SARA FILOMENA PINHEIRO DA CRUZ

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Orientador: Professor Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

SARA FILOMENA PINHEIRO DA CRUZ

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

DIFICULDADES SENTIDAS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em 2012 no Curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Educação Especial, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Prof. Doutor Luís Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Epígrafe

*"*O que não é porém possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projecto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena de boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. (…) Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. (…) Implica luta."

Freire, 2000

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me ajudaram e incentivaram para que fosse possível a concretização desta dissertação de Mestrado, principalmente aos meus pais, ao Henrique e à minha filha Letícia, pela compreensão da minha indisponibilidade e ausência.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Luís de Sousa pelo apoio na condução e orientação deste trabalho.

Um importante reconhecimento aos meus pais pela generosidade e amor demonstrados, por serem as pessoas com quem posso contar em qualquer momento, especialmente nos momentos mais difíceis…

Ao Henrique pela generosidade e dedicação demonstrados, pela paciência e colaboração, que me incentivou para iniciar o Mestrado em Educação Especial.

Para a minha filha vai o agradecimento especial, por carregar com a ausência da mãe, privando-a de carinho e de atenção.

A todos os professores e colegas do Mestrado, que proporcionaram momentos de troca de saberes e de experiências e aprendizagens.

Aos Diretores dos Agrupamentos das Escolas envolvidas que permitiram e autorizaram a aplicação dos questionários. A todos os professores de Educação Especial que colaboraram disponibilizando o seu tempo para o preenchimento do questionário do estudo realizado.

A todos os que de alguma forma fizeram parte da minha vida, pois cada um deles contribuiu para me tornar na pessoa que sou hoje.

A todos o meu muito obrigada.

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo abordar as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial quando trabalham com crianças com N.E.E. Atendendo que na sociedade observamos a integração destes alunos em regime escolar normal, e consequentemente a existência de mais professores de Educação Especial, verifica-se que existe ao nível educativo um conjunto de limitações que o professor encontra relativamente às políticas educativas, organização da escola, organização do currículo, recursos/apoios humanos, ou ainda aos recursos/apoios materiais, o que poderão levar à desmotivação da sua prática educativa.

Neste estudo, através da aplicação de um questionário aos docentes de Educação Especial, proponho-me identificar as dificuldades sentidas de forma a expor os problemas existentes e de algum modo contribuir para a busca de soluções. Estas, constituem uma barreira à prática da docência no seu pleno, e consequentemente afirmam-se como uma limitação à aprendizagem dos alunos, imposta indiretamente, dado que não depende das suas próprias capacidades.

Foi possível constatar que ao nível do sistema educativo, algumas das hipóteses colocadas se constituem como um problema, em especial ao nível da burocracia e da organização escolar. Verificou-se ainda que a formação profissional e experiência dos professores se afirmam como fatores fulcrais na prática da sua atividade profissional.

Palavras-Chave

Dificuldades; Professores; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais

Abstract

This work aims to identify the difficulties experienced by teachers of Special Education when working with children with SEN. We can observe in society the integration of these students into regular school system, and consequently the existence of more Special Education teachers, it appears that there is the educational level of a set of constraints that the teacher is in respect of educational policy, school organization, organization of curriculum, resources / human support, or resources / support materials, which may lead to demotivation of their educational practice.

In this study, by applying a questionnaire to teachers of Special Education, I propose to identify the difficulties as so to expose the problems and somehow contribute to finding solutions. These difficulties constitute a barrier to the practice of teaching in its full, and consequently affirmed as a limitation on student learning, imposed indirectly, since it does not depend on their own capabilities.

It was found that the level of education, some of the assumptions made are constituted as a problem, especially at the level of bureaucracy and school organization. It was also found that the training and experience of teachers assert themselves as key factors in the practice of their professional activity.

Key words

Difficulties, Teachers, Special Education, Special Educational Needs

Índice Geral

Epígrafe……iii

Dedicatória…… iv

Agradecimentos……. v

Resumo……..…… vi

Abstract……..…….. vii

Introdução…..……... 1

PARTE I – Enquadramento Teórico…… 4

Capítulo 1

1- Perspetiva Histórica da Educação Especial……6

1.1- Antecedentes…….. 6

1.2- A Era das Instituições……. 7

1.3- Época Atual…….8

1.4- Inclusão……10

1.4.1- Um caminho para uma Escola Inclusiva……..……...14

1.4.2- Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social…….....17

1.4.3- Relevância da educação inclusiva no contexto nacional……..…18

1.5- Estruturação e Flexibilização Curricular……19

1.6- Conceito de crianças com NEE……..24

1.7- Tipos de NEE…….…....26

1.7.1 – Necessidades Educativas Temporárias……..26

1.7.2 – Necessidades Educativas Especiais Permanentes……..…27

1.8- Categorias Específicas das N.E.E……..… 27

1.8.1- N.E.E. de Caráter Intelectual……...……27
1.8.2- N.E.E. de Carácter Processológico……...……...28
1.8.3- N.E.E. de Carácter Emocional……...……..28
1.8.4- N.E.E. de Carácter Motor……..…… 28
1.8.5- N.E.E. de Carácter Sensorial……..…… 28
1.9- Suporte Legislativo e Estruturas de Apoio a nível local e nacional……...29

Capítulo 2

2- Conceito de família……...32

2.1- O papel da família no progresso escolar dos filhos……...33

2.2- O papel da escola……...34

2.3- Envolvimento dos pais na escola…….…..36

Capítulo 3

3- Relação Pedagógica……..40

3.1- Competências do Professor……42
3.1.1- Competências de análise crítica……...……42
3.1.2- Competências de intervenção……..……43
3.1.3- Competências de formação, de supervisão e de avaliação…..……43
3.1.4- Competências de consultoria……...……...…….44
3.2- Perfil do professor de Educação Especial……..44

3.3- Dificuldades dos professores de Educação Especial……..45

3.4- Gestão da sala de aula……....49
3.5- Formação de Professores…….…...51

PARTE II - Enquadramento Empírico……..…53

Capítulo 4

4-Metodologia de investigação…….… 55

4.1- Pergunta de partida…….……55

4.2- Objetivos de estudo……56

4.2.1- Objetivo Geral……56

4.2.2- Objetivos específicos……56

4.3- Hipóteses ou Questões de Investigação (IA)……57

4.4- Variáveis……58

4.5- População/Amostra……59

4.6- Instrumento de recolha de dados……59

4.7- Procedimentos para a recolha e análise dos dados……61

4.8- Caracterização do meio onde se insere a amostra……62

4.8.1- Leiria……62

4.8.2- Oeste……64

4.9- Caracterização dos agrupamentos onde se insere a amostra……66

4.9.1- Agrupamento de Escolas D. João II……66

4.9.2- Agrupamento de Escolas D. Dinis……67

4.9.3- Escola Secundária D. Pedro I……68

4.9.4- Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins……69

4.9.5- Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel……70

4.9.6- Escola Secundária de Porto de Mós……71

4.9.7- Agrupamento de Escolas Nery Capucho……72

4.9.8- Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens……73

Parte III- Apresentação, análise e discussão de dados……75

Capítulo 5

5- Recolha, análise e interpretação dos dados……77

5.1- Análise e Tratamento dos dados……77

5.2- Discussão dos resultados……127

Considerações finais……144

Recomendações……...149

Bibliografia……..…….150

Apêndices……..……I

Apêndice 1…….II

Apêndice 2……..……..III

Índice de gráficos

Parte I……...77

Dados Biográficos

Gráfico nº 1- Questão 1: Género……..78

Gráfico nº 2- Questão 2: Idade……79

Gráfico nº 3- Questão 3: Tempo de serviço…….80

Gráfico nº 4- Questão 4: Total de anos em Educação Especial……...81

Gráfico nº 5- Questão 5: Habilitação Académica/Literária…….82

Gráfico nº 6- Questão 6: Situação profissional……83

Gráfico nº 7- Questão 7: Escola/Serviço onde trabalha……...84

Parte II.....85

Políticas Educativas

Gráfico nº 8- Questão 1: Considera que os professores de Educação Especial têm autonomia face à lei para tomarem decisões que consideram importantes para os alunos NEE?.....85

Gráfico nº 9- Questão 2: Considera que as escolas têm autonomia para as aplicar?.....86

Gráfico nº 10- Questão 3: Considera que a lei favorece o aspeto de se tomarem essas decisões na escola?.....87

Gráfico nº 11- Questão 4: Considera existirem termos técnicos para o atendimento das Necessidades Educativas Especiais?.....88

Gráfico nº 12- Questão 5: Considera importante a colaboração entre o Ministério da Educação e a Segurança Social?.....89

Gráfico nº 13- Questão 6: Considera importante conhecer as necessidades de cada região e posteriormente as saídas profissionais?.....90

Gráfico nº 14- Questão 7: Considera que desempenha demasiado trabalho burocrático?.....91

Gráfico nº 15- Questão 8: Considera que o trabalho burocrático dificulta a sua intervenção com os alunos?.....92

Gráfico nº 16- Questão 9: Considera que o Ministério da Educação deveria criar currículos próprios especiais?.....93

Gráfico nº 17- Questão 10: Considera que os professores de Educação Especial têm dificuldade em atender à diversidade de NEE?.....94

Organização da Escola

Gráfico nº 18- Questão 11: Em termos organizativos considera importante fazer um diagnóstico com técnicos especializados?.....95

Gráfico nº 19- Questão 12: Considera que a distribuição dos alunos por professor é correta?.....96

Gráfico nº 20- Questão 13: Considera que a distribuição temporal é suficiente para cada aluno?.....97

Gráfico nº 21- Questão 14: Considera que a existência de orientação vocacional facilitaria o seu trabalho?.....98

Gráfico nº 22- Questão 15: Considera a falta de coordenação dos horários entre o professor titular e o professor de Educação Especial uma limitação?.....99

Organização Curricular

Gráfico nº 23- Questão 16: Considera que a lei deverá ter um programa de acordo com cada necessidade específica?.....100

Gráfico nº 24- Questão 17: Considera vantajoso o trabalho de sala de aula no dia a dia para alunos com NEE?.....101

Gráfico nº 25- Questão 18: Considera que os conteúdos que tem de trabalhar vão de encontro às necessidades dos alunos com NEE?.....102

Gráfico nº 26- Questão 19: Considera o currículo importante para estes alunos?.....103

Gráfico nº 27- Questão 20: Considera ter flexibilidade suficiente para alterar os currículos

consoante as necessidades?.....104

Recursos/Apoios Humanos

Gráfico nº 28- Questão 21: Considera suficiente o número de professores de Educação Especial face às necessidades?.....105

Gráfico nº 29- Questão 22: Considera suficiente o número de psicólogos nas escolas?.....106

Gráfico nº 30- Questão 23: Considera suficientes os outros recursos humanos existentes? (ex:terapeutas da fala, auxiliares educativos, psicomotricidade, etc.)……107

Recursos/Apoios Materiais

Gráfico nº 31- Questão 24: Considera suficientes os recursos materiais existentes ao seu dispor? (ex: mobiliário adaptado, etc)……108

Gráfico nº 32- Questão 25: Considera suficientes os programas e equipamentos informáticos específicos ao seu dispor?.....109

Gráfico nº 33- Questão 26: Considera suficientes os materiais didáticos ao seu dispor?.....110

Gráfico nº 34- Questão 27: Considera o ambiente físico adequado?.....111

Aspetos Relativos à Motivação dos professores

Gráfico nº 35- Questão 28: Face às condições existentes, sente-se motivado para desempenhar as suas funções?.....112

Gráfico nº 36- Questão 29: Considera importante a formação contínua dos professores de Educação Especial?.....113

Gráfico nº 37- Questão 30: Considera que tem autoridade suficiente com os seus alunos?..114

Gráfico nº 38- Questão 31: Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?.....115

Gráfico nº 39- Questão 32: Considera que os professores de Educação Especial têm condições de remuneração satisfatórias?.....116

Gráfico nº 40- Questão 33: Considera que existe coordenação entre professor titular e professor de Educação Especial?.....117

Parte III……..118

Gráfico nº 41- Políticas educativas……118

Gráfico nº 42- Organização da escola……119

Gráfico nº 43- Organização curricular……...120

Gráfico nº 44- Recursos/ Apoios humanos……121

Gráfico nº 45- Recursos/ Apoios materiais……122

Gráfico nº 46- Aspetos relativos aos professores……..123

Gráfico nº 47- Gráfico do grau de importância dos diversos aspetos relevantes para os professores…….…….124

Introdução

Identificar e reconhecer a diversidade é trilhar o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem intrínsecas que lhes são próprias.

