apoiados na sala de aula em simultâneo com os seus pares. Interrogamo-nos mais uma vez por que motivo os alunos são retirados das suas salas de aula e levados para o gabinete de Educação Especial. Será que o trabalho é significativo em termos de aprendizagem e reforço das matérias que estão a ser trabalhadas nas turmas ou não? Será que o apoio que a "Sandra" fez no gabinete de Educação Especial não poderia ter sido feito também na sala de aula de cada aluno apoiado, na sua turma de pertença? Onde cabe aqui a inclusão destes alunos na escola, em geral, e na sua turma, em particular?

A escola pública tem de ser um espaço de inclusão de todos os alunos, mesmo que sejam considerados com NEE, e não de segregação ao serem levados para apoio e aprendizagem em outro lugar diferente da sua sala de aula. Será que ao serem retirados da sua turma, estamos a ajudar os alunos? Na nossa opinião, os alunos têm de aprender juntos com os seus pares. Têm de ser criadas mais condições, afetando mais recursos às turmas e aos seus professores de ensino regular "para que cada vez menos alunos precisem de apoio" (Sanches, 2011, p. 324).

2.4. Trabalho no jardim-de-infância, após as atividades letivas

Na sala de jardim-de-infância, após as atividades letivas, a DEE "Sandra" fez apoio em grupo. Foi dos três DEE a que apoiou, em grupo, duas crianças (D. e J.[73]) consideradas com NEE, na sala de atividades, do JI, após as atividades letivas terem terminado, às 15h30m (Apêndice 23 – $COBAAL_1$ e Apêndice 24 – $COBAAL_2$). Estas crianças continuavam no prolongamento, nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), da Componente de Apoio à Família (CAF) e foram apoiadas pela "Cristina" até às 16 horas.

> O J. e o D. lancharam, foram à casa de banho e voltaram a entrar na sala do Jardim para irem trabalhar novamente com a DEE.
> (…) (Apêndice 23 – Registo da observação $COBAAL_1$)
> O J. caminhou para a sala de atividades do JI. Quando a DEE e o D. regressaram da casa de banho, a DEE sentou-se numa cadeira e o J. sentou-se ao lado dela.
> DEE: "D. anda para este lado. (…)"
> (Apêndice 24 – Registo da observação $COBAAL_2$)

[73] Iniciais dos nomes fictícios dos meninos.

A informação recolhida em dois registos de observação, após as atividades letivas, na sala de atividades de jardim-de-infância foi agregada na categoria **Apoio em grupo** após as atividades letivas.

2.4.1. Apoio em grupo

A informação agregada na categoria **Apoio em grupo** assenta nos resultados da análise de dois registos do trabalho realizado pela "Cristina", com duas crianças finalistas do jardim-de-infância, sem a presença da Educadora de Infância. Esta informação foi subdividida em três subcategorias, para contemplar a ação exercida pela DEE com as duas crianças, ao nível das "Atividades de raciocínio lógico-matemático", das "Atividades de identificação" e das "Atividades de organização dos materiais e despedida" (Tabela 110). Os onze indicadores das três subcategorias enfocam na *construção de puzzles*, na *seriação de animais por tamanhos*, na *execução de grafismos e de números*, na *exploração da noção de peso*, na *formação de pares de cartas*, na identificação de *animais domésticos e selvagens*, de *frutos*, de *cartas iguais*, de *expressões faciais: tristeza e alegria*, na *arrumação dos materiais* e na *despedida* entre a DEE e os alunos.

Através do número de unidades de registo (UR), no caso das duas observações da "Cristina" após as atividades letivas (50 UR), verifica-se que esta DEE desenvolveu mais "Atividades de identificação" (25 UR) no apoio que fez às duas crianças do JI. Já, as "Atividades de raciocínio lógico-matemático" estão expressas com 19 UR contra as "Atividades de organização dos materiais e despedida" expressas apenas com seis UR para a mesma categoria, conforme Tabela 110:

Tabela 110 – Subdivisão da categoria *Apoio em grupo*, após as atividades letivas, no jardim-de-infância

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Observação da "Cristina" $COBAAL_1$			Observação da "Cristina" $COBAAL_2$			Subtotal	Total
			UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria	UR Indicadores	UR subcategorias	UR Categoria		
Apoio em grupo	Atividades de raciocínio lógico-matemático	Construção de puzzles	3	10	22	5	9	28	19	50
		Seriação de animais por tamanhos	3			1				
		Execução de grafismos e de números	4			0				
		Exploração da noção de peso	0			1				
		Formação de pares de cartas	0			2				
	Atividades de identificação	Animais domésticos e selvagens	7	10		1	15		25	
		Frutos	3			0				
		Cartas iguais	0			5				
		Expressões faciais: tristeza e alegria	0			9				
	Atividades de organização dos materiais e despedida	Arrumação dos materiais	1	2		2	4		6	
		Despedida	1			2				

Para a categoria **Apoio em grupo** após as atividades letivas**,** a "Cristina" interveio, na primeira observação a que assistimos, para fazer apoio ao D. e ao J. em "Atividades de raciocínio-lógico", "Atividades de Identificação" em "Atividades de organização dos materiais e despedida". Os três sentaram-se à volta da mesa redonda, onde tinham trabalhado durante as atividades letivas. O D. fez a *construção de puzzles com ajuda e orientação da "Cristina".* Esta incentivou-o a montar os puzzles:

> DEE: (…) "Vamos fazer estes puzzles, D.?"
> D.: "Sim."
> DEE: "Faz assim. Tira as peças também e ajuda-me."
> (…)
> O D. montou mais um bocadinho o puzzle dos animais.
> (…)
> O D. ia montando as peças que faltavam.
> DEE: "Boa. Agora temos aqui outro para ires construir."
> (…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

A DEE pediu ao D., quando estava a fazer os puzzles, para a fazer a *seriação de animais por tamanhos*. Perguntou-lhe qual a peça maior, orientou-o para fazer o puzzle com a

figura dos macacos, outros com os animais selvagens, os animais domésticos, os meios de transporte e a fruta:

> DEE: "Qual é o maior?"
> O D. identificou a peça maior.
> DEE: "Agora vais pôr aqui em cima os tamanhos certos para formar a figura dos macacos. Vá. Grande com grande. Médio com médio. Pequeno com pequeno. (…) "
> (…)
> O D. ia falando e fazendo a seriação dos animais por tamanhos.
> DEE: "Não, esse é do pequenino."
> (…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

Pediu ao J. para fazer a *execução de grafismos e de números*, orientou-o e incentivou-o a fazer o trabalho bem:

> O J. ia fazendo grafismos e copiando números e a DEE olhava a ver se estava bem.
> (…)
> O J. estava a trabalhar sozinho quando a DEE: "Aqui em cima, J."
> (…)
> A DEE viu o trabalho que o J. estava a fazer: "Muito bem, J.."
> (…)
> DEE: "O J. está a fazer os números. Vá, J.."
> (…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

A DEE fez "Atividades de identificação" de *animais domésticos e selvagens* com o D. para este dizer o nome dos animais que via e identificar a que puzzles pertenciam. A DEE repetiu-lhe a palavra hipopótamo e tentou que o D. a pronunciasse corretamente, fazendo-lhe a divisão silábica, como é o caso que se segue:

> DEE: "Ah! Agora vamos fazer os animais da selva. Temos o leão, a zebra, o hipopótamo, o urso e a girafa."
> O D. mexeu nas peças e agarrou uma.
> DEE: "Esta é qual?"
> D. respondeu à DEE.
> DEE: "Girafa. Boa. Mais."
> D. pegou uma peça: "É?"
> DEE: "Qual é? Onde é que estão os animais da selva? Vai procurar."
> D.: "Popa."
> DEE: "Faltam dois."
> D.: "Ebra."
> DEE: "Zebra."
> D.: "A Popa."
> DEE: "Comeste a sopa?"
> D.: "Não. A popa."
> DEE: "Ah! Hipopótamo. Hi…"
> D.: "Hi…"
> DEE: "…po"

D.: "…po"
DEE: "…pó"
D.: "…pó"
DEE: "…ta"
D.: "…ta"
DEE: "…mo"
D.: "…o"
A DEE repetiu a palavra e foi batendo uma palma por cada sílaba proferida.
O D. tentou dizer a palavra mas atrapalhou-se.
(…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

Fizeram o jogo dos frutos e a identificação de frutos. O D. identificou a maçã, a pera e a laranja. Disse que gostava de comer banana:

Contaram os pares de cartas que conseguiram formar:

DEE: (…) "Agora vamos fazer o jogo dos frutos. Temos a maçã."
O D. agarrou na peça com a imagem da maçã.
DEE: "Banana:"
O D. ia agarrando nas peças quando a DEE as mencionava.
DEE: "Laranja, peras e uvas. Então, vamos lá."
O D. ia repetindo cada palavra que ouvia.
DEE: "Vamos lá buscar. Onde é que está mais fruta? A laranja e a banana? O que é que é isso?! Gostas de comer banana?"
D.: "Gosto."
DEE: "Gostas?! As uvas? (…)"
(…)
DEE: "A pera e a laranja onde estão? Vai buscar. Onde é que está a pera?"
D.: "Aqui."
(…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

O D. e o J. fizeram "Atividades de organização dos materiais e despedida" para procederem à *arrumação dos materiais* utilizados:

O D. e o J. arrumaram os materiais.
(…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

A DEE avisou que o apoio tinha terminado e houve a *despedida* entre todos:

DEE fez sinal que terminou: "Adeus J. Adeus D. Portem-se bem."
(…) (Apêndice 23 – $COBAAL_1$)

Na segunda observação que fizemos à "Cristina" ao **Apoio em grupo** após as atividades letivas, o D. e o J. fizeram a *construção de puzzles*. A "Cristina" teve de orientar o D. e o J. a construírem os puzzles:

> DEE: "Quem é?"
> D.: "O ato"
> DEE: "O gato? Vai procurar os brinquedos."
> O D. agarrou numa peça com um desenho de uma mota.
> DEE: "Não. Isso é uma mota. Tem de ser o pato, o jogo, o pião, a boneca e o cavalo."
> O D. ia falando sempre.
> DEE: "Vá J. Esta não é. Esta é a nevar. A boneca? Quem é?"
> D.: "Aqui?"
> DEE: "Sim. O jogo, o cavalo. Esse é o quê?"
> O D. respondeu.
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

O J. teve ajuda da DEE para a *seriação de animais por tamanhos*:

> DEE: "Boa, J. Só falta os ursos, do grande para o pequenino. Outra vez do grande para o pequenino. Vamos lá."
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

Fizeram a *exploração da noção de peso*, recorrendo à pasta da DEE. Esta pediu ao D. se conseguia ir buscar a sua pasta com materiais dentro. Disse-lhe para ter cuidado e perguntou-lhe se estava leve ou pesada. O D. respondeu-lhe que estava pesada. A DEE agarrou na sua pasta e pediu ao J. para agarrá-la. Este teve mais dificuldade e quase a deixou cair assim que pegou nela. A DEE perguntou ao J. se estava pesada. Como ele não disse nada, ela respondeu por ele, que estava pesada, como é o caso que se segue:

> DEE: "És capaz de ir buscar a minha pasta, D.?"
> D.: "Sim."
> DEE: "… mas com cuidado."
> D.: "Sim."
> DEE: "Está ali em cima. Cuidado. Consegues?"
> D.: "Sim."
> DEE: "Está leve ou pesada?"
> O D. disse que estava pesada.
> DEE pegou na pasta: "Deixa ver? Está pesada. Agarra lá, J.. Levanta."
> Enquanto o D. tinha força e pegou facilmente na pasta, o J. teve mais dificuldade e quase a deixou cair assim que pegou nela.
> DEE: "Está pesada ou está leve, J.?"
> O J. não respondeu mas a DEE respondeu por ele: "Está pesada!"
> O D. sorriu para o J..
> DEE: "Está pesada! É preciso força! Obrigada, D..".
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

A DEE retirou o jogo de cartas da família do Ruca da sua pasta. Jogou com o D. e o J.. Pediu-lhes para fazerem a *formação de pares de cartas* iguais. No fim do jogo, perguntou a cada um quantos pares de cartas fez. O J. contou as cartas e não conseguiu contar os pares de cartas iguais. Foi a DEE que lhe explicou como se faz e lhe contou os pares (quatro) que fez.