Segunda a autora Macedo, Berta (1998) "talvez seja possível afirmar que toda a educação é especial, varia a especialidade!"

É consensual que as questões relativas à educação das crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais é hoje um assunto de todos nós. Para além dos pais, dos governos, dos professores, dos investigadores e especialistas, a sociedade em geral e em particular todos os intervenientes no campo educativo têm um papel fulcral a desempenhar.

Por outro lado, as dificuldades, em termos de competência organizacional, da implementação de uma escola inclusiva, são múltiplas e complexas. A vida é um processo contínuo e portanto, tudo aquilo que surge de novo, deve merecer atenção no sentido construtivo. Temos que saber lidar com a mudança rápida, com alguma incerteza e de algum modo prever como é que estes alunos que estão nas escolas se sentem, ou se acham que estão realmente apoiados. Neste campo denotam-se algumas barreiras e fronteiras. Constata-se que as associações, as instituições e as escolas, estão de costas viradas umas para as outras. É inquestionável de que se trabalha muito, no entanto, é essencial dialogar e articular mais e melhor, uma vez que todo este processo está em permanente construção. A ênfase estará talvez de modo mais pertinente na articulação, fazendo do diálogo, da comunicação, a possibilidade de se poder rentabilizar em comum os esforços de cada uma das pessoas e instituições envolvidas. Está ainda na garantia de que as equipas multidisciplinares possam funcionar eficazmente, sejam valorizadas e tenham espaço efetivo e marcante nas escolas.

O paradigma da educação terá então como base o princípio de que é preciso construir um novo projeto social, no qual a compreensão do indivíduo com necessidades educativas especiais seja incorporada socialmente como reconhecimento das suas capacidades e não só das suas dificuldades. Contextualizar este indivíduo na sociedade, é dar expressão a alguém, que mesmo com deficiência, tem uma história de vida e não é apenas um aluno com uma história de deficiência. A Declaração de Salamanca relembra em tom de aviso crítico, que:

“Por um tempo demasiado longo as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades”.

É importante reconhecer as nossas limitações, independentemente de sermos, ou não, portadores de uma deficiência e reconhecermos também que deve ser mais aquilo que nos une do que aquilo que nos separa na qualidade de seres humanos. De um modo ou de outro, todos temos limitações. Deixarmo-nos definir por alguma em particular, seja ela qual for, é a pior limitação que podemos ter.

Neste campo a educação assume uma importância suprema e decisiva, sobretudo, porque "o homem não pode tornar-se homem senão pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele." (Kant,1984:73)

Falar de limitação *versus* potencial, remete para a ideia de que devemos todos reconhecer quais as nossas limitações, tendo como base desse reconhecimento a aceitação. Reconstruir o carácter individual a partir daqui, é valorizar o nosso potencial, e portanto no seu todo, valorizar o conceito social, trazendo à luz desta realidade, a máxima de Saint Exupéry, “eu posso aumentar-te, eu posso melhorar-te, eu posso enriquecer-te”.

Ainda que reconhecendo todos os preceitos supracitados como a realidade que rege e move a vontade docente, a título pessoal, gostaria de ver a educação especial num futuro próximo, como diz Nóvoa (2005) “substituir o alarido e a crença, pela lenta serenidade das realizações” concertadas, partilhadas e articuladas.

Neste momento é difícil ser professor. Constatando os resultados recolhidos, e na qualidade de professora julgo que poderei dizer que todos nós estamos desencantados pela forma como estamos a ser tratados. Nós professores, nós alunos e nós que somos entre uns e outros aquilo a que chamamos educação especial.

Os professores, felizmente, são ainda considerados agentes importantes na formação de profissionais para responder às exigências do desenvolvimento. Porém, os estudos sobre o trabalho docente têm vindo a denunciar a insatisfação dos seus intervenientes, a intensificação do trabalho e a ampliação da sua ação sem a correspondente remuneração. É essencialmente sobre esta problemática que se debruça a presente tese de mestrado, procurando esclarecer não só a complexidade do trabalho envolvido, seja pelo inerente empenho intelectual, como tantas vezes físico, quase sempre com algum desgaste a título familiar, e sempre gratuito no

que toca aos afetos necessários para que não seja o resultado final um mero emprego de técnicas ou teorias no que concerne ao correto desempenho da função.

Contudo, entre tudo e entre todos, a bem do próximo, da educação, do ego de cada profissional envolvido e da sociedade em geral, seremos sempre com ou sem limitações, "todos diferentes porém todos iguais".

A presente tese de Mestrado está dividida em três partes. Na primeira parte da investigação encontra-se o enquadramento teórico e está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo aborda a perspetiva histórica da Educação Especial, a inclusão, a estrutura e flexibilização curricular, o conceito de crianças com necessidades educativas especiais, os tipos de NEE e as categorias, e por último aborda-se o suporte legislativo e estruturas de apoio a nível local e nacional. O segundo capítulo aborda a família, o papel da escola e o envolvimento dos pais na escola**.** O terceiro capítulo é referente à relação pedagógica, às competências e ao perfil do professor, às dificuldades dos professores de Educação Especial, à gestão da sala de aula e formação de professores.

A segunda parte desta dissertação incide sobre o estudo empírico, onde é enquadrada toda a metodologia de investigação. Coloca-se a pergunta de partida, abordando os objetivos, as hipóteses do estudo, as variáveis, a população, o instrumento e os procedimentos para a recolha e análise dos dados, e ainda a caracterização do meio onde se insere a amostra.

Na terceira parte é feita a apresentação, recolha, análise, e interpretação dos dados. Depois desta análise, procede-se à discussão dos resultados.

Nas considerações finais são abordados os resultados obtidos ao longo da investigação, verificando-se as hipóteses iniciais, procedendo-se ainda às recomendações.

PARTE I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1

1- Perspetiva Histórica da Educação Especial

É significativo e relevante considerar a perspetiva histórica da Educação Especial, de uma forma sucinta, uma vez que é desta que surge o conceito de necessidades educativas especiais.

De um modo geral é importante dar a conhecer como se tem processado ao longo dos tempos o apoio a pessoas com algum tipo de deficiência, incapacidade e *handicap.* Esta abordagem histórica divide-se em três épocas distintas. A primeira época é considerada como a pré-história da Educação Especial; a segunda é aquela em que surge a educação especial entendida como o cuidado com a assistência, e por vezes também com a educação, que é prestada a um certo tipo de pessoas e caraterizada por decorrer em situações e ambientes separados da educação regular; por fim, e, a mais recente, aquela em que nos encontramos, com tendências que nos levam a pressupor uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação Especial de uma forma predominantemente integrativa.

1.1- Antecedentes

A Educação Especial inicia o seu percurso nos finais do século XVIII, época maioritariamente marcada pela ignorância, rejeição e mesmo abandono do indivíduo portador de diferença ou deficiência.

Nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se observavam anormalidades nas crianças, sendo Esparta o exemplo mais conhecido, povo que praticava o abandono dos nados "imperfeitos" como método de seleção. Na Idade Média, a igreja condenou o infanticídio mas, por outro lado, alimentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades ou enfermidades de que padeciam as pessoas. Considerou estas pessoas como estando possuídas pelo demónio e por outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo e mesmo à morte. Durante os séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais, onde permaneciam junto de delinquentes, velhos, pobres e enfermos sem direito a qualquer tipo de cuidado ou tratamento mais adequado.

Surgem em meados do século XVI, as primeiras experiências positivas com o frade Pedro Ponce de León (1509-1584) dentro de um grupo de 12 crianças surdas e que alcançou

um êxito apreciável. Este frade é reconhecido como o percursor dos ensaios para surdos e criador do método oral.

Em 1755, o abade Charles Michel de l'Epée criou a primeira escola pública para surdos, escola que viria a tornar-se mais tarde no Instituto Nacional de Surdo mudos.

Em 1784, Valentín Hauy criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que viria a criar mais tarde o famoso sistema de leitura e escrita que ficou conhecido com o seu nome. Este sistema Braille é utilizado atualmente pelas crianças cegas permitindo-lhes superar as dificuldades na leitura e na escrita, proporcionando-lhes desta forma uma oportunidade de educação igual às outras crianças.

1.2- A Era das Instituições

A Era das Instituições surge nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, iniciando-se o período da institucionalização especializada de pessoas deficientes, podendo-se considerar como o aparecimento da Educação Especial.

É a partir desta data que a sociedade em geral toma consciência da necessidade de auxiliar este tipo de pessoas, embora seja este auxílio de carácter mais assistencial do que propriamente educativo.

Para a sociedade, o indivíduo " não normal" era considerado um perigo e portanto era necessário proteger a pessoa "normal". Por outro lado, consideravam prioritário "proteger" o deficiente da sociedade, uma vez que esta lhe poderia trazer prejuízos. O resultado final deste tipo de atitude traduz-se numa discriminação comportamental: separa-se o deficiente, discriminando-o, segregando-o.

Para tranquilizar a sociedade, são abertas escolas fora das povoações, argumentando-se que o campo proporcionaria uma vida mais saudável e feliz, fomentando a ideia de que se estaria assim a proporcionar cuidado e assistência a quem precisava, protegendo o deficiente da sociedade sem que esta tivesse de suportar o contacto mútuo. Este método de institucionalização permanece até meados do século XX.