O D. não conseguiu, a DEE ajudou-o na contagem e contou também as dela. Disse que ela e o D. tinham empatado, que fizeram um par cada um:

> DEE: "(…) Quantos pares fizeram? J., quantos pares fizeste e tu, D.?"
> O J. contou as cartas e a DEE ajudou-o a contar os pares: " São quatro pares. Duas cartas é um par, mais duas é outro, mais duas é outro e mais duas cartas fazem outro par. Vamos contar com a mão e vamos juntar duas a duas. Assim temos: um, dois, três e quatro pares de cartas. Certo? Fizeste quantos pares de cartas, D.? Fizeste um par e a C. [DEE] também fez um par. Eu e o D. empatámos."
> (…)
> DEE: "Vamos contar os pares do D. Um, dois, três e quatro pares para o D."
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

A "Cristina" desenvolveu "Atividades de identificação" de *animais domésticos e selvagens* com o D. e mostrou-lhe o pato. Ele repetiu a palavra *pato* que ouviu dizer à DEE:

> DEE: "Este é o pato."
> D.: "Pato."
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

Pediu aos dois meninos que dissessem o nome das imagens das cartas. A seguir, disse-lhes que ia baralhar as cartas. O D. perguntou o que era baralhar. A "Cristina" exemplificou e dispôs dez cartas viradas ao contrário, com a imagem virada para a mesa e dispostas ao lado umas das outras. Pediu-lhes que procurassem onde estavam as *cartas iguais*. A "Cristina" também jogou. Primeiro, tirou uma carta com o Ruca e a menina e a seguir, uma com o desenho do gato. Mostrou-lhes as cartas e disse que eram diferentes. O J. não estava a perceber o jogo e a DEE ajudou-o a virar as cartas de novo quando não acertou. Ensinou-lhe que as cartas tinham de ser iguais para formar um par:

> DEE: "Boa. O D. fez um par. Continua a jogar. Vai. Vira. Vira outra. É igual? Tu és batoteiro. Agora é a C. Olha o gato e o gato. São duas iguais. Vou virar mais duas. Não acertei desta vez. Agora é o J.. J., vira. Boa, J. O J. fez outro par. Joga outra vez, J.."
> O J. não acertou na última jogada.
> DEE: "Onde está a menina? Pensa."
> O J. virou a carta certa e acertou.

> DEE: "Boa, mais outro par para o J.. O J. acabou o jogo. Boa. Quantos pares fizeram? J., quantos pares fizeste e tu, D.?"
> (…)
> DEE: "Vamos lá. O J. também vai jogar. Vão jogar os dois novamente."
> A DEE dispôs 12 cartas em cima da mesa e o jogo começou de novo.
> O D. virou duas cartas e fez um par.
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

O D. quando perdia o jogo de cartas do Ruca ficava muito triste. Aí, a DEE foi trabalhar com os meninos os estados emocionais de alegria e tristeza através das *expressões faciais: tristeza e alegria*:

> DEE: (…) "Agora não choras. Estás contente? Estás feliz ou estás triste?"
> O D. fez uma cara triste.
> DEE: "Olha, agora está triste!"
> (…)
> A seguir, o D. fez uma cara muito feliz.
> DEE: "Não está triste! Está contente, muito feliz!"
> O J. olhou a DEE.
> DEE: O D. está contente e o J.? Está triste ou contente?"
> (...)
> O J. sorriu para a DEE e a DEE: "Ah! Afinal, o J. também está contente."
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

Fizeram "Atividades de organização dos materiais" para *arrumação dos materiais* que utilizaram durante o apoio que a "Cristina" lhes fez. Esta DEE disse que iam arrumar. Pediu ao J. para lhe dar o livro de propedêutica e a seguir disse que o tinha de ir arrumar. Disse ao D. para juntar as cartas, pôr-lhe o elástico e arrumá-las. O D. disse que já estavam arrumadas. A seguir, a DEE viu que faltavam juntar algumas e pediu ao J. para ajudar a arrumar as que faltavam. O D. e o J. arrumaram todas as cartas:

> DEE: "Vamos arrumar."
> (…)
> DEE: "Olha, o J. vai arrumar o livro mas antes empresta-me cá o teu livro. D., arruma as cartas se faz favor. Junta-as primeiro e põe o elástico.
> O D. fez o que a DEE lhe mandou e disse que já estava.
> DEE: "Junta àquelas. Junta estas aqui de cima. J., ajuda a arrumar as cartas."
> O D. e o J. arrumaram as cartas.
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

A "Cristina" avisou que o apoio terminou e houve a *despedida* entre todos. Mandou-os ir ter com a assistente operacional e disse-lhes que ia embora. O D. disse adeus e levantou a mão. Ela disse-lhes adeus e pediu-lhes para se portarem bem:

> DEE: "Olha! Acabou. Vamos embora. A C. vai-se embora. Já acabou."
> D.: "Já?"
> DEE: "Já acabou. O J. e o D. vão para a T. [assistente operacional do prolongamento]. Pode ser?
> O D. respondeu-lhe e a DEE não percebeu: "O que é isso? Não está?"
> D.: "Não."
> DEE: "Quem é que não está? A T.? A T. está ali. É a T. ou a L.?"
> O D. respondeu mas a DEE ficou na dúvida.
> (…)
> DEE: "Vou-me embora. Até para a semana. Agora vão ter com a T."
> O D. levantou a mão e disse adeus.
> DEE: "Adeus. Portem-se bem."
> (…) (Apêndice 24 – $COBAAL_2$)

No **Apoio em grupo** após as atividades letivas, a "Cristina" fez "atividades de raciocínio lógico-matemático", nos dois registos de observação a que assistimos, para *construção de puzzles* e *seriação de animais por tamanhos*. Fez a atividade de *execução de grafismos e de números,* no primeiro registo de observação, com a criança J.. Esta atividade não foi visível na segunda observação que lhe fizemos. A atividade para *exploração da noção de peso* e a de *formação de pares de cartas* foram visionadas apenas no segundo registo da observação após as atividades letivas. Quanto às "atividades de identificação" pudemos observar que alguns indicadores não foram trabalhados mas duas sessões de apoio. São o caso: as "atividades de identificação" de *frutos* que não foram observadas na segunda observação e as de *cartas iguais* e *expressões faciais: tristeza e alegria* que não foram observadas na primeira observação.

Verificámos que houve um total de 50 UR, no registo referente à categoria **Apoio em grupo** após as atividades letivas, das quais 19 UR dizem respeito às "Atividades de raciocínio lógico-matemático", 25 UR às "Atividades de identificação" e apenas seis UR às "Atividades de organização dos materiais e despedida".

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DO QUE OS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PERCECIONAM AO QUE FAZEM NO APOIO AO ALUNO CONSIDERADO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Após termos apresentado os dados relativos à opinião dos Docentes de Educação Especial (DEE), recolhida através do questionário que foi distribuído a 263 DEE, nos meses de maio e junho, no ano letivo 2013/2014 e os resultados relativos à observação das práticas de três DEE, sintetizámos a informação mais relevante, "correndo todos os riscos inerentes à seleção da informação para fazer uma síntese" (Sanches, 2011, p. 283), para compreendermos como os Docentes de Educação Especial (DEE) percecionam, agem, gerem e avaliam o trabalho de apoio aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os 226 DEE respondentes afirmam que fazem trabalho em cooperação com os professores dos alunos que apoiam, colaboram com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar e disponibilizam informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com NEE. Estes três enfoques apresentam a totalidade da percentagem de concordância (100%) em cada um.

Os registos das observações enfocam nas práticas de três DEE, durante as atividades letivas ("Luís", "Cristina" e "Sandra") e após as atividades letivas ("Cristina"). Durante as atividades letivas, observámos a "Cristina" e a "Sandra", em contexto de jardim-de-infância, o "Luís" e a "Cristina", em sala de aula do 1.º ciclo, e a "Sandra", no gabinete de Educação Especial. Todos os DEE privilegiaram o apoio direto às/aos crianças/alunos consideradas(os) com NEE, desintegrando-as/os da atividade global do grupo.

No jardim-de-infância, a "Cristina", nas duas observações, trabalhou com um grupo de cinco crianças, duas delas consideradas com Necessidades Educativas Especiais, na mesma mesa de trabalho. A "Sandra" foi observada em duas salas de jardim-de-infância. Fez sempre apoio individual, à exceção de uma atividade em que incluiu a "E.", numa atividade de grupo, para ir ensaiar com os seus pares.

Na sala de aula do 1.º ciclo, o "Luís" fez apoio a uma aluna do 2.º ano, dentro da sala de aula, na modalidade de apoio individual, sendo o Professor do Ensino Regular que a incluiu nas atividades da turma, através do diálogo e orientação das suas atividades. A

"Cristina" apoiou dois alunos (aluna e aluno) do 1.º ciclo e da mesma sala, incluiu-os nas atividades da turma e no grupo/turma. Assistimos ao diálogo entre os alunos da turma, a Professora de Ensino Regular e a Docente de Educação Especial, com o objetivo de incluir uma aluna que tinha vindo transferida de outra escola e era apoiada pela DEE. No dizer de Sanches (2011, p. 286):

> Uma escola que tem como objetivo incluir os seus alunos, quando se organiza, determina as regras de funcionamento e elabora o seu plano de atividades que tem como ponto de partida *os direitos e os deveres, as capacidades e as necessidades* dos seus alunos como um todo, considerando a diversidade dos mesmos.

No gabinete de Educação Especial, a "Sandra" fez intervenção direta aos alunos do 1.º ciclo. Interveio na modalidade de apoio individual a um aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais e na modalidade de apoio em grupo a dois grupos de alunos, sendo um composto por duas alunas e o outro por três alunos. No mesmo contexto, a "Sandra" fez, também, a avaliação individual de uma aluna do 2.º ano.

Após as atividades letivas numa sala disponível do jardim-de-infância, observámos a intervenção direta com as duas crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais com quem a "Cristina" já tinha desenvolvido o seu trabalho, sendo este feito na modalidade de apoio em grupo. A Tabela 111 sintetiza a informação recolhida nas observações:

Tabela 111 – Síntese da informação recolhida nas observações

Durante as atividades letivas			
Local	**DEE**	**Intervenção**	**Modalidade de apoio**
Jardim-de-infância	"Cristina"	direta	*em grupo*
	"Sandra"	direta	individual
Sala de aula	"Luís"	direta	individual
	"Cristina"	direta	*em grupo*
Gabinete de Educação Especial✱	"Sandra"	direta	individual e em grupo
Após as atividades letivas			
Jardim-de-infância	"Cristina"	direta	*em grupo*

✱Os alunos foram retirados das suas turmas de referência.

O confronto entre a opinião dos DEE (Capítulo 1, Parte IV) e as suas práticas (Capítulo 2, Parte IV) fez emergir pontos de convergência e de divergência, sintetizados nos seguintes aspetos: (i) Trabalho com o aluno; (ii) Trabalho com a turma; (iii) Estratégias utilizadas; (iv) Trabalho em cooperação com a Educadora de Infância/Professor(a) do Ensino Regular; (v) Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão; (vi) Trabalho com a comunidade e a escola.

3.1. Trabalho com o aluno

Relativamente ao apoio ao aluno, os DEE respondentes ao questionário consideram muito importante que sejam trabalhadas *áreas importantes para o desenvolvimento do aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (99,1% contra 0,9% de discordância, mediana 1) e avaliados os *alunos referenciados para a Educação Especial* (99,1% contra 0,9% de discordância, mediana 1). A avaliação dos alunos referenciados para a Educação Especial feita pelo DEE é um aspeto coincidente com as observações naturalistas efetuadas. Foi a "Sandra" que efetuou a avaliação de uma aluna que tinha sido referenciada para a Educação Especial. Observámos a primeira parte da avaliação que a DEE "Sandra" efetuou a uma aluna do 2.º ano, enquanto os seus pares recebiam aulas com a PER. Esta DEE retirou a aluna durante as atividades letivas para o gabinete de Educação Especial e começou com uma conversa entre ela e a aluna, que serviu para a preparação da aluna e prosseguiu com a sua avaliação (identificação da aluna, esquema corporal, lateralidade, noções temporais, audição, leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático).

Será que esta aluna não perdeu ainda mais por ter saído e não ter acompanhado as atividades que foram desenvolvidas no seu grupo? Sanches (2011) refere que a inclusão de um aluno considerado com NEE, na sala de aula, depende da atuação a dois níveis, a nível do aluno e a nível dos seus pares e professores. O aluno tem de fazer a sua parte e de participar nela e os colegas, professores, auxiliares de ação educativa, pais e outros adultos têm de criar as condições necessárias para que tal aconteça. É um processo de interação recíproca e responsabilizante, de parte a parte.

Os DEE respondentes ao questionário afirmam que *selecionam competências pertinentes a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (95,1% contra 4,9% de discordância, mediana 1) e colaboram com estes *em iniciativas que estes pretendam levar a cabo* (97,8% contra 2,2% de discordância, mediana 1), mas estes aspetos não são coincidentes com as observações naturalistas efetuadas.

Considerando a informação recolhida no questionário, o DEE afirma que *trabalha com o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais, individualmente* (84,4% contra 15,6% de discordância, mediana 2). Este aspeto é coincidente com as observações naturalistas efetuadas ao DEE "Luís" quando apoiou a aluna "A.I." e à DEE "Sandra" quando

fez o apoio ao menino "N." e à "E.". A "Sandra" deu apoio às crianças consideradas com NEE, individualmente (56 UR), e dialogou com estas (11 UR).

No estudo de Prado (2016)verificámos que todos os DEE realizavam o apoio ao aluno considerado com NEE, individualmente, nas modalidades *Poucas vezes*, *Quase sempre* e *Sempre*, tendo esta última a maior percentagem de respostas dadas (80,59%). A modalidade *Nunca* apresenta a menor percentagem de respostas dadas pelos DEE ao apoio que é dado individualmente ao mesmo aluno (0%).

Contrariamente, a DEE "Cristina" trabalhou com as crianças e os *alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais*, no grupo ou na turma a que pertenciam. Neste caso observa-se um total de 44 unidades de registo (UR) na categoria Orientação das crianças consideradas com NEE, no grupo de jardim-de-infância contra 70 UR, no caso da "Sandra", para a mesma categoria.

Os DEE afirmam que discutem *com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais o seu Programa Educativo Individual* (67,1% contra 32,9% de discordância, mediana 2) mas este ponto é divergente do que observámos na prática dos DEE observados. Não observámos em qualquer observação naturalista que o DEE faça esse trabalho com o aluno.

Verificámos que a maioria dos respondentes apresenta uma opinião discordante (84,1% contra 15,9% de concordância, mediana 3) com o facto de o Docente de Educação Especial exigir *mais aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que deve* e só uma percentagem reduzida é concordante. Será que os DEE dão respostas adequadas a cada um deles e lhes exigem o suficiente? Será que os DEE poderiam exigir mais dos seus alunos, apesar de lhe darem as respostas mais adequadas a cada um deles? Será que não exigem mais do que devem por não conseguirem fazer apoios mais eficazes e adequados às necessidades educativas de cada aluno?

Sanches (2011) refere no seu estudo que uma grande estratégia de intervenção que é feita pelo DEE é o apoio direto e individual dado ao aluno considerado com NEE, em vez de o apoio ser dado à turma, inserida na escola e, por sua vez, na comunidade.

No estudo de Madureira (2012), é possível verificar que os docentes com uma *identidade pedagógica resiliente* procuram metodologias de ensino que respondam às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, desenvolvem uma relação pedagógica com estes e preocupam-se com a sua aprendizagem e evolução.

Verificámos no estudo de Azevedo (2012) que as estratégias mais utilizadas pelos DEE no apoio com o aluno considerado com NEE são a "utilização do computador/*software* educativo" e a "utilização de materiais de suporte".

Vioto (2013) refere que os "professores regentes" necessitam do apoio e de orientação dos professores de apoio, ou seja, dos DEE para o desenvolvimento de estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos considerados com NEE.

3.2. Trabalho com a turma

As respostas dadas relativas ao trabalho do DEE com a turma tiveram o seu enfoque em primeiro lugar, no desenvolvimento de *estratégias inovadoras nas turmas onde estão inseridos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (77,5% de concordância contra 22,5% de discordância, mediana 2).

Os DEE respondentes referem que trabalham *com a turma em que está inserido o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais* (72,9% de concordância contra 27,1% de discordância, mediana 2) *e que o inclui em trabalhos de projeto* (71,1% de concordância contra 28,9% de discordância, mediana 2). O primeiro aspeto foi coincidente com as observações naturalistas efetuadas à DEE "Cristina". Na sala de atividades, esta DEE teve a seu cargo o grupo das crianças com cinco e seis anos de idade e na sala de aula do 1.º ciclo trabalhou com os alunos da turma, participou num diálogo com os alunos e a PER e em atividades que envolveram toda a turma. Na escola inclusiva, a perspetiva da aprendizagem tem de centrar-se no currículo, nas aquisições feitas pelo grupo, preconizando o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos e de cada um, em particular. No estudo de Madureira (2012), uma das entrevistadas refere que é importante sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão dos alunos considerados com NEE.

Segundo a opinião dos DEE respondentes, existe *trabalho do DEE com a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em grupos de aprendizagem cooperativa* (69,0% de concordância contra 31,0% de discordância, mediana 2), em trabalhos de pesquisa na internet (62,9% de concordância contra 37,1% de discordância, mediana 2) e, em menor percentagem, em *trabalhos de pesquisa na biblioteca* (39,4% de concordância contra 60,6% de discordância, mediana 3). Estes pontos são divergentes do que observámos na prática dos DEE observados.

Monteiro (2011) refere no seu estudo que 81% dos DEE respondentes concorda plenamente que os alunos considerados com NEE atingem melhores resultados se forem apoiados na sala juntamente com os seus pares, discordando da opinião de ser prejudicial para os pares quando estes alunos estão incluídos na sala. Os DEE respondentes afirmam que os PER não têm o cuidado de organizar a sala de aula para responderem adequadamente às necessidades desses alunos e que têm de ser os DEE a avaliarem se uma atividade tem um grau adequado de dificuldade para os alunos a que se destinam.

3.3. Estratégias utilizadas

A totalidade dos DEE respondentes (100%, mediana 1) concorda que o DEE *disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais*, dando *informações úteis aos professores da turma sobre esses alunos* (99,6%, mediana 1). Os DEE afirmam que lecionam *áreas curriculares específicas conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos com Currículo Específico Individual (CEI)* (99,1%, mediana 1) e *promovem a ida destes alunos com CEI às suas turmas* (98,6% contra 1,4% de discordância, mediana 1). Contrariamente, observámos que existem alunos que não tendo um *Currículo Específico Individual* foram retirados das suas turmas de referência e levados para ter apoio com a DEE "Sandra" no gabinete de Educação Especial.

Os DEE afirmam que *usam as tecnologias de informação e comunicação com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (98,2% contra 1,8% de discordância, mediana 1) e utilizam *as tecnologias de apoio à aprendizagem com os mesmos alunos* (98,2% contra 1,8% de discordância, mediana 1).

Segundo a opinião dos DEE respondentes, *o Docente de Educação Especial utiliza estratégias de trabalho de grupo para ensinar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais* (95,5% contra 4,5% de discordância, mediana 2). Embora, com pouca incidência (a "Cristina" trabalhou em grupo), verificou-se esta modalidade de trabalho, nas observações realizadas.

3.4. Trabalho em cooperação com a Educadora de Infância/Professor(a) do Ensino Regular

A totalidade dos DEE respondentes (100%, mediana 1) concorda que o DEE *trabalha em cooperação com os professores dos alunos que apoia*, trabalhando em parceria na discussão de estratégias de trabalho (98,2% contra 1,8% de discordância, mediana 1).

A cooperação entre o DEE e o Professor de Ensino Regular, em contexto de sala de aula, é valorizada pelos Docentes de Educação Especial respondentes (90% contra 10,0% de discordância, mediana 2). Coincide com as observações naturalistas efetuadas ao trabalho da DEE "Cristina", no jardim-de-infância, e, em parte, ao do DEE "Luís", na sala de aula do 1º ciclo, numa iniciativa do PER, sobre o trabalho a realizar com a aluna. Este docente nunca interagiu com o restante grupo de alunos.

A totalidade dos DEE respondentes (100%, mediana 1) concorda que o DEE *disponibiliza informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais*, dando *informações úteis aos professores da turma sobre* esses alunos (99,6%, mediana 1).

De acordo com Sanches (2011), uma das estratégias a desenvolver não só entre os alunos mas também entre os profissionais de educação, em educação inclusiva, é o trabalho cooperativo.