Ao longo do século XIX foram criadas escolas especiais para cegos e surdos, e no final do século, surge o atendimento a deficientes mentais em instituições criadas especificamente

para este efeito, nomeadamente, os hospitais psiquiátricos e os sanatórios. Durante a era das instituições surgem algumas figuras principais da história da Educação Especial, tais como:

-Philippe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico dos "atrasados mentais" e escreveu os primeiros conceitos sobre essa especialidade.

-Voisin, através da obra "Aplication de la phisiologie du cerveau a l´étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale", publicada em 1830, que estudou o tipo de educação necessária para crianças com deficiência mental.

-Itard (1974-1836), que trabalhou no famoso caso do selvagem de Aveyron durante seis anos.

-Seguin (1812-1880) dedicou-se ao estudo e elaboração de um método para a educação das "crianças idiotas" que denominou método fisiológico. Foi o primeiro autor da Educação Especial que referenciou nos seus trabalhos a possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular. Puigdellivol (1986) vê no trabalho deste autor, o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, sendo ultrapassado o terreno exclusivamente médico e assistencial até então vigente.

-Os irmãos Pereira, no ano de 1907 inauguram em Madrid, o Instituto Psiquiátrico Pedagógico para atrasados mentais. Em 1914, o Estado criou o "Patronato Nacional de Anormales".

Através do desenvolvimento científico e técnico é hoje possível dispor de métodos fiáveis de avaliação e diagnóstico (Galton, Binet) e tratamento (médico, psicológico e educativo). Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori ou Decroly, trabalham em educação especial e rapidamente pressentem a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica, como fazem Georges e Deinhart, no ano de 1861, e Heller, no ano de 1904.

1.3- Época Atual

O século XX surge com o início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, verificando-se que muitos alunos, principalmente aqueles que apresentavam certas deficiências, tinham dificuldades acrescidas para acompanhar o ritmo normal dos demais

alunos e conseguir que o seu rendimento fosse igual ao das outras crianças da mesma idade. Em consequência cria-se deste modo a divisão do trabalho da educação e surge uma nova pedagogia, diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. Binet criou um método ou instrumento para poder retirar da escola regular os mais fracos e os mais atrasados.

Neste período, surgem as classes especiais e as crianças são rotuladas segundo diferentes categorias. Multiplicam-se as escolas especiais e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Os centros especiais e especializados são separados dos regulares, possuem programas próprios, pessoal técnico e especializado e constituem um subsistema de Educação Especial diferenciado, dentro do sistema educativo regular.

A rejeição por parte das associações de pais deste tipo de escolas segregadas, recebe o apoio administrativo na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de "normalização", entendido como "a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível" (BanK-Mikkelsen, 1969, citado em Jiménez, 1997: 24).

Em fase posterior, o conceito de normalização alarga-se pela Europa e América do Norte. Em resultado da expansão do conceito no meio educativo, dá-se lugar a uma substituição das práticas de segregação por práticas e experiências integradoras. Percorre-se desta forma o caminho para a desinstitucionalização, procurando integrar os portadores de deficiência no mesmo espaço escolar e laboral à semelhança dos restantes indivíduos considerados normais.

Em anos recentes e na ótica da normalização do sistema foi considerado que as escolas especiais, apesar de exclusivamente dedicadas aos problemas dos indivíduos com deficiência, proporcionassem às crianças um ambiente muito restrito, sendo prejudicial do ponto de vista educativo, uma vez que favorece a segregação e a discriminação.

O modelo de escolas especiais apresenta alguns aspetos positivos que, ao mesmo tempo se traduzem em muitos inconvenientes. Para a maior parte dos autores que refletem sobre esta problemática são enunciados mais aspetos negativos do que positivos neste modelo, sendo estes a favor do ensino integrado.

Os críticos da inclusão (Fuchs & Fuchs, 1994; Kauffman & Hallahan, 1995; Semmel, Gerber & MacMillan, 1995), advertem para o facto de esta, sobretudo a nível mais extremo da inclusão plena, não responder às necessidades reais de todos os alunos com problemas escolares, ou seja, desvaloriza o que deveria ser essencial: o processo de ensino/aprendizagem e os seus efeitos na criança.

Outros investigadores (Zigmond & Baker, 1995), apelam ao diálogo conciliador entre as duas perspetivas, combinando a escolaridade inclusiva com recursos adicionais e pessoal especializado para atingir os objetivos educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais.

O cerne da questão reside no facto de que não parece possível criar um ambiente totalmente natural para todos, tal como também não são convenientes para a generalidade os ambientes segregadores e excessivamente fechados.

As tendências atuais em Educação Especial deixam cair por terra a educação institucionalizada e apostam numa educação integrada, na qual o aluno com necessidades educativas especiais possa desenvolver o seu percurso educativo, num ambiente o menos restrito e o mais normal possível.

O princípio da normalização, segundo uma perspetiva pedagógica, implica a individualização, de modo a que o seu processo educativo se ajuste e se direcione ao ritmo de aprendizagem, às necessidades e especificidades de cada um. Para levar a cabo a integração escolar é necessário ter em conta a necessidade de partição dos serviços, ou seja, os alunos com Necessidades Educativas Especiais deverão receber o apoio de que necessitam dentro do seu meio natural e cabe aos serviços organizarem-se para melhor darem resposta às suas necessidades. Contudo, e ainda que no princípio de um caminho que se adivinha longo, a escassez de recursos ou a falta de adaptação atempada destes mesmos serviços, revela-se já uma fonte de discórdia.

1.4- Inclusão

Segundo Florian a pesquisa sobre Educação Inclusiva leva-nos a crer que o seu significado é contextual. "As diferenças de contexto resultam em diferentes quadros da educação inclusiva, apesar do facto de muitas jurisdições basearem nos direitos humanos os argumentos a favor da educação inclusiva" (1998:30).

"A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana" (Florian, 1998:55).

Segundo a autora, esta é a única definição que se reconhece que transcende o conceito de normalização. Ao utilizar uma linguagem que dá relevo à participação, em vez da normalidade.

> "A oportunidade de participar, é bastante diferente do acto de tornar possíveis padrões de vida e condições de vida quotidiana. A oportunidade de participar implica um claro envolvimento ativo e uma escolha, ao contrário da aceitação passiva de um padrão ou condição que foi tornado acessível à pessoa" (Florian, 1998:56).

É precisamente dentro desta perspetiva que se deu nos anos setenta o início da integração escolar em Portugal. Reconheceu-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com problemáticas ligeiras e moderadas conseguiriam alcançar o sucesso escolar nas classes regulares. Em 1986, os defensores dos direitos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, os pais de alunos com NEE severas e o entendimento por parte do público de que a escola não estava a proporcionar as respostas educativas necessárias a estes alunos, levaram a uma reestruturação do sistema educativo.

Aparece deste modo o apelo para que fossem criadas condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular da respetiva área de residência. Surge então o Movimento Iniciativa da Educação Regular que pretendia encontrar formas de responder às necessidades do maior número de alunos com NEE na classe regular, propondo a adaptação das classes com vista a facilitar as aprendizagens dos alunos com NEE nesse tipo de ambiente mais integrador. Este movimento deu lugar ao movimento da inclusão, que visava a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos. Os alunos com NEE passam assim a ter direito a frequentar as classes ditas regulares, possibilitando-lhes o acesso ao currículo geral através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades educativas especiais, sociais e emocionais. Surgem assim, as primeiras escolas inclusivas. (Correia, 1999).

O conceito de inclusão, que ultrapassa a integração, é mais tarde consignado na Declaração de Salamanca (1994):

> "Existe o consenso de que as crianças e jovens com NEE devem ser incluídas nas estruturas educativas designadas à maioria das crianças (…) O desafio a esta escola

> inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades".

Defende-se a inclusão mesmo daqueles com NEE severas, independentemente dos seus níveis académicos e sociais. De acordo com a Declaração de Salamanca, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem meios mais capazes, para combater as atitudes discriminatórias, procurando criar comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e almejando a educação para todos. Lê-se na Declaração de Madrid (2002): "as escolas devem desempenhar um papel mais activo, ajudando a compreender e a aceitar os direitos das pessoas com deficiências, a afastar medos, mitos e concepções erradas e apoiando os esforços de toda a comunidade". Além de que proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo – qualidade, de todo o sistema educativo.

Correia (2005:11) defende que a inclusão é "a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos sociais e académicos nas escolas regulares (…), onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas necessidades".

Para conseguir uma inclusão eficaz, a escola terá assim de se afastar dos modelos de ensino-aprendizagem centrados unicamente no currículo, passando a dar mais ênfase a modelos centrados no aluno, tendo por base as suas necessidades educativas individuais. O ensino passa a estar orientado para o aluno, que é visto como um todo, tendo em conta três níveis de desenvolvimento: académico, sócio emocional e pessoal.

É importante ainda referir que a escola inclusiva não se resume exclusivamente ao contexto escolar, mas também aos ambientes naturais da comunidade onde a criança e a família vivem e dos quais provêm as suas rotinas.

A escola inclusiva é uma escola que não pode estar de costas voltadas para o que se passa na sua comunidade educativa, que possui cota parte no sucesso e insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir e é responsável pela criação das condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem individual.

> "Quando a criança com NEE é meramente colocada na classe regular sem os serviços de apoio de que necessita e/ou quando se espera que o professor do ensino regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é educação especial ou ensino regular apropriado — é educação irresponsável. Todos nós devemos estar preparados para

> denunciar situações em que a criança é "atirada" para a classe regular sem apoios adequados. Infelizmente, em muitas comunidades, alguns administradores estão a tentar promover estes "despejos" chamando-lhes inclusão". (Correia 2003:24)

Cabe à escola, enquanto ambiente de aprendizagem, criar condições e disponibilizar os recursos necessários para que cada um dos ambientes em que decorrem as aprendizagens sejam espaços estimulantes. A escola inclusiva tem de ser de todos e para todos, numa perspetiva de partilha, de interação, de cooperação e de responsabilização mútua de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um. A escola inclusiva tem de se questionar sobre o seu papel e as suas funções, sobre o desempenho de cada um dos seus intervenientes e tem de procurar o percurso adequado, o mesmo será dizer procurar o seu próprio caminho como forma de resposta para as suas próprias questões.

Deste modo, não parece adequado uma visão educativa demasiado centrada na perspetiva que considera a educação especial como uma forma de colmatar a deficiência apenas no aspeto inerente ao próprio indivíduo, caindo-se na tentação de aniquilar a dimensão social e contextual do problema e os aspetos relativos à organização escolar. Logo devemos considerar

> "[…] a escola numa perspectiva de escola inclusiva, onde se deverá processar de uma educação para todos, o que implica uma responsabilização do meio envolvente pela resposta adequada a cada um, o que irá mobilizar um maior número de intervenientes, no processo educativo." (Sanches, 1995:14)

Uma escola dita inclusiva deve ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e utilizar essa diferença para enriquecimento do grupo e de cada um em particular. Todos são diferentes e deve-se contar com essa diferença para criar ambientes organizados e estimulantes dos processos de aprendizagem. Cada um deve partilhar, cooperar e ser responsável na medida das suas possibilidades, capacidades e competências próprias.