A "Sandra" não desenvolveu trabalho de cooperação com as educadoras, com os Professores de Ensino Regular ou com as crianças dos grupos a que pertenciam as crianças e os alunos a quem fez apoio. Retirou os alunos da turma para o gabinete de Educação Especial para fazer apoio individual a um aluno e apoio em grupo, a duas alunas numa situação e a três alunos noutra. Por que será que não existiu, em primeiro lugar, um trabalho desta DEE em articulação com a/o EI/PER, numa parceria pedagógica, em contexto de sala de jardim-de-infância/aula e, em segundo lugar, o trabalho da DEE para apoio individual, à mesma criança?

Tanto no indicador do Fator score 1 como no indicador da Componente 1 da dimensão A *Trabalho com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia*, os DEE em que se observam as melhores relações de trabalho com o PER, têm *+ de 50 anos* de idade, pertence ao *QZP* e tem de *11 a 15 anos* de tempo de serviço em Educação Especial. Talvez estas melhores relações de trabalho com o PER estejam relacionadas com maior maturidade e experiência de trabalho nesta área específica.

Segundo a opinião dos DEE respondentes, existe *trabalho do DEE com o PER para discussão dos conteúdos que estão a ser trabalhados, na sala de aula* (90,5% contra 9,5% de discordância, mediana 2), bem como para a *elaboração das fichas de trabalho dos alunos apoiados, para a programação e avaliação em igualdade de responsabilidades* (85,3% contra 14,7% de discordância, mediana 2), mas estes aspetos de cooperação não estiveram presentes nas observações naturalistas efetuadas.

Os DEE respondentes referem que *dão algumas aulas em conjunto com o Professor do Ensino Regular* (46,8% de concordância contra 53,2% de discordância, mediana 3). Verificámos que este aspeto é, em parte, coincidente com o que os DEE observados fazem na prática. A DEE "Cristina" teve uma participação ativa, na sala de aula. Deu aulas em conjunto com a Educadora de Infância e com a Professora de Ensino Regular.

Na *Gestão e funcionamento das atividades* verificou-se maior colaboração no trabalho entre a Educadora de Infância e da DEE "Cristina". A DEE "Sandra" não colaborou com as Educadoras de Infância ou com as Professoras de Ensino Regular dos alunos a quem fez apoio. No caso do DEE "Luís", foi o PER que fez a orientação do seu trabalho.

Na *Orientação das crianças* consideradas com NEE, todos os DEE colaboram com os EI/PER, destacando-se pela positiva o trabalho da Docente de Educação Especial "Cristina"

No estudo de Mota (2007), a autora expressa a mesma opinião de Correia (2003) de que é necessária uma colaboração entre todos os agentes educativos, com uma partilha de objetivos comuns e uma responsabilidade nos recursos e nos resultados finais, apoiada na igualdade relacional com base na confiança e no respeito entre todos.

3.5. Trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão

As respostas dadas relativas ao trabalho em cooperação do DEE com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão tiveram o seu enfoque em primeiro lugar, no trabalho em cooperação *com os Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar* (100,0% de concordância, mediana 1).

A cooperação entre os DEE e *os Encarregados de Educação dos alunos que apoia* é valorizada pelos Docentes de Educação Especial (99,1% de concordância contra 0,9% de

discordância, mediana 1). Sanches (2011) verificou no seu estudo que a modalidade dominante é "Poucas vezes" para o trabalho com pais e a menos dominante é "Nunca".

Segundo a opinião dos DEE respondentes, estes dão *informações à família sobre o trabalho que cada aluno faz na escola* (98,2% de concordância contra 1,8% de discordância, mediana 1) e cooperam *com o Professor Titular de Turma/Diretor de Turma na elaboração do Programa Educativo Individual* (97,8% de concordância contra 2,2% de discordância, mediana 1). Pelo pouco tempo de observação e por ter sido realizada entre abril, maio e junho, não foi possível observar estas práticas, embora saibamos, pela nossa experiência, que é obrigatório haver colaboração entre docentes de educação especial, professor titular de turma, diretores de turma, gestão da escola e encarregados de educação, para a elaboração e aprovação do Programa Educativo Individual.

No estudo de Sanches (2011), os Professores de Apoio Educativo/DEE, para darem resposta aos alunos considerados com NEE, colaboram com outros profissionais, trabalham sempre com o Conselho de Docentes e mais de metade trabalha com as famílias dos alunos apoiados, numa dinâmica pedagógica da escola, para organização e funcionamento global da escola.

Os DEE sentem a docência emocionalmente como "uma missão", precisam de estabelecer uma comunicação com o aluno, com as famílias, com os PER, com os órgãos de gestão e de desenvolver um trabalho colaborativo com toda a equipa multidisciplinar envolvida no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno considerado com NEE (Oliveira, 2012).

3.6. Trabalho com a comunidade e a escola

Os Docentes de Educação Especial respondentes ao questionário afirmam que *participam nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da sua escola* (98,7% de concordância contra 1,3% de discordância, mediana 1), são *um elemento de ligação entre todos os elementos da comunidade educativa* (95,9% de concordância contra 4,1% de discordância, mediana 2), acompanham *os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo* (93,6% de concordância contra 6,4% de discordância, mediana 2) e brincam *com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio* (68,4% de concordância contra 31,6% de discordância, mediana 2).

Embora não tenhamos informação para confirmar estas afirmações, destacamos que, referente ao trabalho com a comunidade, Sanches (2011) verificou que as modalidades "Nunca" e "Poucas vezes" são as modalidades dominantes para esta variável. A mesma autora refere que o DEE desenvolve atividades lúdico-pedagógicas com o aluno considerado com NEE, por ordem de prioridades: trabalho de projeto, festas, visitas de estudo, atividades culturais, exposições, atividades de animação do tempo livre, de biblioteca, lúdico-pedagógicas e, por último, elaboração de brochuras.

No estudo de Madureira (2012), uma das entrevistadas refere que existe a necessidade de se desenvolver um trabalho em articulação com pais, professores e restante comunidade educativa, para a inclusão dos alunos considerados com NEE. Sarmento (2012, p. 49), no seu estudo, refere que o Docente de Educação Especial é "alguém que soluciona problemas e é um mediador na comunidade".

CONCLUSÕES

Conclusões

A presente investigação tem como objeto de estudo as práticas dos Docentes de Educação Especial (DEE), inseridas nos respetivos contextos, com o objetivo de compreender como os Docentes de Educação Especial percecionam, agem, gerem e avaliam o trabalho de apoio aos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, na escola e na comunidade, de acordo com a legislação em vigor relativa ao apoio especializado.

Este estudo teve por base uma metodologia mista, tendo utilizado o inquérito por questionário e a observação naturalista, como técnicas de investigação. Numa fase inicial, este estudo foi pensado para os Docentes de Educação Especial integrados nos Grupos 910, 920 e 930 dos Agrupamentos de Escolas de um dos municípios do distrito de Leiria e dos municípios limítrofes, mas concluiu-se perante o estudo da população envolvida que era insuficiente. Decidimos alargar então a todo o distrito de Leiria, sendo todos os Presidentes das Comissões Administrativas Provisórias e os Diretores dos Agrupamentos de Escolas, do distrito de Leiria, contactados pessoalmente sobre a possibilidade da aplicação do questionário aos Docentes de Educação Especial em funções nos Agrupamentos que tinham a seu cargo. Todos os Diretores autorizaram a aplicação do mesmo, desde que já tivesse sido dada autorização pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), da Direção Geral da Educação. Aplicámos o questionário (estudo de natureza quantitativa) a um universo de 263 Docentes de Educação Especial, integrados nos Quadros de Recrutamento de Educação Especial (910, 920 e 930) do distrito de Leiria, entre maio e junho de 2014, do qual resultou uma amostra com 226 respondentes, sendo a taxa de retorno de 85,9%.

Verificámos que o grupo da amostra é maioritariamente do género feminino, dado coincidente com os resultados de outros estudos realizados. O grupo etário predominante situa-se acima dos 41 anos, dado também verificado em Sanches (2011); mais de metade tem onze ou mais anos de serviço em Educação Especial e pertence ao quadro do agrupamento. Todos os respondentes são especializados, sendo que a especialização no domínio cognitivo e motor é a mais citada. Nenhum dos docentes referiu possuir especialização na área da Intervenção Precoce. Em média, cada docente apoia entre 11 a 15 alunos.

Face ao **trabalho do DEE em cooperação com a Educadora de Infância/Professor(a) do Ensino Regular,** os DEE evidenciaram, nas respostas ao questionário, uma tendência para opiniões **favoráveis** relativas ao *trabalho com o PER*, na elaboração de fichas de trabalho para os alunos considerados com Necessidades Educativas

Especiais, na programação e na avaliação em igualdade de responsabilidades. Os mesmos respondentes foram também concordantes com a discussão de estratégias de trabalho e dos conteúdos que estão a ser trabalhados na sala de aula, com a/o Educadora de Infância/Professor(a) de Ensino Regular. Isto é, em parte, contraditório com o que pudemos ver durante as observações que fizemos porque, de um modo geral, foram as Educadoras de Infância e os PER que prepararam os materiais e os recursos utilizados nas aulas. Observámos a DEE "Sandra" a trabalhar em duas salas de jardim-de-infância para apoiar individualmente duas crianças e apenas procurou um jogo para apoiar um menino. Retirou os alunos do 1.º ciclo das suas turmas, deu-lhes apoio no gabinete de Educação Especial, utilizando exercícios previamente preparados. O "Luís" não preparou nada para apoiar uma aluna do 1.º ciclo, na sala de aula. Observámos a "Cristina" a trabalhar com as crianças e os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais, no grupo de jardim-de-infância ou na turma de 1.º ciclo a que pertenciam. Dos três DEE observados, apenas a "Cristina" participou mais ativamente, numa das observações na sala do 1.º ciclo, na preparação dos materiais e dos recursos utilizados com a turma. Uniu duas cartolinas com fita-cola, com a PER, ligou o computador para mostrar um vídeo à turma e ajudou na preparação da sala, a nível da colocação das mesas e das cadeiras.

Aquando da colaboração do PER com o DEE "Luís", assistimos numa das observações que o PER assumiu-se como o ator principal, o centro do poder na sala de aula, e foi colocar corretamente o papel na máquina de braille, ultrapassando a nosso entender o seu colega "Luís" que estava sentado mesmo ao lado da máquina e da aluna. Em outra situação, quando a aluna perguntou ao DEE como se escrevia hóquei, desautorizou o seu colega "Luís" após este ter dito que hóquei se escrevia com a consoante *h*, ao responder que já tinha visto a palavra de duas maneiras, com e sem a letra *h*. Agindo desta forma, os PER nem valorizam nem procuram tirar partido de uma partilha de saberes e de experiências que está ali mesmo à sua mão. É expectável que cada PER tenha uma atitude positiva face ao trabalho colaborativo com qualquer DEE. Uma das entrevistadas no estudo de Madureira (2012) refere que é importante que o trabalho do DEE seja feito em articulação constante com professores, pais e comunidade educativa, com o objetivo de sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão destes alunos. Cruz (2012) refere que a inclusão dos alunos considerados com NEE nas escolas obrigou a uma articulação entre os PER e os DEE, ainda que mais de metade dos inquiridos considere que essa articulação falha devido à falta de coordenação de horários.

Face ao **trabalho do DEE com a turma**, os DEE apresentaram, nas respostas ao questionário, a necessidade de desenvolvimento de estratégias inovadoras, nas turmas onde estão alunos considerados com NEE, e estratégias de trabalho de grupo. Este aspeto foi coincidente com as observações naturalistas efetuadas ao trabalho da DEE "Cristina", no jardim-de-infância, e, em parte, ao do DEE "Luís", na sala de aula do 1.º ciclo, pois foi o PER que orientou o trabalho a ser realizado com a aluna. A "Sandra" nem desenvolveu trabalho de cooperação com as educadoras nem com os Professores de Ensino Regular nem com as crianças dos grupos a que pertenciam as crianças e os alunos a quem fez apoio. Houve uma tentativa de inclusão por parte do "Luís" e da "Cristina" na orientação das atividades da sala mas esta interação nunca se verificou no caso da "Sandra".

A análise quantitativa dos dados destaca que é no grupo que tem *mais de 50 anos* de idade, tempo de *serviço* em Educação Especial de *11 a 15 anos*, apoia de *6 a 10 alunos* e pertence ao Quadro de Zona Pedagógica onde se observam as relações mais **favoráveis** de trabalho dos DEE com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoia. Os DEE evidenciaram opiniões **desfavoráveis** relativamente a darem *algumas aulas em conjunto com* os Professores do Ensino Regular e a orientarem *a turma que inclui o aluno considerado com Necessidades Educativas Especiais em trabalhos de pesquisa na biblioteca*. Atribuíram um nível mais alto de **discordância**, quanto ao trabalho do DEE com o Professor do Ensino Regular e a turma dos alunos que apoiam, os docentes contratados, *até aos 40 anos, com* tempo de *serviço* em Educação Especial de *um a três anos, que apoiam de um a cinco alunos*.

Pudemos concluir que os DEE respondentes apresentaram respostas mais **favoráveis** em relação ao trabalho em colaboração com os Professores do Ensino Regular/Diretores de Turma na procura de formas de promover relações de confiança para uma boa inclusão dos alunos no meio escolar e para disponibilização de informação técnica e saberes específicos sobre os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais do que com os outros intervenientes no processo educativo. Concordam com o desenvolvimento do aluno através de áreas importantes. Valorizaram a sua participação nas atividades gerais que constam no Plano Anual de Atividades da escola, a interação com as famílias sobre o trabalho que os alunos fazem na escola, a discussão de estratégias de trabalho com o Professor de Ensino Regular, o uso das tecnologias de informação e comunicação e a formação que fazem na escola na área da Educação Especial. Constatámos que os DEE que pertencem ao QZP são os que, em média, apresentaram as relações mais **favoráveis** a nível das estratégias utilizadas. Contrariamente, a opinião dos DEE respondentes que evidenciaram as opiniões mais

desfavoráveis, *com* as médias mais elevadas, relativamente ao mesmo tipo de trabalho têm *acima de 25 anos de* tempo de *serviço* em Educação Especial, são docentes contratados e apoiam de 1 a 5 alunos.

Face ao **trabalho em cooperação com outros: família/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão** pudemos concluir que os DEE respondentes apresentaram respostas mais **favoráveis** em relação ao trabalho em cooperação com os Diretores de Turma e os Encarregados de Educação dos alunos que apoiam, sendo o trabalho com os órgãos de gestão do Agrupamento o menos valorizado. O trabalho do DEE em cooperação com famílias/encarregados de educação, diretores de turma e órgãos de gestão não foi possível observar, no entanto, pela nossa experiência, sabemos que é obrigatório haver essa colaboração entre docentes, professor titular de turma[74]/diretores de turma[75], encarregados de educação e órgãos de gestão da escola para a elaboração de todos os Programas Educativos Individuais, a sua aprovação pelo Conselho Pedagógico e homologação pelo Diretor do Agrupamento.

No nosso estudo são os DEE *até 40 anos*, que apoiam de *6 a 10 alunos* que, em média, apresentaram as relações mais **favoráveis** de cooperação com outros. Contrariamente, a opinião dos DEE respondentes que evidenciaram as opiniões mais **desfavoráveis**, *com* as médias mais elevadas relativamente à cooperação com outros intervenientes no processo educativo dos alunos têm idades dos *41 aos 50 anos* e tempo de *serviço* em Educação Especial *acima de 25 anos*.

Relativamente ao **trabalho do DEE com o aluno,** estes DEE concordam com a avaliação que fazem aos alunos referenciados para a Educação Especial e esta *avaliação dos alunos* feita pelo DEE tornou-se um dos aspetos coincidentes com as observações naturalistas efetuadas. Observámos a primeira parte da avaliação de uma aluna referenciada para a Educação Especial feita pela DEE "Sandra".

Constatámos que o apoio individual ao aluno era feito na sala de aula, na carteira da aluna, num canto da sala do jardim-de-infância e num canto da mesa da sala de atividades. A "Cristina" apoiou os alunos sempre em grupo, integrando-os nas atividades da turma. O "Luís" deu apoio individual na mesa da aluna, integrando-a nas atividades da turma. A "Sandra" não integrou os alunos nas atividades da turma, à exceção de uma das situações em que a criança apoiada do Jardim-de-Infância foi cantar em grupo com os seus pares, da

[74] O Professor Titular de Turma refere-se ao 1.º ciclo.
[75] Existem Diretores de Turma a partir do 2.º ciclo.

mesma idade. O DEE nada fez para conquistar um espaço na sala de aula. Entra, senta-se ao lado do aluno e fala baixinho com ele, assumindo o estatuto de aluno. Pudemos observar que os DEE sentam-se, regra geral, ao lado dos alunos que apoiam e permanecem durante todo o tempo, indicando-lhes o que têm de e como fazer. Como conseguem gerar autonomia nos alunos se agem dessa forma? Será que estes alunos se sentem incluídos no seu grupo?

Costa e Sanches (2018) referem:

> Nesta dinâmica perdem todos:
>
> - os alunos considerados com NEE porque não são verdadeiros pares dos seus colegas;
> - os outros alunos porque não aprendem a viver e a trabalhar com a diversidade;
> - os Professores de Ensino Regular porque não aproveitam os recursos para diversificar as suas práticas;
> - os Docentes de Educação Especial porque não se esforçam para entrar nas dinâmicas das aulas e no diálogo pedagógico com os colegas;
> - a escola, no seu conjunto, porque se perdem oportunidades e se desperdiçam recursos que, se viabilizados, poderiam fazer da escola um lugar mais aprazível para todos;
> - a sociedade, em geral, porque perdendo a escola, perde a sociedade (p. 558).

Verificou-se ainda a saída das turmas do 1.º ciclo, de um aluno numa situação, de duas alunas em outro caso e de um grupo, de três alunos considerados com NEE, durante as atividades letivas, para serem apoiados pela "Sandra", no gabinete de Educação Especial.

O apoio do DEE tem de ser feito preferencialmente à turma, inserida na escola e, por sua vez, na comunidade, tendo como referência os pressupostos de Educação Inclusiva: planificação para toda a classe, ensino cooperativo e aprendizagem cooperativa, em oposição ao apoio privilegiado feito direta e individualmente ao aluno considerado com NEE (Sanches, 2011). Em função das respostas dadas no questionário e das observações efetuadas na escola (sala de aula e gabinete de Educação Especial) podemos afirmar, neste estudo, que o apoio ao aluno considerado com NEE não é feito numa perspetiva de Educação Inclusiva.

Relativamente ao **trabalho com a escola e a comunidade** verificámos que os respondentes apresentaram respostas mais **favoráveis** quanto ao acompanhamento que fazem aos *alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais da escola nas visitas de estudo* e evidenciaram respostas mais **desfavoráveis** relativamente ao brincar *com os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais na hora do recreio.* Apesar de esta última atividade ter sido valorizada pelos docentes contratados, até 40 anos de idade, que

apoiam de um a dez alunos acreditamos que, na realidade, não é uma atividade desejada pelos docentes. Onde existe menor valorização de atividades no exterior com o aluno considerado com NEE, é no grupo dos respondentes que tem *mais de 25 anos* de tempo de serviço em Educação Especial.

Pela nossa experiência, a falta de abertura ao diálogo, ao confronto, à partilha de ideias, de materiais e de metodologias de ensino-aprendizagem são problemas dos docentes. Nas escolas, a acrescentar a estes problemas existem ainda outros. Estas precisam de ser apetrechadas com mais recursos humanos que se dediquem a tempo inteiro nas mesmas e com mais materiais de apoio que permitam aos docentes fazer o uso das novas tecnologias de informação e comunicação através de computadores com *softwares* específicos e didáticos para o ensino de alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais. Qualquer DEE precisa de desenvolver um trabalho colaborativo e em articulação constante com os professores dos alunos que apoia, alunos, famílias/encarregados de educação, diretores de turma, órgãos de gestão (Mota & Sanches, 2009) e, igualmente, com a comunidade educativa, com o objetivo de sensibilizar turmas (professores e alunos) para a inclusão dos alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais (Madureira, 2012). Como profissionais da educação e docentes de educação especial temos de dar as respostas educativas mais adequadas e fazer o melhor por cada um dos nossos alunos.

O trabalho desenvolvido por cada DEE tem de ser uma mais-valia para os PER e para todos os que trabalharem no mesmo contexto educativo (Sanches, 2011). Constatamos, na nossa prática, que, para alguns DEE, o seu trabalho é sentido como "uma missão", como que se sentem missionários no apoio a alunos diferentes, embora as mais diversas razões estejam na base da sua escolha: uns escolhem-na devido à sua vocação para o apoio especializado, outros por ter pessoas diferentes que lhe são próximas, outros para obter uma colocação mais próxima da sua área de residência, para entrar no Quadro de Educação Especial do Agrupamento e ficar com maior estabilidade a nível profissional.

O trabalho para qualquer DEE na escola e na comunidade tem de ser sempre pensado, em cada momento, como um ideal a cumprir, um desafio a vencer e a ser ultrapassado com cada um dos alunos que compõem a sua escola. O nosso grande desafio como profissionais da educação é fazer com que os nossos alunos sejam o foco principal da nossa atividade, independentemente do nosso estatuto. O ato educativo não pode ser um ato isolado, tem de ser partilhado, refletido e avaliado por todos e com todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Confirmando os estudos de alguns autores, podemos afirmar que os Docentes de Educação Especial necessitam de criar momentos para análise e reflexão sobre as suas práticas educativas, cooperando com os professores do ensino regular, com a finalidade de resolverem, em conjunto, os vários problemas com que se deparam (Sanches, 2011) e que sejam eficazes no acompanhamento e no auxílio aos seus alunos para que estes consigam adquirir competências essenciais para a resolução dos seus próprios problemas, tornando-se sujeitos ativos dos seus processos de desenvolvimento e formação (Morgado, 2003).