A diversidade é um desafio, uma mais-valia para os educadores, uma vez que lhes permite tirar partido do enorme recurso que têm à sua mão, neste caso, os seus alunos. Assumindo a diferença, esta pode ser um fator de equilíbrio pessoal e social.

> "As crianças deficientes têm oportunidades de aprenderem comportamentos sociais e escolares apropriados a partir da observação e da modelagem de crianças não deficientes. As crianças que não sofrem de deficiência também beneficiam porque deparam desde logo com os pontos fortes e os contributos potenciais, bem como limitações dos seus colegas deficientes. O ambiente escolar e a sociedade em geral enriquecem-se". (Arends, 1995:122)

A escola inclusiva é uma escola de qualidade para todos, que sabe criar respostas adequadas às necessidades dos seus alunos, gerando e gerindo os meios e recursos disponíveis. Ainda que não seja talvez a escola do futuro, é a escola que cada um é capaz de criar hoje, dando-lhe a sua disponibilidade temporal e o seu conhecimento. A escola inclusiva está em todos nós e cada um poderá cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada indivíduo tem um espaço próprio, embora comum, e um tempo que é o seu, para dela usufruir e partilhar.

Assim, a escola e todos os elementos que dela fazem parte têm de romper com os pressupostos tradicionais, ou seja, têm de encontrar estratégias que visem modificar a situação em que se encontram com o intuito de se tornar uma escola aberta a todas as diferenças.

Segundo Melero (2001:58), não podemos esquecer que "a cultura da diversidade é um processo de aprendizagem permanente"

A escola só será a grande promotora do indivíduo, o local de mudanças de mentalidades e de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se estiverem verdadeiramente empenhados nessa construção.

1.4.1- Um caminho para uma Escola Inclusiva

As perspetivas atuais no que respeita à inclusão partem do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente sendo tarefa da escola fornecer experiências educativas que tenham em conta essas diferenças.

Segundo Sanches (2001:90), "numa escola inclusiva cada aluno sente-se corresponsável por cada um dos seus colegas, pelos ambientes em que decorrem as suas aprendizagens, pelos espaços que todos usufruem, pela dinâmica de sucesso ou de insucesso de que faz parte." Assim, a finalidade da inclusão não é eliminar as diferenças, mas permitir a cada aluno que pertençam a uma comunidade educativa que dê relevo à individualidade de cada um.

> "Inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos, necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor". (Leitão, 2006:34)

As práticas correntes da inclusão promovem alterações de funções e responsabilidades a todos os envolvidos no processo educativo, pelo que são necessárias mudanças a nível da

gestão e organização das atividades assim como da própria sala de aula. Todos os profissionais envolvidos passam assim a ter um papel mais ativo e dinâmico na generalidade dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente na adequação de objetivos, estratégias e os meios materiais.

Segundo a Unesco (2004) a introdução de novos conceitos de aprendizagem inclusiva ou "aprendizagem amigável" deverá caracterizar-se por alterações ao nível "das relações entre alunos e professor, na disposição dos lugares que os alunos ocupam na sala, nos materiais físicos de aprendizagem, nos recursos humanos e nas formas de avaliação". Ainda assim não devemos confundir integração com inclusão, uma vez que se trata de dois conceitos distintos embora de alguma forma se inter-relacionem.

De acordo com Correia (1999) o termo integração surgiu do conceito de "normalização", ou seja, um conceito relacionado com um meio o menos restritivo possível. De uma forma mais abrangente este conceito descreve a prática de integrar a criança considerada com NEE física, social e pedagogicamente na escola regular. Do outro lado, o conceito "inclusão", pressupõe à partida uma colaboração da criança considerada com NEE junto com todas as crianças ditas "normais", para fins académicos e sociais tendo sempre em consideração que esse meio deve responder de um modo satisfatório às suas necessidades fornecendo-lhe o necessário apoio educativo, de modo a superar as suas dificuldades.

> "Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele." (Rodrigues, 2003:95)

No entanto, na opinião de Wang (1997), a aprendizagem dos alunos está também influenciada por outros fatores, como por exemplo as suas capacidades cognitivas, a motivação, o comportamento, a organização da sala de aula, as interações aluno/professor, a quantidade e qualidade de ensino e o apoio dos pais.

Para Correia (1997:13) "a escola inclusiva será então aquela que congrega alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, entendendo-se por necessidades especiais o conjunto de alunos em risco educacional, dotados e sobredotados (talentosos) e com necessidades educativas especiais".

Este conceito veio eliminar o estigma discriminativo de "deficiente", como ainda dar uma noção mais alargada das NEE, favorecendo uma melhor inclusão de todas as crianças. Esta forma de pensar constitui uma mudança da mentalidade pela aceitação e acesso ao direito à diferença.

> "Há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem." (Barbosa & Pinto, 1997:25)

Segundo Rodrigues, (2003:95), "para implementarmos escolas inclusivas, é necessário saber partilhar informação, ensinar novas competências e saberes, bem como mudar atitudes, nomeadamente quanto à forma como se encara a diferença". Deste modo, caminhamos para a elevação das aprendizagens em conjunto contemplando as necessidades de cada um, com o objetivo primordial dos alunos da mesma comunidade aprenderem juntos independentemente das diferenças e das dificuldades individuais.

Segundo Duarte (2005) esta pedagogia tem ainda o propósito de formar seres autónomos, livres e solidários, fazendo com que a aprendizagem resultante das crianças deva ser encarada como um ato social dado que todo o processo tem a sua base nas trocas realizadas no centro de uma sociedade.

Para Leitão (2006) os alunos são vistos como agentes ativos na construção das suas aprendizagens, sendo que aceitar e respeitar ideais, valores e padrões culturais diferentes são condições fundamentais.

Ainda de acordo com Ainscow (1997) podemos dizer que as escolas inclusivas pressupõem uma reforma educativa que assenta em três aspetos fundamentais:

- Versatilidade curricular - currículos adaptados às necessidades das crianças; apoio pedagógico suplementar no contexto do curriculum regular; ajudas técnicas e humanas diversificadas;

- Gestão escolar - redimensionar recursos; promover a relação de interajuda escola/comunidade/pais; envolvimento criativo de professores e assistentes operacionais; promoção e responsabilização do trabalho de equipa pedagógica;

- Informação e investigação - divulgação de experiências bem-sucedidas; promoção da investigação ação.

1.4.2- Evolução de um modelo médico/prescritivo para um modelo social

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas, a forma como a sociedade os enfrenta.

> "O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas com deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estes possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de maneira geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema existente exclusivamente na pessoa com deficiência, bastaria prover-lhe algum tipo de serviço para solucioná-lo." (Sassaki, 1997:39)

No que diz respeito à problemática educativa, estas mudanças de conceito traduzem-se basicamente em 2 perspetivas distintas. Por um lado, a utilização dos especialistas como agentes privilegiados na intervenção educativa, passou a um reforço do papel das equipas educativas multidisciplinares associadas às escolas, em especial dos professores responsáveis pelas classes e turmas, sem invalidar, no entanto, a importância fulcral da intervenção especializada, quando a gravidade das situações ou dos casos assim o exija.

Por outro numa perspetiva centrada nos problemas dos alunos, considerada como a fonte exclusiva das dificuldades educativas, em que se passou para uma perspetiva focada na situação geral do ensino e da aprendizagem, em que são visadas as diversas barreiras que se opõe à sua participação no processo educativo, estejam elas situadas nas condições de funcionamento da escola e da sala de aula, nomeadamente nas estratégias educativas utilizadas, ou nas barreiras de ordem económica, social ou cultural.

Segundo o autor Sassaki (1997:45) "Cabe, portanto, à sociedade eliminar todas as barreiras arquitectónicas, programáticas, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e atitudinais para que as pessoas com deficiência possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional."

Da separação dos alunos em categorias rotuladas de forma distinta e do seu agrupamento de forma supostamente homogénea, passou-se a considerar como fator de desenvolvimento educativo a diversidade das classes e a organizar a intervenção educativa a partir da análise da situação individual de cada caso, de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações.

Ao invés da distinção radical dos alunos considerados com NEE e os restantes, passou-se a considerar que qualquer aluno, algures num determinado espaço de tempo pode necessitar de apoio e que é essencial não os isolar em grupos estanques, enquadrados por diferentes tipos de ensino. Da utilização de espaços separados para distintos alunos, passaram a privilegiar-se os espaços educativos utilizados pela generalidade dos alunos.

> "Cada criança tem características, interesses e capacidades únicas e, assim, se pretendermos dar algum sentido ao direito à educação, os sistemas devem ser organizados e os programas educativos devem ser planeados de forma a ter em conta a vasta diversidade destas características e destas necessidades". (Declaração de Salamanca, 1994)

1.4.3- Relevância da educação inclusiva no contexto nacional

Em Portugal, as políticas educativas que têm como finalidade dar resposta aos problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, têm-se multiplicado na forma de recursos humanos, de diferentes tipos de serviços ou de recursos materiais, assim como na oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros, principalmente para escolas especiais. No entanto, a eficácia destes recursos é dúbia na medida em que necessita de uma análise profunda, realizada sob o prisma dos problemas que enfrentamos na atualidade, como sejam o insucesso e o abandono escolar, o absentismo e ainda a baixa qualificação profissional, tudo isto, aliado a uma cada vez menor capacidade financeira ao nível das famílias e sobretudo das instituições encarregues de dar respostas no campo educativo.

De acordo com o autor Sérgio Niza (1996:141), "Uma larga dependência da orientação médica dominou os processos de educação de uma parte dessas crianças rotuladas de deficientes, e que deu origem à legitimação das práticas de exclusão que o sistema de educação veio realizando". Não sendo as únicas, não há dúvida de que as principais vítimas da exclusão da escola regular têm sido as crianças com incapacidades decorrentes de deficiências orgânicas e funcionais.

Podemos considerar os desafios colocados pela educação inclusiva como uma contribuição para a melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade, caso sejam reforçadas as ações das escolas regulares e das respetivas equipas. Deve-se apontar para a existência de um único sistema educativo e não para uma ramificação de sistemas diferenciados entre regular e especial que tem como único condão acentuar a necessidade de reformulação da formação e capacitação dos professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola. O contexto educativo deve visar uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos.

1.5- Estruturação e Flexibilização Curricular

Tomando por base uma perspetiva de educação inclusiva, as questões ligadas ao currículo merecem uma atenção particular, devendo para isso ser entendidas de uma forma educacional alargada, que considere a criança no seu todo.

> "…o currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram". (Costa *et al* (2006:14)

Ainda de acordo com Costa *et al* (2006:16) "um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa concepção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos".

Para isso é necessário proporcionar uma educação de qualidade, quer ao nível da participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que dela advém. Neste sentido é essencial conceber a aprendizagem não unicamente no sentido académico, mas parte de uma visão mais lata de oportunidades de aprendizagem que deem ênfase às competências e

conhecimentos e que sejam relevantes e funcionais para os alunos, tanto pessoal como culturalmente.

Como diria Paulo Freire (citado por Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda, & Vaz Pinto, 2001:128), "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Para que existam condições que permitam alcançar progressos em aprendizagens académicas mais complexas, é necessário criar competências para comunicar e interagir, explorar e procurar conhecer o mundo, tentar resolver as situações problemáticas. Este é parte do caminho que proporcionará uma autonomia pessoal e social. Nesta perspetiva, a aprendizagem é algo que somente acontece quando os alunos estão envolvidos na construção daquilo que é o sentido que para eles têm as suas próprias experiências, de uma forma ativa e dentro de um quadro comum de atividades e objetivos.

Coll (2004:43) afirma que a participação da escola deve passar primeiramente pela transformação do currículo. "É preciso haver um currículo comum para todos os alunos que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos".

Segundo Unesco (2001), flexibilizar o currículo, para responder a cada caso particular como as diferenças de comunidade, religião, língua, etnia, necessidade específica, não é ficar preso a conteúdos predefinidos e a ritmos e estratégias de aprendizagem rígidas, mas antes adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo.

Para o autor Leite, C. (2000:23) "as escolas são instituições capazes de construírem a mudança necessária aos desafios que as diversas realidades criam actualmente à educação escolar e, por isso, deve-lhes ser reconhecido poder de decisão".

O grau de autonomia das escolas em introduzir adaptações ou modificações curriculares, desenvolvendo estratégias diferenciadas que respondam a estas necessidades, tendo em linha de conta as diferenças entre os alunos e as necessidades das comunidades particulares é facilitado quando o currículo nacional se centra mais em objetivos do que em conteúdos, quando são possíveis abordagens curriculares interdisciplinares, quando as escolas e os professores colaboram entre si e desenvolvem abordagens próprias a partir das equipas de trabalho que organizam.

Isto significa que, a nível nacional, os currículos devem ser definidos mais em termos de competências essenciais, do que em termos de conteúdos programáticos detalhados, cabendo às estruturas ou autoridades locais e às escolas e agrupamentos a tarefa de os definir. Assim, o currículo deve prever diferentes níveis de atividades e de participação, de forma a garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos, independentemente dos seus níveis de entrada.

Os currículos alternativos surgem como um modo potencialmente inovador de construir, adequar, adaptar os currículos perante a diversidade.

Assim, como referem César e Oliveira (2005:31), o currículo constitui-se como "um mediador para práticas mais inclusivas" na medida em que "faz a ponte entre os contextos institucionais mais alargados da escolarização e o micro-contexto da sala de aula, onde os professores e os estudantes se envolvem em aprendizagens académicas."

Outro dos contributos que permite uma melhor gestão curricular é a possibilidade de introduzir alterações ao currículo geral, adaptando ou modificando esse currículo.

As adaptações e modificações curriculares traduzem-se em alterações a nível da turma e da escola, de acordo com as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos e devem ser entendidas como um continuar de estratégias de desenvolvimento, aplicadas no contexto do currículo geral, de forma a salvaguardar que as alterações a introduzir não comprometam uma dinâmica inclusiva no contexto da turma em que sejam desenvolvidas.

Evita-se assim, que estas adaptações curriculares impliquem a criação de classes especiais, que mais não são do que a segregação dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, solução que a experiência e inúmeras investigações têm revelado como desajustada e que é em tudo, contrária à orientação inclusiva que defendemos.

Sousa (2010:8) considera que ocorre diferenciação curricular "sempre que a actuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens que vão sendo consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação da forma mais adequada a cada caso".

Seguindo a mesma linha de pensamento, Heacox (2006:10) define diferenciação no ensino, como a resposta às preferências de aprendizagem dos alunos e ao seu progresso no

processo de aprendizagem, isto é, ao que os alunos já sabem e ao que precisam de aprender, afirmando a referida autora que "a diferenciação centra-se na aprendizagem essencial".

Tal como preconizado por Sousa (2010:25), aprofundar o conhecimento das diferenças dos nossos alunos é essencial para a realização de um "trabalho sério de diferenciação", contemplando esta diferenciação como um "instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil". Esta diferenciação pressupõe a realização de "um diagnóstico consciencioso por parte do professor sobre as necessidades de aprendizagem dos seus alunos" (Heacox, 2006:12).

Sousa (2010:69) afirma ser "indiscutível a importância de uma avaliação diagnóstica que clarifique a experiência, os conhecimentos, as necessidades e os interesses dos alunos".

Desse diagnóstico, deverá resultar "a programação adequada ao contexto e ao aluno" (Sanches, 2001:48), uma vez que, a diferenciação se baseia numa ação curricular diferenciadora, realizada "em função de alunos concretos, cujas características diferenciadas requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas" (Sousa, 2010: 13).

Neste contexto, importa fundamentalmente salvaguardar estratégias de desenvolvimento tais como: as adaptações nos materiais e equipamentos; organização de tutorias pedagógicas; reorganização das formas de interdependência social entre alunos; aprendizagem ativa e cooperativa; flexibilização dos níveis de participação dos alunos em contexto de sala de aula; alteração dos procedimentos avaliativos; condições de matrícula e frequência; adequação de classes ou turmas e participação dos pais.

Podem ainda equacionar-se outras alterações que envolvam mudanças a nível de: modificações dos objetivos e dos conteúdos; técnicas de ensino específicas e especializadas (Braille, mobilidade, formas alternativas de comunicação, etc.); aprendizagens noutros contextos, reorganização dos tempos ou blocos; reforço da aprendizagem em contextos naturais (funcionalidade e ambiente casa, comunidade e lazer); diversificação das experiências de aprendizagem na classe, na escola, na família e na comunidade.

Tendo em consideração o grau de complexidade de cada situação, a planificação colaborativa das alterações ou modificações curriculares a implementar devem configurar um Plano/Programa Educativo Individual.

Dado que os alunos devem transitar ao longo do sistema educativo, os entraves à sua transição devem ser identificados e removidos, de modo a que possam entrar no sistema

educativo e progredir desde os primeiros anos até à fase de transição para a vida adulta, que se pretende que seja uma vida de qualidade, por eles construída, nos diferentes contextos e ambientes em que estejam inseridos.

Na perspetiva de Benavente *et al.* (1990), a escola deve facilitar a apropriação de saberes pelos alunos penalizados social e culturalmente, saberes entendidos como instrumento de participação social e de tomada de consciência da natureza da sociedade.

Esta afirmação significa que, independentemente dos fatores que possam marcar pela negativa, os alunos beneficiem de uma escolaridade que os valorize e que seja harmoniosa, para que possam integrar numa sociedade em constante mudança.

Um dos problemas diz respeito às implicações da avaliação, tão fortemente vinculada às adaptações e modificações curriculares, na progressão escolar do aluno. A retenção é a principal causa do abandono escolar, para além de gerar nos alunos retidos o sentimento de serem afastados da possibilidade de desenvolverem relações normais com os seus pares de idade, contribuindo para o desenvolver de sentimentos mais ou menos fortes de incapacidade e incompetência.

Com efeito, só uma avaliação apropriada, atenta à diversificação e alargamento dos momentos, instrumentos e procedimentos avaliativos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas.

Para além dos níveis de desempenho e das formas de os avaliar, das barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação em qualquer fase do desenvolvimento, para além duma avaliação centrada no currículo, na gestão e organização escolar e nas condições reais dos vários contextos sociais de aprendizagem, os alunos devem progredir e ser avaliados em função dos seus projetos de vida, tendo em conta o que poderão continuar a fazer após a escolaridade e ao longo das suas vidas. O que significa que devem ser definidas formas flexíveis de certificação que permitam evitar o perigo de deixar a escola sem formas possíveis de acreditação.

De acordo com Thurler & Perrenoud (1995:25), "deve dar-se aos alunos, desde muito cedo, responsabilidades e possibilidades de escolha das suas aprendizagens, o que supõe mais opções e iniciativas".

1.6- Conceito de crianças com NEE

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu nos anos setenta, através do famoso relatório Warnok Report (1978), como resultado de um estudo, que revolucionou as perspetivas de intervenção dentro do campo educativo e pedagógico, em crianças com problemas.

As necessidades educativas especiais resultam de uma falta de interação entre o indivíduo e o meio envolvente em que se destacam o ambiente familiar e a comunidade educativa. Ter necessidades educativas especiais é sinónimo de precisar de complementos educativos, adicionais ou diferentes daqueles que são normalmente praticados nas escolas pelo ensino regular, sendo o objetivo principal promover o desenvolvimento e a educação do aluno, para que este possa viver como cidadão pleno e efetivo, autónomo e ajustado aos padrões sociais vigentes. Poder-se-á dizer que ter necessidades educativas especiais não significa necessariamente possuir uma deficiência física ou intelectual. Todos nós podemos ter uma determinada necessidade, num determinado momento, ou necessitar de um apoio suplementar para ultrapassar barreiras que se nos deparam durante os processos de aprendizagem ao longo da vida. É indispensável distinguir se tais necessidades são esporádicas ou de caráter permanente e se são ligeiras, médias ou profundas.

> "Necessidades educativas especiais são aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. Determinar que um aluno apresenta N.E.E. supõe que, para atingir os objectivos educativos, necessita de meios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais". (Brennam, W. K., 1990:47).

O conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos e não clínicos, foi introduzido no sistema educativo português pelo Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto. Através deste decreto foi permitido que as escolas passassem a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE.

Correia (1993) refere-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais, dizendo que este termo se ajusta a crianças e adolescentes com problemas sociais, físicos, intelectuais e emocionais, bem como às dificuldades de aprendizagem, resultantes de fatores orgânicos ou ambientais. Para o autor, este conceito refere-se a crianças que não conseguem acompanhar o currículo normal, para as quais se deve proceder à realização de adaptações, mais ou menos generalizadas de modo a que façam parte de um método integrativo e não discriminatório.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos congrega nas suas alíneas os direitos da criança à educação e foi reconfirmada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Assim, é assumido que o cidadão portador de deficiência tem o direito de realizar os seus anseios no que concerne à sua educação, tanto quanto estes possam ser alcançáveis, sendo que para tal, é ainda consagrado o direito à igualdade de oportunidades dentro de um sistema sem qualquer tipo de discriminação.

Segundo os autores Pizarro & Leite (2003:45) "Torna-se assim evidente que a defesa de uma escola para todos e de uma educação não segregada teve consequências na escola, sendo-lhe atribuída, desde então, a responsabilidade de equacionar e disponibilizar respostas educativas às diversas necessidades dos alunos."

Através da Declaração de Salamanca proferida pela Unesco em 1994, foi deliberada a necessidade de um modelo escolar realmente inclusivo, no qual esta perspetiva não fosse somente uma teoria sem bases, mas sim um modelo verdadeiramente integrante de todos os alunos com N.E.E., de modo a que o fundamento principal tivesse alicerçado o princípio de uma educação de qualidade, focada no aluno, e como um direito de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem que deve ser respeitado. Deste modo, a escola, de hoje e do futuro, bem como os seus currículos devem estar preparados para responder, de forma convincente, à problemática do aluno, de acordo com as suas particularidades e não vice-versa. O currículo deverá ser aberto e flexível, e onde se verifique um trabalho participativo e cooperativo.