O trabalho em parceria pedagógica entre PER e DEE dentro da sala de aula é possível se os PER assumirem os DEE como uma mais-valia para a turma e para os alunos que necessitam de apoio e se sentirem que os mesmos são seus parceiros de trabalho. É preciso identificar as representações e as expectativas dos Professores do Ensino Regular face ao perfil, estatuto e funções dos DEE, para que se consiga estabelecer o diálogo aberto, com toda a humildade e confronto de opiniões, partilha de ideias, de materiais e de metodologias de ensino-aprendizagem, como parceiros de trabalho.

É importante que os PER tenham uma atitude positiva face à inclusão dos alunos considerados com NEE, nas suas turmas. Estes alunos necessitam de estar incluídos nas salas do ensino regular para socializarem e vivenciarem experiências de aprendizagem que os preparem para o futuro para se sentirem incluídos na sociedade, em geral e, na escola, em particular (Capitão, 2010). Para os outros alunos, é importante a socialização com os "diferentes", numa perspetiva de respeito à diferença e implementação de uma sociedade mais equitativa. Retirar as crianças do JI e os alunos do 1.º ciclo das suas turmas de referência para lhes dar apoio fora da sua sala e da turma, noutro contexto, ainda que dentro do mesmo espaço escolar, no gabinete de Educação Especial, pode revelar-se prejudicial para a imagem que o próprio e os outros fazem daquele que sai e aumentar a dificuldade da interação e das aprendizagens.

Temos ainda necessidade de apetrechar as escolas com mais equipamentos, recursos materiais e humanos, que estejam a tempo inteiro na mesma escola e que não sirvam só o aluno considerado com NEE mas toda a escola, que sejam uma mais-valia para os PER e com todos com quem trabalharem dentro do mesmo contexto educativo (Sanches, 2011). Cruz (2012) refere que a insuficiente articulação entre os PER e os DEE é devida à não coordenação de horários.

É importante que o horário de todos os alunos seja reduzido, exista uma maior colaboração entre profissionais de educação destes alunos e trabalhem em conjunto fora das

atividades letivas, passando pela planificação/execução/reflexão e avaliação das atividades para todo o grupo/turma. Se existir mais trabalho de colaboração entre estes profissionais fora da sala de aula, certamente que desenvolverão mais e melhor trabalho de parceria pedagógica e aí, alguns dos PER deixarão de dizer que não se sentem à vontade com estes alunos.

Um dos grandes desafios da Educação Inclusiva consiste em conseguirmos que a generalidade dos nossos alunos consiga obter êxito e sucesso no seu processo de aprendizagem, através de uma educação eficaz, no âmbito do currículo comum e seja fomentada a equidade educativa em relação aos sucessos educativos de todas as crianças nas escolas (Ainscow & Ferreira, 2003). Para cumprir este objetivo, os profissionais da educação e os docentes de educação especial, em particular, têm de criar a disponibilidade necessária para cooperarem com os intervenientes no processo educativo, no sentido de, em conjunto, encontrarem as melhores soluções para os desafios que o ato educativo promove, gerando e gerindo as condições necessárias para a sua implementação. Sabe-se o que se deve fazer; falta fazer.

Consideramos que este estudo é um contributo válido perante a problemática estudada mas reconhecemos que apresenta limitações dado cingir-se a um único distrito (Leiria), pelo que não pode ser generalizado a todos os Docentes de Educação Especial, a nível nacional. Continua a existir a necessidade de se desenvolverem outros estudos, em outras regiões, que permitam comparar resultados e aprofundar esta temática. Por ter sido desenvolvido em simultâneo com a atividade profissional e por fatores de natureza pessoal nem sempre nos foi possível a atenção e o empenho que o mesmo exigia. Concordamos que teria sido útil para o estudo se tivéssemos escolhido três DEE que fizessem apoio a crianças/alunos do Jardim-de-Infância e do 1.º ciclo e com o mesmo número de observações a cada um dos três Docentes de Educação Especial, tanto em sala de jardim-de-infância como de aula do 1.º ciclo. Referimos esta situação porque o DEE "Luís" não fazia apoio a crianças do jardim-de-infância. Apontamos ainda o facto de não termos observado a totalidade da avaliação feita à aluna referenciada e de não termos conhecido o seu resultado final como uma limitação deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas.* Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese apresentada para obtenção do grau de doutor em Didática. Acesso disponível a 22.08.2017 em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3718/1/240578.pdf.

AEDEE (2003). *Princípios-chave para a educação especial. Recomendações para responsáveis polícos.* Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

AEDEE (2005). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Relatório síntese*. Obtido em 15 de agosto de 2017, de Meijer, C.: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_pt.pdf.

AEDEE (2012). *Formação de professores para a inclusão. Perfil de Professores Inclusivos.* Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

AENEEI (2014). *Cinco mensagens-chave para a Educação Inclusiva. Colocar a teoria em prática.* Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. Acesso disponível a 18.08.2017 em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico.* Lisboa: Edições Asa.

Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.* Madrid: OEI/FUHEM. ISBN: 978-84-95801-34-0. Acesso disponível em: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151 em 19.04.2018.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.

Alves, F. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores.* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, C. (2012). *A escola de hoje: organização educativa para os alunos com DID?* Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Dissertação apresentada para obtenção do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Educação Especial. .

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris: PUF.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas.* Brasil: Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE), 3ª Edição. ISBN no Brasil 978-85-899-43-15-4. Acesso disponível a 3.8.2017 em: http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf.

Caldeira, S. & Veiga, F. (2013). Desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral. In F. Veiga, *(Coord.). Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 121-176). Lisboa: Climepsi Editores.

Capitão, P. (2010). *Concepções dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre: Acesso obtido a 04.05.2015 em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2937/1/Concep%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20face%20%C3%A0%20inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20NEE%20no%20rnsino%20regular.pdf.

César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues, *(Org.). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

CNE (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e descentralização.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CNE (2016). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

Correia, D. (2013). *A perceção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico.* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais.* Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores.* Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas inclusivas face à diversidade, no limiar do século XXI.* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, A. (1999). Uma escola inclusiva a partir da escola que temos. In CNE, *Uma escola inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, M. (2006). *Desafios da Educação Inclusiva. Um estudo sobre Representações e Expectativas dos Professores do Ensino Regular face aos Professores de Apoio Educativo.* Lisboa: ULHT. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

Costa, M. & Sanches, I. (2018). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: questionando as práticas dos docentes de educação especial. In J. Pinhal, F. Costa, & R. (. Faria, *Atas do XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal.A escola: dinâmicas e atores* (pp. 549-559). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade do Lisboa. ISBN: 978-989-8272-31-7.

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

Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approches.* Thousands Oaks, Califórnia: Sage Publications, Inc.

CRPG (2014). *Avaliação das políticas educativas. Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão (Relatório final).* Gaia: Direção-Geral da Educação. Ministério da Educação e Ciência. Acesso disponível a 05.08.2017 em: www.observatorio.pt/download.php?id=1101.

Cruz, S. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais. Dificuldades sentidas pelos professores de educação especial.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Acesso disponível no dia 29.04.2015 em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence=1.

Dal-Farra, R. & Lopes, P. (set./dez. de 2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n.º 3,* pp. 67-80. Acesso disponível no dia 29.11.2016 em: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362.

DGE (2013). *Indicadores de 2012-2013*. Obtido em 9 de agosto de 2017, de Direção-Geral da Educação: http://www.dge.mec.pt/dados-educacao-especial.

DGE (2014). *Indicadores: Educação Especial e Educação Inclusiva 2013-14.* Lisboa: Direção Geral da Educação. Acesso disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/indicadores_2013-14.pdf, no dia 13.03.2017 .

DGEEC (2011). *Necessidades Especiais de Educação 2010/2011*. Obtido em 14 de agosto de 2017, de http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_NEE10111.xlsx.

DGEEC (2012). *Necessidades Especiais de Educação 2012/2013*. Obtido em 14 de agosto de 2017, de http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_IL_NEE12131.xlsx.

DGEEC (2014). *Necessidades especiais de educação 2013/2014.* Obtido em 9 de agosto de 2017, de http:www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=401&fileName=DGEEC_Nota_NEE.pdf.

DGEEC (2015). *Necessidades Especiais de Educação 2014/2015*. Obtido em 10 de agosto de 2017, de http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/.

DGEEC. (2016). *Necessidades especiais de educação 2015/2016 - Estatísticas oficiais.* Obtido em 9 de agosto de 2017, de http://www.dgeec.mec.pt/np4/622.html.

DGEEC (2017). *Necessidades Especiais de Educação 2016/2017.* Lisboa: MEC. Acesso disponível no dia 28.02.2017 em http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/.

DGEEC (2018). *Necessidades Especiais de Educação 2017/2018.* Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acesso disponível em 03.05.2018 em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=334&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718.xlsx.

DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática.* Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: da retórica à prática. Resultados do Plano de Ação 2005-2009.* Estoril: Editora Cercica.

DGIDC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores.* Estoril: Editora Cercica.

Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.* Porto: Porto Editora.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima, & J. (. Pacheco, *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (2ª edição).* Lisboa: INIC.

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.

FENPROF (31 de março de 2009). *ME afasta da Educação Especial 2572 docentes!* Obtido em 13 de agosto de 2017, de Web site da FENPROF: http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=67&doc=4048.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia ten years afterSalamanca. *European Journal of Psychology of Education, Vol. XXI, n. 3, ISPA*, 265-277. Acesso disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Chris_Forlin/publication/226863013_Inclusive_education_in_Australia_ten_years_after_Salamanca/links/0c960537b16f10a00d000000/Inclusive-education-in-Australia-ten-years-after-Salamanca.pdf.

Freixo, M. (2012). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Gonçalves, J. (1990). *A carreira das professoras do ensino primário.* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa, *(Org.). Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora .

Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo: uma carreira em análise.* Lisboa : Universidade de Lisboa. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8*, pp. 23-36. Consultado no dia 19 de agosto de 2013, às 11h, em: http://sisifo.fpce.ul.pt.

González, M. (2003). Educação Inclusiva: uma Escola para Todos. In L. M. Correia, *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 55-72). Porto: Porto Editora.

GPO (1975). *Public Law 94-142.* US: Weekly compilation of presidential documents, Vol. 11, No. 49. Acesso disponível a 1.08.2017 em: https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-89/pdf/STATUTE-89-Pg773.pdf.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.* Amadora: Editora McGraw-Hill.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues, *(Org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

Huberman, M. (1989a). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d' une proféssion.* Neuchâtel - Paris: Delacheaux Niestlé.

Huberman, M. (1989b). Les phases de la carrière de l'enseignant: un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie, 86*, pp. 5-16. Consultado no dia 19 de agosto de 2013, às 11h44m em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF086_1.pdf.

Huberman, M. (2007). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, *(Org.). Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora (2ª edição).

IGE (2011). *Educação Especial: respostas educativas. Relatório 2010-2011*. Lisboa: IGE. Ministério da Educação e Ciência.