À escola cabe criar as condições ideais para que o ensino de crianças e adolescentes, com NEE, se realize num ambiente o menos restritivo possível e igual ao das crianças ditas "normais". O percurso escolar destas crianças deverá, sempre que possível, processar-se no estabelecimento de ensino na sua área de residência.

É responsabilidade da escola, como entidade educativa, atender à educação de todos os alunos, independentemente dos problemas que possam ter e encontrar respostas e soluções no

processo ensino/aprendizagem para proporcionar que todas as crianças possam usufruir de uma educação igual e com qualidade.

> "Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno". (Brennan, 1988:36)

Através desta definição, dá-se ênfase ao tipo e grau de problemas na aprendizagem, passando à classificação de ligeiros e temporários a severos e permanentes.

1.7- Tipos de NEE

1.7.1- Necessidades Educativas Temporárias

No que concerne às necessidades educativas temporárias pode-se afirmar que exigem uma adaptação parcial do currículo para que este se possa ajustar às características e necessidades dos alunos durante o seu percurso escolar. Estas dificuldades referem-se a problemas de leitura, escrita e cálculo, ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socio-emocional.

Estas crianças desenvolvem-se apenas num ritmo mais lento no que diz respeito à área de aprendizagem em que se encontram quando comparativamente com as crianças ditas normais.

O seu desenvolvimento depende das interações com o meio em que estão inseridas, que será tanto mais enriquecido quanto maior for a importância que se der à participação da criança desde o seu nascimento. Deste modo, os objetivos educacionais para as crianças com necessidades educativas temporárias são iguais aos das outras crianças, no sentido que visam melhorar a sua cognição e a capacidade de resolver problemas.

1.7.2- Necessidades Educativas Especiais Permanentes

As necessidades educativas permanentes obrigam a que se proceda a uma adaptação generalizada do currículo, sendo objeto de avaliação permanente, sequencial e sistemática, de acordo com os progressos do aluno. Estas adaptações mantêm-se durante todo ou grande parte do percurso escolar do aluno.

Neste tipo de necessidade encontram-se crianças ou jovens com problemas de origem orgânica, intelectual, como deficiência mental ligeira, moderada, severa e profunda, dotados e sobredotados, com dificuldades de aprendizagem, funcionais, sensoriais como sejam os cegos e amblíopes, surdos e hipoacústicos, défices socioculturais e económicos graves, entre outros. Os problemas referidos poderão fomentar maiores ou menores alterações, no desenvolvimento destes indivíduos.

Também se inserem neste grupo os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que revelam problemas na receção, organização e expressão da informação.

Existem também outros problemas de saúde, onde doenças como a diabetes, a asma, a leucemia, a sida, epilepsia, cancro, entre outras, dificultam a integração escolar e foram também alvo de atenção especial, a partir de 1990, por parte das instituições educacionais, uma vez que estes problemas podem originar o insucesso escolar nas crianças portadoras destas patologias.

Em 1990, com o reconhecimento do Departamento de Educação Especial dos EUA, foram englobadas as crianças que sofreram de traumatismos cranianos e as crianças com autismo.

1.8- Categorias Específicas das N.E.E.

1.8.1- N.E.E. de Caráter Intelectual - Englobam-se as crianças com deficiência mental, no qual o funcionamento intelectual é muito abaixo da média. As crianças com esta deficiência apresentam problemas cognitivos que se manifestam em problemas na aprendizagem, aptidões sociais e comportamento adaptativo. Neste grupo estão inseridos os dotados e sobredotados, cujo funcionamento intelectual é superior à média. É necessário que

os docentes que lecionam a este grupo de crianças façam corretamente as adaptações de acordo com as suas características ou particularidades.

1.8.2- N.E.E. de Carácter Processológico - Estão inseridos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem relacionados com a receção, organização e expressão.

Segundo Correia (1991), Bullock (1992), Lerner, (1993), referem que esta categoria caracteriza-se em geral, por uma diferenciação acentuada entre o potencial estimativo do indivíduo, sendo a sua inteligência na média ou acima da média, e a sua realização escolar que é abaixo da média, numa ou mais do que uma área académica, mas não em todas elas, como é o caso da deficiência mental. Segundo alguns autores, poderão estar relacionados com uma disfunção no sistema nervoso central.

1.8.3- N.E.E. de Carácter Emocional – Neste grupo, inserem-se os alunos que evidenciam problemas emocionais ou comportamentais, o que influenciará negativamente o seu rendimento e aproveitamento escolar, podendo originar o insucesso escolar. As crianças são inseguras e não conseguem superar a tristeza, nem são capazes de enfrentar situações mais complexas. Estão incluídas as psicoses e qualquer outro problema grave comportamental.

Como refere Bairrão (1998) o grande grupo que aflige a escola e a que esta, geralmente, responde com medidas de educação especial são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização. Este grupo mais numeroso deve merecer uma atenção redobrada e ser objeto dos recursos e alvo das medidas pedagógicas que se adequem às suas características e necessidades.

1.8.4- N.E.E. de Carácter Motor – Esta categoria abrange todos os alunos com disfunção física ou motora, devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso. Afeta o indivíduo em termos de mobilidade, de coordenação motora ou da fala, que decorrem de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou de malformações. A título de exemplo, temos os indivíduos portadores de espinha bífida, paralisia cerebral, distrofia muscular, e deficiências motoras, que afetam os movimentos. Apesar de sofrerem de uma incapacidade motora, estes não deixam de ter aptidões sensoriais, cognitivas e processo lógicas.

1.8.5- N.E.E. de Carácter Sensorial – Incluem-se os alunos cujas capacidades auditivas e visuais são afetadas. No que concerne à visão, pode-se dividir em duas categorias:

os cegos e os amblíopes. Os cegos são aqueles cuja incapacidade os impede de ler, recorrendo ao Braille, que lhes possibilita a leitura e outras aquisições. Os amblíopes têm um campo de visão reduzido, são capazes de ler desde que sejam efetuadas alterações no tamanho das letras.

Relativamente aos problemas de audição, dividem-se na categoria dos surdos e hipoacústicos. Os surdos utilizam a linguagem gestual para conseguirem comunicar e efetuar as suas aprendizagens. Os hipoacústicos necessitam de um aparelho de amplificação para lhes facilitar a audição.

1.9- Suporte Legislativo e Estruturas de Apoio a nível local e nacional

Nos últimos anos, a política educativa tem vindo a contemplar de uma forma mais ou menos integradora as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Os grandes princípios orientadores têm a ver com o que no mesmo âmbito se passa em relação às Nações Unidas, UNESCO, OCDE e UE.

Entre nós, a preocupação é expressa e consignada pela Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), pelo D.L. 35/90, de 25 de Janeiro, e pelo D.L. 319/91, de 23 de Agosto, os quais, de uma forma geral, estabelecem os grandes princípios de atuação no âmbito do direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade. O direito à educação está também consignado na Declaração dos Direitos do Homem e na Declaração dos Direitos da Criança, implicando um ensino básico obrigatório e gratuito. Para que o direito à igualdade de oportunidades seja uma realidade, é necessário diferenciar e diversificar a intervenção educativa, dinamizando e adequando os métodos, estratégias e atividades de aprendizagem, os recursos humanos e materiais e os espaços educativos.

"Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório". (Artigo 26.º, Declaração dos Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O direito de participar na sociedade implica a que o desenvolvimento da criança ou do jovem se processe o mais próximo possível do seu meio natural, da família à escola e à comunidade, sem que seja privado da resposta adequando ao seu caso específico.

O diploma mais recente e que pretendeu contemplar grandes mudanças foi o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. Com este diploma introduziram-se conceitos básicos para a orientação e acompanhamento escolares e educativos dos jovens com problemas que frequentam estabelecimentos públicos do Ensino Básico e Secundário. Contudo, é fundamental referir o diploma normativo publicado no Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho que tem por base a reformulação dos termos e das práticas dos serviços de apoio, tendo por base as perspetivas advogadas na Declaração de Salamanca em que todas as crianças têm lugar na escola e esta deve adaptar-se à população escolar e à sua diversidade não o contrário. O currículo deverá se adaptar às necessidades e particularidades dos alunos e, do mesmo modo, é a escola que proporcionará oportunidades curriculares de modo a corresponder às crianças com capacidades e interesses diferentes, sendo deste modo o currículo flexível.

Atualmente, o Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto foi revogado passando a vigorar o Decreto-Lei n. 3/2008 de 7 de Janeiro. Com este novo Decreto-Lei pretende-se a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

O DL n. 3/2008, de 7 de Janeiro, vem definir o grupo-alvo da educação especial aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturas, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social.

O Decreto-Lei estabelece as seguintes medidas educativas de educação especial:

-Apoio pedagógico personalizado;

-Adequações curriculares individuais;

-Adequações no processo de matrícula;

-Adequações no processo de avaliação;

-Currículo específico individual;

-Tecnologias de apoio.

Capítulo 2

2- Conceito de família

O conceito de família remete-nos inicialmente para a existência de laços de sangue, distinguindo-se assim, da família extensa, onde se inserem outros graus de parentescos, como por exemplo: tios, primos, etc., da família conjugal constituída pelos esposos, filhos e muitas vezes pelos avós. No entanto existe outro aspeto importante no conceito de família, "o lar, ou seja, a relação de coexistência debaixo de um mesmo tecto de grupos de seres humanos unidos entre si por uma relação de progenitor a descendente" (José Flores, 1994:51).

Referenciando ainda José Flores (1994), a família é um espaço educativo por excelência, considerada como o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afetos positivos e negativos com todos os seus intervenientes.

A família é também um lugar de grande afeto, genuinidade, confidencialidade e solidariedade, tornando-se desta forma, um espaço privilegiado na construção social da realidade, na qual através das interações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado e os "ligam" pelo sentimento de pertença àquela e não a outra família. A família é o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências de interação.

Como refere Gurvitch (1986: 419) é um "agrupamento duradouro um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta do exterior".

José Flores (1994) evidencia que o principal papel da família perante a criança nos primeiros anos de vida é proporcionar-lhe, para além do alimento e dos cuidados físicos, aquilo de que mais necessita, ou seja, o aspeto psíquico: afeto e segurança.

O amor é também considerado muito importante e imprescindível para o desenvolvimento da criança, no que se refere à sua maturidade afetiva bem como à sua evolução intelectual. Uma condição essencial para a criança se sentir segura e amada é saber que é aceite pelos pais.

Para além do amor, existe outro aspeto não menos importante, a estabilidade. A criança necessita de uma situação estável entre os diferentes componentes que formam a família. Essa estabilidade abarca desde o amor dos pais entre si e aos seus filhos, até à

orientação e à educação que lhes devem enquanto não alcançam a sua total autonomia, passando pela estabilidade das condições económicas e materiais do lar.