IGEC (2016). *A Escola inclusiva: desafios*. Lisboa: IGEC. Acesso disponível a 18.08.2017 em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/PDF/Escola_Inclusiva.pdf.

INE (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010.* Lisboa-Portugal: Instituto Nacional de Estatística.

Iturra, R. (1994). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. *Revista de Educação, Sociedade & Culturas, 1*, 29-50.

Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de professores.* Coimbra: Quarteto Editora.

Lamy, P. (2015). *Colaboração e satisfação: perceção dos professores de Educação Especial e titulares de Turma. Estudo no 1.º ciclo do ensino básico, no Algarve* . Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação apresentada para obtenção do Curso de Mestrado em Ciências da Educação; Educação Especial - Domínio cognitivo e motor. Acesso disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4928/1/DM_Patr%C3%ADciaLamy.pdf.

Laureano, R. & Botelho, M. (2012). *SPSS. O meu manual de consulta rápida.* Lisboa: Edições Sílabo.

Lima, M. & Bernardes, S. (2013). Métodos de investigação em psicologia social. In J. Vala, & M. (. Monteiro, *Psicologia social* (pp. 1-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Madureira, I. (2012). *Tornar-se Professor de Educação Especial. Uma abordagem biográfica.* Lisboa: Tese de doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais.* Lisboa: Universidade Aberta.

Malpass, L. (21 de setembro de 2011). *O caso da Escola William Henderson, Boston, MA, EUA*. Obtido em 22 de agosto de 2017, de Diversa: http://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-escola-william-henderson-boston-ma-eua/.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues, *(org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 93-108). Porto: Porto Editora.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics.* Pêro Pinheiro: Report Number.

Martinez, L. & Ferreira, A. (2010). *Análise de dados com SPSS. Primeiros passos.* Lisboa: Escolar Editora.

Matos, A. (2011). *Identidade profissional dos docentes de educação especial: processos de construção.* Porto: Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (Dissertação apresentada para obtenção do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial. Acesso obtido em 29.04.2015, em http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/544 .

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2.* Funchal: Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, 178-189. ISBN 978-989-8148-21-6. Disponível em 28.07.2017 em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6950/1/2007%20Educacao%20para%20todos%20e%20sucesso%20de%20cada%20um.pdf.

Mendes, R. (5 de março de 2013). *O caso da Agência Europeia - Odense, Dinamarca*. Obtido em 22 de agosto de 2017, de Diversa: http://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-agencia-europeia-odense-dinamarca/

Mertens, D. (2011). Publishing mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 5 (1)*, 3-6. Disponível em: http://mmr.sagepub.com/content/5/1/3.full.pdf+html no dia 5.12.2016.

Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garret. Dissertação apresentada para obtenção do Curso de Mestrado em Educação Especial. Acesso obtido em 02.11.2015, em http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1488/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mes.

Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social.* Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Moreira, J. (2004). *Questionários: teoria e prática.* Coimbra: Livraria Almedina.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação.* Lisboa: ISPA.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Mota, A. (2007). *Cooperar para incluir. Formas de cooperação entre o Docente de Educação Especial e o Docente Titular de Turma, no 1.º ciclo do ensino básico.* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Mota, A. & Sanches, I. (2009). Cooperar para incluir. Formas de cooperação entre o docente de educação especial e o docente titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico. In A. Estrela, *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE/AIPELF, Tutoria e mediação. Novos desafios à investigação educacional.* (pp. 1-18). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.ISBN 978-972-8036-98-0.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação, 9*, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *(Coord.). Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2007). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa, *(Org.). Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Núñez, M. & Silva, L. (2014). A evolução da educação especial na legislação espanhola e brasileira. *Revista de Estudios e investigácion en Psicologia y Educación*, 73-81. Vol 1, N.º 1.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools.* Paris: OECD. Acesso disponível a 18.08.2017 em: http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

Oliveira, J. (2007). *Psicologia da educação. Ensino - Professor.* Porto: Legis Editora.

Oliveira, S. (2012). *Perspetivas de professores de educação especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.* Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Acesso disponível em 29.04.2015 em: http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/4033/1/tese%2029_11_2012SELMAOLIVEIRA.pdf.

OMS (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.* Lisboa: DGS. Acesso disponível a 13.08.2017 em : http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf.

ONU (1948). *Declaração dos direitos do Homem*. Obtido em 16 de agosto de 2017, de http://www.fpce.up.pt/sae/pdfs/Decl_Univ_Direitos_Homem.pdf.

ONU (2002a). *Declaração de Madrid.* Madrid: Acesso disponível em 31.07.2017 em: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf.

ONU (2002b). *Declaración de Roma*. Obtido em 17 de agosto de 2017, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/DECLARACION%20DE%20ROMA%20VERSION%20FINAL.pdf.

ONU (2002c). *Declaração de Sapporo.* Sapporo: ONU. Acesso disponível a 05.08.2017 em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declasapporo.

ONU (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e Protocolo facultativo.* Rio de Janeiro: Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil. Acesso disponível a 1.08.2017 em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf.

Paiva, I. (2016). *Inclusão e formação de professores: estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal.* Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado para conclusão do Curso de Mestrado em Educação. Acesso disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26513/7/ulfpie051191_tm.pdf, a 28.4.2018.

Pedras, S. & Seabra, F. (2016). Supervisão e colaboração:contributos para uma relação. *Revista Transmutare. Curitiba, v. 1, n. 2, jul./dez,* 293-312.

Pedro, A. (2011). *Percursos e identidades. A (re)construção da identidade profissional do docente de enfermagem: o olhar dos docentes.* Tese de doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Perdigão, R., Casas-Novas, T. & Gaspar, T. (2014). *Relatório técnico. Políticas públicas de Educação Especial.* Lisboa: CNE. Acesso disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/RelatorioTecnico_EE.pdf a 12.11.2015.

Pereira, A. (2003). *SPSS - guia prático de utilização.* Lisboa: Edições Sílabo.

Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. Veiga, *(Coord.). Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.

Pinto, R. (2012). *Introdução à análise de dados com recurso ao SPSS.* Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pires, E. (2009). *A importância da atividade lúdica: avaliação das perceções de criança com NEE e seus pais.* Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação apresentada para conclusão do Curso de Mestrado em Ciências da Educação.

Plaisance, E. (maio-agosto de 2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação, 38, nº 2,* 230-238. Disponível em http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661. Acesso em 19.03.2018.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G., Andrade, A., Tomaz, C., Martins, F., Costa, J., Migueis, M., et al. (2014). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* . Aveiro: Universidade de Aveiro. Acesso disponível a 22.08.2017 em: http://cidtff.web.ua.pt/pdf/ATAS_IIIENEB.pdf.

Prado, D. (2016). *Análises dos relatos de professores de apoio e regentes sobre a atuação do professor de apoio numa rede municipal de ensino.* Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado em Educação.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Gradiva.

Ramalho, G. (2017). Para onde caminha a escola na Finlândia? *Expresso,* 34.

Ribeiro, E. (2015). *Diversidade e educação inclusiva: a mediação socioeducativa em contexto escolar*. Obtido em 22 de agosto de 2017, de Modelos e projetos de inclusão social. Escola Superior de Educação de Viseu: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2881/4/Diversidadeeeduca%C3%A7%C3%A3oinclusiva.pdf.

Rodrigues, D. (2001). A educação e e a diferença. In D. Rodrigues, *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues, *(Org.). Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *(Org.). Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues, *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. & Simeonsson, R. (2009). Utilidade da classificação Internacional da Funcionalidade,Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens (CIF-CJ) no contexto da Intervenção Precoce e da Educação Especial. *Psicologia, vol. XXIII (2)*, PSICOLOGIA, Vol. XXIII (2), 2009, Edições Colibri, Lisboa, pp. 129-139.

Ruivo, J. (2009). Formação, avaliação e autonomia docente. In J. Ruivo, & A. Trigueiros, *(Coord.) Avaliação de desempenho de professores* (pp. 35-44). Castelo Branco: Associação Nacional de Professores.

Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial. Da formação às práticas educativas.* Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula.* Porto: Porto Editora.

Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença. Os professores de apoio educativo a caminho de uma Educação Inclusiva. In J. Duarte, & D. Franco, *(Org.) Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp. 62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projeto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação, 10,* 157-163.

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva. A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Sanches, I. (2012). Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação, 19*, 135-156.Revista Lusófona de Educação, [S.l.], v. 19, n. 19. ISSN 1646-401X. Disponível em: Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: 18 agosto 2017.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2008). Em busca de indicadores de Educação Inclusiva: o que os Professores de Apoio Educativo dizem que gostariam de fazer. In M. Rodriguez, & M. Almeida, *(Org.). Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização* (pp. 107-148). Brasília: Liber Livro Editora, UCDB.

Santo, J. (2012). A identidade profissional de futuros docentes de Educação Especial no contexto de intervenções educativas. *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, 3,1*, pp. 22-25.

Santos, J. (2015). *Formação de professores para a educação especial. Motivações, expetativas e impacto profissional.* Covilhã: Universidade da Beira Interior. Tese para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Santos, M. (2009). Em busca do sucesso escolar. *Revista trimestral Noesis, 78*, 5.

Sarmento, L. (2012). *Construção da identidade profissional dos Docentes de Educação Especial.* Porto: Escola Superior Paula Frassinetti. Curso de Pós-Graduação em Educação Especial: trabalho realizado para a Unidade curricular de Seminário de Projeto.

Serres, M. (1993). *O terceiro instruído.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sharp, W. I. (1981). *Education Act 1981*. London: Her Majesty's Stationery Office. Acesso disponível a 29.07.2017 em: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/pdfs/ukpga_19810060_en.pdf.

Silva, G. (2015). Desafios ontológicos e epistemológicos para os métodos mistos na ciência política. *Revista Brrasileira de Ciências Sociais, Vol. 30, N.88*, 115-129. Acesso disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v30n88/0102-6909-rbcsoc-30-88-0115.pdf, no dia 5.12.2016.

SNR (1996). *Normas sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, 1993.* Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Cadernos SNR n.º 3. Acesso disponível em 29.07.2017 em: http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/Cadernos/Caderno003.pdf.

Stubbs, S. (2008). *Educação Inclusiva. Onde existem poucos recursos.* Oslo: Ingrid Lewis. Acesso disponível a 05.08.2017 em: http://redeinclusao.pt/media/fl_68.pdf.

Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais; acesso e qualidade. *Inovação, 7, v-44*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO (2001). *Fórum Mundial de Educação - Educação para todos: o compromisso de Dakar (26 a 28 de abril de 2000).* Brasília, Senegal: Ação Educativa. Acesso disponível a 31.7.2017 em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Obtido em 16 de agosto de 2017, de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf

UNESCO (2016). *Declaração de Incheon "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos".* Brasília: UNESCO. Acesso disponível a 3.08.2017 em: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf .

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* Paris, França: UNESCO.

UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança.* ONU: Nações Unidas. Acesso disponível em 28.07.2017, em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf.

UNICEF (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos.* Jomtien: UNICEF. Acesso disponível a 01.08.2017 em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

UP (2003). *Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: versão para Crianças e Jovens* . Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. Acesso disponível a 06.08.2017 em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf.