2.1- O papel da família no progresso escolar dos filhos

Segundo Ramiro Marques (2001), a forma como a criança, ao longo da sua vida se adapta aos diferentes meios, em especial ao meio escolar, depende grande parte da educação familiar e da natureza das relações dos pais com crianças. A família, através das suas atitudes poderá influenciar o rendimento escolar. Conhecer o modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de vários aspetos, positivos e negativos, relacionados com os objetos de conhecimento escolar.

Muniz (1993:211) refere que "a criança necessita de ser reconhecida como um sujeito activo, com vida autónoma e própria, é claro, que tudo isso dentro de um quadro que fixa certos limites e dependências, mas que actua como um factor de segurança". Neste quadro, participa de forma decisiva primeiro a família e depois a escola, não devendo apenas limitar, mas também proporcionar saídas aos seus impulsos e modelos para orientar o crescimento de forma ajustada.

Ramiro Marques (2001) destaca que quando a criança se sente anulada, dominada, excessivamente controlada, não se vê como um sujeito, mas sim como um objeto. Os desejos da criança, a sua vida de fantasia e as suas esperanças encontram-se bloqueados, não constituindo assim, uma fonte estimulante de atividade e de êxito.

De acordo com Braudílio Martinez Muniz (1993) os pais duros e muito severos podem prejudicar a progressão mental da criança, o mesmo acontece com pais permissivos, que no fundo, abdicam de cumprir a sua função de pais, justificando o abandono com inúmeras razões.

Segundo o mesmo autor, o papel dos pais não é dar liberdade à criança, mas de lhe permitir que a possa conquistar de uma forma progressiva, a partir de um conjunto de aquisições o mais sólido possível, proporcionando-lhe meios e aceitando que, com as suas iniciativas, possa introduzir modificações, cooperar no fator humano sem que para isso, os pais e professores se submetam às exigências infantis.

O papel dos pais não é meramente proteger e persuadir a criança, mas o de lhe proporcionar um quadro tão abrangente quanto possível, no qual se possa desenvolver com segurança. Neste sentido e de acordo com Ramiro Marques (2001), é importante que os pais permitam a socialização com os companheiros e com os membros da sociedade, pois permite que a criança adquira formas de vida mais autónomas, transferir parte dos seus afetos e dos seus ódios, ter satisfações de modo menos dependente, dispor de outros ambientes para exprimir e orientar parte das suas tensões. A criança para além da dimensão escolar, tem outras facetas que merecem a atenção e o interesse por parte dos pais, pois é através delas que a criança expressa bastante da sua personalidade.

2.2- O papel da escola

Na atualidade, a escola é encarada como um direito, pressupondo-se que seja de carácter obrigatório e gratuito, aumentando, deste modo, o seu poder na dinâmica social.

Contudo, o "contexto escola" é um agrupamento que não se subordina à livre escolha dos indivíduos. A escola resulta assim num sistema onde se processa uma ação social específica que a caracteriza, "ou seja, a educação não é o resultado de uma acção individual entre pais e filho - educação familiar - ou o professor e o aluno - educação escolar mas entre duas categorias sociais distintas (…)" (Pires, Fernandes & Lima, 1991:26)

Segundo Durken, citado por Pires, Fernandes & Formosinho (1991) a escola socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade. Neste contexto, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Contudo, na educação escolar, um dos fatores mais importantes é a relação que a escola mantém com os seus alunos, tornando-a ainda mais relevante na interação com crianças portadoras de NEE. Refletir sobre este assunto é refletir sobre a própria escola, pressupondo-se esta enquanto sistema que permite a existência no seu seio da "diferença". Neste sentido, a interação com crianças com NEE torna-se um facto natural.

Assim, importa recordar algumas das questões relacionadas com o conceito de NEE e rever certas "construções" mentais ou verdadeiros mitos que vigoram acerca da educação. "São, muitas vezes, estes os factores decisivos para uma maior ou menor adesão a certos

princípios e práticas, sobretudo, quando se pretende uma mudança dessas mesmas ideias e práticas." (Felgueiras, 1994:27)

Na atualidade a escola ainda se sente "ameaçada" quando é levada a incluir crianças diferentes. É fundamental que a escola encare a criança com NEE como um elemento que pode ser estável dentro do Sistema Escolar, de modo a que sejam anulados todos os obstáculos.

É extremamente importante verificar-se uma mudança de mentalidades que deixe supor a generalização/adoção do conceito de NEE enquanto prática educativa por excelência.

Para Dias (1993:55) "O conceito de Necessidades Educativas Especiais, enquanto mudança paradigmática, propõe que em vez de nos centrarmos exclusivamente na criança e nas suas aptidões, lesões e síndromes, nos preocupemos também com os cenários onde ocorre o processo educativo".

Desta forma, os alunos sem NEE têm a oportunidade de contactar com os outros alunos e de perceber a multiplicidade e a diversidade das características humanas, levando-os a compreender que a partilha de aspetos comuns e de necessidades excede as diferenças (Alper, Schloss, Etscheidt & Macfarlane, 1995, citados por Nielsen, 1999).

O meio educativo tem um enorme impacto, tanto nos alunos com NEE como em todos os outros. No decorrer do processo de inclusão de alunos com NEE nas classes regulares, o professor não só lhes deve transmitir sentimentos positivos como também lhes deve revelar afeto. As atitudes do professor são rapidamente reveladas e adotadas pelos restantes alunos. Deste modo, a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. (Nielsen, 1999).

Segundo o autor supracitado, é essencial que o professor tenha a preocupação no tipo de discurso adotado quando faz referência ou comunica com alunos com NEE, porque pode transmitir atitudes negativas em relação a estes e, por sua vez pode limitar o desenvolvimento da sua autoestima. Por essa razão, o professor deve evitar o uso de quaisquer expressões que possam ter uma conotação negativa.

Referindo Nielsen (1999), cada núcleo familiar e cada indivíduo são entidades únicas, apresentando características e capacidades que os individualizam. Portanto, é essencial que entre estas entidades seja criado um ambiente positivo. Os pais e os professores devem

desenvolver a consciência individual da criança, enaltecendo as suas qualidades, os pontos fortes e os talentos que a tornam única. Desde que lhe seja dada esta oportunidade, toda a criança com NEE pode dar o seu contributo para a experiência familiar.

2.3- Envolvimento dos pais na escola

Segundo Luís Correia (1999), torna-se fulcral consciencializar os profissionais da educação, em especial os professores, da importância que o contributo dos pais pode ter na educação do aluno com NEE.

> "A nossa experiência diz-nos que a relação pais-professores ainda não é a melhor dado que, por um lado, estão os pais com as suas frustrações e a responsabilidade acrescida de educar um filho com NEE e, por outro lado, está o professor, quantas vezes sem formação nesta área, com a responsabilidade de alargar os seus horizontes no sentido de poder vir a atender com eficácia a criança com NEE." (Luís Correia, 1999: 45)

Por vezes criam-se climas contraditórios, que podem prejudicar a criança em vez de a beneficiar, bem como a relação entre pais e professores. O professor deverá compreender, avaliar, reconhecer e antecipar um conjunto de comportamentos característicos das famílias com filhos com NEE, pois, só assim será capaz de entender não só as frustrações e os contratempos, mas também as alegrias e a esperança com que os pais se confrontam quando lhes nasce uma criança com NEE.

De acordo com Luís Correia (1999), ao dar-se importância ao envolvimento parental como fator de sucesso da criança com NEE, pretende-se que o professor fique sensibilizado para a dinâmica existente no seio da família, e que deve operar-se entre ela e a Escola, no sentido de que as suas atitudes e comportamentos possam contribuir, de uma forma significativa, para o estabelecimento de uma boa relação de trabalho com os pais dos alunos com NEE.

A experiência educativa só poderá ser enriquecedora para as crianças, quando os pais se mostram envolvidos no processo de inclusão. É importante estabelecer uma comunicação aberta com os pais. Se existir comunicação entre o professor e os pais haverá uma comunicação mais regular, com o objetivo de manter os pais informados acerca dos

progressos do aluno, dos trabalhos que lhe foram solicitados e de quaisquer projetos futuros em processo de planificação.

"O envolvimento parental no processo educativo e a assistência especial dada ao aluno com NEE contribuirão para o seu sucesso escolar." (Nielsen, 1999:25)

O professor pode disponibilizar o seu apoio aos pais, sempre que se considere relevante, no que se refere a formas de ajudar o seu educando, não descurando que a sua abordagem deve ser cuidadosa. O professor pode ainda encorajar os pais, a manifestar claramente a sua afetividade e o seu apoio, quando a criança inicia uma nova experiência ou atinge um novo objetivo.

Segundo Nielsen (1999) as necessidades básicas de um aluno com NEE são as mesmas que as de um aluno regular. É essencial enfatizar as similitudes para promover interações positivas entre todos os alunos.

Referenciando Nielsen (1999), os profissionais sentem muita dificuldade em orientar os pais, enquanto estes se recusam a admitir que o seu filho(a) tem NEE. Por tudo isto, é importante que os educadores estejam igualmente sensibilizados para os problemas dos pais e os ajudem a estabelecer para os seus filhos objetivos académicos e sociais razoáveis.

O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que podem contar com ele e que o seu objetivo é que a criança desenvolva todo o seu potencial individual. É também importante que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificação para a sua situação extremamente delicada. Os profissionais da educação devem, ter sempre presente o facto de as ações da maior parte dos pais representarem unicamente a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma.

De acordo com Nielsen (1999), uma família com uma criança NEE, a tendência é optar pela superproteção, frequentemente superior a que a situação exige. Os pais, tais como os professores, podem sentir a necessidade de proteger a criança de qualquer fracasso ou rejeição. A superproteção, impede muitas vezes a existência de oportunidades para resolver problemas e tomar decisões e não potencia a independência da criança, nem o seu desenvolvimento social e emocional.

Segundo aquele autor, para que uma criança com NEE cresça social e emocionalmente, é indispensável que os pais e os professores compreendam que esta não

necessita de ser alvo de um maior grau de proteção, precisando sim, que essa proteção seja menos. Sempre que possível, é imprescindível que seja dada à criança a oportunidade de se integrar nas diferentes vivências.

Capítulo 3

3- Relação Pedagógica

A relação pedagógica envolve todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico, desde professores a assistentes operacionais.

> "Se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar), desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita" (Amado, 2005:11)

Qualquer que seja o tema a abordar relativamente à atividade escolar, quase sempre a maioria das atenções está voltada para o papel do professor. Inicialmente o professor era essencialmente o transmissor do saber e o aluno deveria ser o recetor humilde e obediente, dado que detinha um estatuto de inferioridade etária e cultural. Tal conceito parece, felizmente ter sofrido profundas alterações.

"O diálogo é uma exigência existencial que possibilita a comunicação e para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo" (Gadotti, 1991:69).