Vala, J. (2004). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In J. Vala, & M. Monteiro, *Psicologia social* (pp. 457-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade.* Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R. (2000). *Ser igual, ser diferente. Encruzilhadas da Identidade.* Porto: Profedições.

Vioto, J. (2013). *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.* Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina. Dissertação apresentada para obtenção do grau académico de Mestre em Educação. Disponível em

http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_VIOTO_Josiane_Rodrigues_Barbosa.pdf.

Vitaliano, C. & Valente, S. (2010). A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In C. Vitaliano, *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (pp. 31-48). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para escolas inclusivas* (pp. 49-64). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warnock, H. (1978). *Special Educational Needs - Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people.* London: Her Majesty's Stationery Office. Acesso disponível a 28.07.2017 em: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf.

Wilkinson, R. & Pickett, K. (2011). *The spirit level. Why greater equality makes societies stronger.* Nova Yorque: Bloomsbury Press. Acesso disponível a 15.08.2017 em: http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/The-Spirit-Level-Why-Greater-Equality-Makes-Societies-Stronger-Kate-Pickett-400p_1608193411.pdf.

TEXTOS LEGISLATIVOS CONSULTADOS

TEXTOS LEGISLATIVOS CONSULTADOS

Lei

Constituição da República Portuguesa, pós 25 de abril de 1974. Acesso disponível em: https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf, a 28.04.2018.

AR (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - lei de Bases do Sistema Educativo.* Lisboa: INCM. Acesso disponível em 2.08.2017 em: http://www.ipvc.pt/sites/default/files/lei46_1986.pdf.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – fez alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – fez alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio – introduziu alterações ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto – cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – fez alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – alterou a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro – assume-se a gratuitidade da escolaridade obrigatória e os apoios e complementos educativos previstos na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – regime educativo especial para os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais *(revogado).*

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril – regime jurídico da formação especializada dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 105/97, de 1 de julho – regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo *(revogado).*

Decreto-Lei n.º 106/98, de 24 de abril – regime jurídico do abono de ajudas de custo e transporte ao pessoal da Administração Pública.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro – concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro – define os Grupos de Recrutamento para efeitos de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a exercerem funções de Educação Especial.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – aprova o regime educativo especial para os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais.

Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril – aprova o sistema de atribuição de produtos de apoio a pessoas com deficiência e a pessoas com incapacidade temporária.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro – cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – procede à alteração do Estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto – decreta a obrigatoriedade de frequência de todos os alunos nas escolas regulares.

Despacho

Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro – estabelece a nível nacional os padrões de avaliação de desempenho docente.

Despacho n.º 5291/2015, de 21 de maio – estabelece a rede nacional dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial.

Despacho-conjunto

Despacho-conjunto n.º 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988 – cria as Equipas de Ensino Especial.

Despacho Normativo

Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 7 de maio – define os procedimentos de matrícula, a renovação da matrícula das crianças e alunos, a constituição de turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro – regulamenta a avaliação e a certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos nos três ciclos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril – regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.

Despacho normativo nº 1-H/2016, de 14 de abril – regulamenta o regime de matrícula e frequência obrigatória das crianças e dos jovens nas escolas entre os 6 e os 18 anos.

Decreto Regulamentar

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro - novo regime de avaliação do desempenho docente.

Portaria

Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro – regula o ensino de alunos com currículo específico individual que frequentam o ensino secundário**.**

Portaria n.º 156-B/2013, de 19 de abril – define o Quadro de Zona Pedagógica por áreas geográficas.

Portaria n.º 192/2014, de 26 de setembro – regula a criação e a manutenção da base de dados do Sistema de Atribuição de Produtos de Apoio.

Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho – regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual, em processo de transição para a vida pós-escolar.

Portaria n.º 341/2015, de 9 de outubro – cria e regulamenta as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação da oferta formativa de cursos vocacionais de nível básico e secundário nas escolas.

Resolução

Resolução da Assembleia da República n.º 17/2015, 19 de fevereiro – estabelece recomendações relativamente ao enquadramento legal da Educação Especial.

Recomendação

Recomendação n.º 1/2016, de 19 de dezembro – recomendação sobre a condição docente e as políticas educativas.

AR (2008). *Tratado de Lisboa - Versão consolidada.* Lisboa: Divisão de Edições da Assembleia da República. ISBN 978-972-556-467-7. Acesso disponível a 2.08.2017 em: https://www.parlamento.pt/europa/Documents/Tratado_Versao_Consolidada.pdf.

UE (1995). *Decisão n.º 2493/95/CE, de 23 de outubro de 1995.* Estrasburgo: Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Acesso disponível a 05.08.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=PT.

UE (1997). *Resolução do Conselho e dos representantes dos Estados-membros reunidos no conselho de 20 de dezembro de 1996 sobre a igualdade de oportunidades para pessoas deficientes*. Obtido em 17 de agosto de 2017, de Jornal Oficial das Comunidades Europeias (97/C 12/01: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:41997X0113&from=PT

UE (2000). *Carta dos direitos fundamentais da União europeia.* Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Acesso disponível em 05.08.2017 em: http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_pt.pdf.

UE (2000). *Resolução do Conselho e dos representantes dos governos dos Estados-membros, de 14 de dezembro de 2000.* Bruxelas: Jornal Oficial das Comunidades Europeias. Acesso disponível a 04.08.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000X1228&rid=10.

UE (2007). *Educação Especial - Declaração de Lisboa.* Lisboa: Ministério da Educação, Presidência Portuguesa da União Europeia. Acesso disponível a 3.08.2017 em: www.oei.es/historico/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf.

UE (2009). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009.* Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. Acesso disponível a 4.8.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=PT.

UE (2011). *A Estratégia Europa 2020.* Bruxelas: European Anti-Poverty Network.

UE (2013). *Decisão de execução da Comissão.* Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. acesso disponível a 04.08.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013D0472&from=PT.

UE (2014). *Regulamento (UE) n.º 1175/2014, de 30 de outubro de 2014.* Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. Acesso disponível a 05.08.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32014R1175&from=PT.

UE (2016). *Carta dos direitos fundamentais da União Europeia.* Bruxelas: Jornal Oficial da União Europeia. Acesso disponível em 05.08.2017 em: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=PT.

ÍNDICE DE AUTORES

ÍNDICE DE AUTORES

A

Abelha 84, 379
Afonso 150, 379
Ainscow e Ferreira 57
Alves 35, 36, 379
Arends 29, 30, 31, 379
Azevedo 86, 87, 88, 99, 191, 192, 210, 214, 218, 221, 247, 363, 379

B

Bardin 174, 175, 180, 255, 379
Bell 149, 173, 174, 379
Bogdan e Biklen 149, 151

C

Caldeira e Veiga 27
Capitão .. 86, 87, 100, 101, 102, 191, 214, 217, 247, 253, 312, 313, 380
César 57, 380
Correia 75, 82, 83, 105, 155, 213, 366, 380, 382
Cortesão 74, 380
Costa 1, 2, 45, 47, 48, 64, 380, 385
Costa e Sanches 374
Coutinho 147, 149, 380
Creswell 149, 150, 380
Cruz 86, 88, 102, 103, 126, 160, 161, 162, 191, 217, 371, 376, 380, 386

D

Dal-Farra e Lopes 150
DGEEC .. 7, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 157, 158, 381
DGIDC 7, 64, 120, 123, 128, 129, 133, 140, 381
Dubar 27, 381

E

Esteves 174, 175, 180, 255, 381
Estrela 149, 174, 180, 255, 381, 384

F

FENPROF 108, 129, 381
Flick 149, 382
Forlin 57, 382
Freixo 149, 382

G

Gonçalves 21, 24, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 203, 227, 382
Gonçalves e Simões 35
González 382

H

Hargreaves 82, 83, 146, 382
Hegarty 75, 382
Hill e Hill 147, 149, 174, 197
Huberman 21, 24, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 108, 203, 382

I

Iturra 28, 382

J

Jesus 39, 383

L

Lamy 80, 82, 383
Laureano e Botelho 174

M

Madureira .29, 51, 63, 66, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 108, 119, 144, 189, 211, 214, 221, 253, 362, 363, 368, 371, 383
Madureira e Leite 63, 84
Malpass 72, 73, 383
Marchesi 34, 146, 383
Marôco 149, 174, 383
Martinez & Ferreira 178
Martinez e Ferreira 174, 178
Matos 86, 87, 103, 383

Meireles-Coelho, Izquierdo e Santos..... 48
Mendes 70, 76, 77, 383
Mertens..... 149, 383
Monteiro 24, 86, 87, 88, 100, 160, 161, 162, 230, 247, 254, 350, 364, 383, 387
Moreira..... 173, 175, 383, 384
Morgado 34, 66, 82, 84, 146, 384
Mota .. 82, 83, 86, 87, 104, 105, 145, 213, 258, 366, 384

N

Niza 64, 384
Nóvoa 24, 28, 74, 382, 384

O

Oliveira..... 34, 86, 87, 103, 104, 207, 247, 367, 384

P

Paiva..... 52, 385
Pedras e Seabra..... 84
Pedro..... 4, 28, 29, 385
Perdigão, Casas-Novas e Gaspar..... 129, 156, 157
Pereira..... 33, 34, 174, 177, 385
Pinto 174, 177, 385, 386
Pires..... 385
Plaisance..... 51, 61, 71, 385
Portugal, et al..... 78
Prado..... 86, 87, 97, 98, 99, 236, 247, 362, 385

Q

Quivy e Campenhoudt..... 144, 172, 173, 174, 175

R

Ramalho 2, 4, 71, 385
Ribeiro..... 385
Rodrigues 1, 2, 4, 57, 66, 74, 76, 77, 108, 110, 291, 379, 380, 382, 383, 385, 386, 388
Rodrigues e Lima-Rodrigues..... 76, 77, 110
Ruivo..... 386

S

Sanches.....1, 2, 4, 30, 32, 33, 45, 46, 47, 51, 52, 63, 66, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 106, 119, 120, 126, 144, 145, 146, 160, 161, 162, 166, 179, 190, 191, 200, 206, 207, 211, 214, 215, 217, 221, 223, 226, 235, 240, 247, 254, 279, 323, 360,361, 362, 365, 367, 368, 370, 376, 380, 384, 386
Sanches e Teodoro 81
Santo..... 78, 153, 386
Santos..... 24, 25, 75, 383, 386
Sarmento 368
Serres..... 28, 386
Sharp 48, 387
Stubbs..... 65, 387

T

Tuckman..... 150, 151, 174, 387

U

UNESCO....8, 52, 53, 54, 56, 60, 61, 63, 66, 70, 75, 153, 387
UNICEF 8, 49, 53, 56, 60, 387

V

Vala 27, 28, 383, 387
Vieira..... 27, 28, 29, 75, 77, 78, 79, 387
Vioto.....86, 87, 88, 96, 97, 207, 247, 253, 363, 387
Vitaliano e Valente..... 74

W

Wang..... 385, 388
Wilkinson e Pickett 66