Hoje em dia, a escola deixou de ter apenas a função de transmitir conhecimento e passou a incentivar a criação ou transformação desse mesmo conhecimento. O professor foi obrigado a modificar a sua atitude pedagógica e tornou-se o organizador da aprendizagem e o dinamizador do desenvolvimento intelectual do aluno.

> "A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didáctica. [...] É uma relação intersubjectiva, supõe portanto a presença de sujeitos interagindo entre si. Em outras palavras, tanto o aluno quanto o professor devem ser vistos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, e neste sentido possuem uma igualdade para que tal relação se estabeleça. [...] Porém, aluno e professor possuem diferentes níveis de compreensão da realidade e o diálogo em aula não deve ignorar este dado, mas sim incorporá-lo como dado fundamental." (Ponce, 1989:77)

A escola deixa assim o seu papel tradicionalista para ser uma instituição vocacionada para a transmissão intencional do conhecimento considerado socialmente útil. Deste modo, o seu papel redefine-se para uma função de transmissão cultural mais interventiva e pertinente. Tal como escreve Rochex de outro modo a escola reduzir-se-ia:

> "a estabelecimentos onde se visaria socializar e consolar os pobres mais do que fornecer-lhes os instrumentos intelectuais da sua emancipação, onde se tentaria responder a uma ausência ou perda do sentido das aprendizagens e dos seus

> conteúdos pela promoção ou desenvolvimento de uma sociabilidade e de uma conviviabilidade sem objeto." (Rochex, 2001:77)

A procura do sucesso na relação pedagógica baseia-se hoje numa tentativa de responder às necessidades individuais de cada um dos alunos. Por isso, as motivações e necessidades sentidas pelo aluno devem ser tidas em conta pelo professor dado que as dificuldades nesta relação prendem-se com a diferença ou a distância entre as motivações e as necessidades. O professor deve procurar delimitar a motivação dos alunos de modo a poder integrar esta motivação nas tarefas de aprendizagem e escolher a forma adequada às opções didáticas e pedagógicas. A autoestima do aluno é suscetível de ficar comprometida, caso seja entendida e vivida de uma forma negativa. Assim, o erro deve ser entendido pelo professor como fator que pode promover o sucesso. Deste modo parece importante considerar a comunicação, as expectativas e as representações de uma forma relevante pois estas parecem ter um papel importante na gestão dos processos educativos.

Tal como descreve Almeida, (1986:146) "Convém acreditar que o aluno precisa mais de carinho e amor do que de ensino: isso equaciona, a um tempo, pelo menos dois problemas: o da não aprendizagem do aluno e o da não habilitação do professor."

Na relação pedagógica o destinatário é essencialmente o aluno, o que não quer dizer que o adulto, neste caso o professor, se assuma como um ser em permanente construção, ainda que não sabendo tudo, ele é dentro da sala de aula quem mais sabe. É desta forma que os seus alunos o veem e é neste confronto com o seu saber que eles se formam.

Segundo Rosa (1998:103) "o ensino não pode ser dado, mas antes deve ter a qualidade de algo que, sendo apresentado pelo educador, possa também ser encontrado a partir da subjetividade do educando."

O modo como a turma é gerida tem uma enorme relação com a disciplina e a indisciplina, sendo a última, uma das maiores preocupações dos professores hoje em dia. Se a moral e a produtividade do grupo dependem do interesse suscitado pela estratégia educativa do professor, a inadequação dos fins propostos ou a falta de motivação dos alunos pode levar a atitudes de agressividade contra os colegas e professores. Deste modo, atos de indisciplina são comportamentos que em nada coincidem com as regras consideradas necessárias a um eficaz desenvolvimento das situações escolares, regras geralmente definidas pela própria instituição escolar. Neste campo o professor usa também de forma frequente o poder de exigir

os comportamentos e atitudes necessários ao seu desempenho profissional e de determinar quais deles podem ser qualificados de indisciplina.

Relativamente às causas da indisciplina não existe consenso, pelo que se trata de um conceito subjetivo. Contudo são frequentemente apontadas como possíveis causas o mau funcionamento da família, a falta de valores por parte o aluno, a falta de perspetivas futuras, ou ainda o mau relacionamento com os professores. Atendendo a este quadro causal, verificamos então a importância da adequação do currículo às necessidades e interesses dos alunos, da planificação cuidada, da variação dos estímulos e dos projetos capazes de suscitarem entusiasmo e de canalizarem a energia do grupo para a produção de trabalho.

Por fim, o meio familiar assume uma importância primordial no sucesso dos alunos, sendo importante considerar o conjunto de representações e expectativas dos pais face ao aluno, face à escola e à relação entre a escola e o meio familiar. A relação do meio escolar com o meio familiar é por si só um fator gerador do sucesso ou não da relação pedagógica. É importante que as crianças sintam que os pais se interessam em contactar a escola regularmente.

3.1- Competências do Professor

De acordo com o Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril as competências do professor são:

3.1.1- Competências de análise crítica:

-Interpretar a escola e a organização do currículo face aos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;

-Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;

-Posicionar-se tendo em conta os modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

3.1.2- Competências de intervenção:

- Desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências como a cegueira, surdez ou multideficiência;

- Organizar programas de educação destinados aos pais e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação escolar, educação precoce e na formação profissional dos seus filhos, dentro dos respetivos projetos de integração educacional e social;

-Proceder a alterações e adaptações do currículo regular em função das necessidades educativas especiais;

- Apoiar a diversificação de estratégias e métodos educativos, de modo a promover um correto desenvolvimento e a aprendizagem das crianças;

-Criar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

-Identificar necessidades educativas especiais ou limitações físicas no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;

-Dinamizar a criação e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que deem resposta às características da população escolar e mobilizem os recursos existentes.

- Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomentar a qualidade e a inovação educativa.

3.1.3- Competências de formação, de supervisão e de avaliação:

-Incentivar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;

-Apoiar o professor de ensino regular, em tarefas de diferenciação pedagógica, em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;

-Proceder à avaliação de situações de necessidades educativas especiais tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade, em articulação com o desenvolvimento dos projetos das escolas.

3.1.4- Competências de consultoria:

-Prestar apoio aos órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que fomentem uma gestão flexível dos currículos e a correta adequação às realidades locais, aos interesses e capacidades dos alunos;

-Dar assessoria e apoio aos centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas que impliquem o conceito de educação inclusiva, considerando que qualquer criança em algum momento, pode ter dificuldades ou deparar-se com obstáculos na sua aprendizagem.

3.2- Perfil do professor de Educação Especial

Tratando-se de um professor que tem a seu cargo crianças com dificuldades de aprendizagem as suas funções são mais abrangentes do que as de um professor de ensino regular. Antes de mais, este profissional deve tomar conhecimento de todo o processo educacional da criança ou crianças por quem é responsável, a fim de poder direcionar o seu campo de ação para determinadas atividades. Isto implica observar cuidadosamente cada um dos seus alunos, e em função dos resultados obtidos fazer o planeamento da ação de educação e reabilitação. Sendo certo que se trata de alunos que não podem acompanhar o currículo normal, este professor terá de fazer uma adaptação ao mesmo e prever a utilização de outros instrumentos e meios compensatórios face às dificuldades detetadas pelas crianças e jovens. No decorrer deste processo, cabe ao professor de educação especial impor uma certa inovação nas estratégias e métodos de ensino e fazer uma adaptação individualizada do ensino e diferenciação pedagógica. Deve proceder à mudança dos conteúdos de ensino no sentido de melhorar e enriquecer o currículo escolar e por consequência melhorar o nível de realização do aluno. Faz igualmente parte das funções do professor de educação especial ter uma maior atenção às áreas que promovam a socialização e expressão das crianças.

> "Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a encontrar pelos seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado das jornadas de trabalho" (Teixeira, 2001; Barreto e Leher, 2003; Oliveira, 2003).

3.3- Dificuldades dos professores de Educação Especial

O estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades de diversa ordem como sejam a falta de coordenação dos horários entre estes dois grupos de docentes, os professores titulares e os professores de Educação Especial, o elevado número de horas de trabalho burocrático e por vezes o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto, realizado entre os professores do ensino regular e os professores de educação especial para a inclusão dos alunos com NEE. A falta de coordenação na criação dos horários dos professores do ensino regular com os de educação especial, que permitam a ambos envolver-se em sólidas estruturas de colaboração tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos, como uma das maiores limitações para a interação entre os professores, devido às condições de trabalho propostas pelas escolas (Lortie, 1975; Flinders., 1988; Rosenholtz, 1988; McTaggart, 1989; Hargreaves A., 1998 cit. in Correia, 2007).

A sobrecarga burocrática é também uma limitação referida ao afirmar que:

> "na maioria das reuniões de trabalho, em cuja agenda constem pontos relativos à coordenação das atividades lectivas, apenas se procede à entrega das planificações elaboradas pelos subgrupos responsáveis e ao controle da progressão no programa, não existindo um momento efectivo de diálogo, partilha e troca de experiências." (Pereira, 2004: 207)

Porém, os resultados desta investigação permitem concluir que o trabalho de articulação desenvolvido entre os dois grupos de docentes são bastante animadores uma vez que de um modo geral a maior parte dos professores do ensino regular dominam bem os aspetos legislativos, o conceito de alunos com necessidades educativas especiais e de inclusão, e demonstram uma grande disponibilidade para a realização de trabalho em equipas multidisciplinares.

Torna-se visível o necessário envolvimento de todos numa escola para todos (Silva, 2004). A inclusão baseia-se num sentido comunitário em que todos os envolvidos formam uma teia de ligações, fazendo com que os alunos aprendam mais com os professores e uns com os outros, que os pais se envolvam mais e que a direção partilhe as suas ideias (Correia, 2005).

Exige-se então que os professores trabalhem em equipa, colaborando no sentido de se tornarem "solucionadores de problemas" (Porter, 1998). "Um ideal social, educacional, inclusivo, só pode ser alcançado se juntos enfrentarmos as adversidades, caso contrário enfraquecemo-nos, isolamo-nos uns dos outros, cada qual com a sua maneira de ver, entender falar e agir" (Almeida, 2005:13).

Correia (2005) considera que todos os envolvidos no processo (Professor titular, Professor de Educação Especial, Pais, etc.) deverão trabalhar em colaboração no sentido de projetar estratégias promotoras do sucesso escolar.

Contudo, é notório por parte dos docentes do ensino regular a existência de alguns constrangimentos quando se trata da realização de tarefas em articulação. Estes constrangimentos revelam alguns receios no que diz respeito a todo este processo de mudança, em especial porque sentem que não possuem a formação necessária e adequada para trabalhar em sala de aula regular com os alunos com NEE, uma vez que não dominam os problemas específicos destes, como também referem Correia & Martins (2000) cit. in Correia (2008).

Também McLeskey & Waldron (2000) demonstram nos seus estudos existir dificuldade em trabalhar em sala de aula, na medida em que o professor do ensino regular não tem formação para trabalhar com estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar de forma conjunta e proceder aos devidos ajustes necessários.

Referem ainda que, a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial sem ter em conta o envolvimento do professor do ensino regular. O estudo demonstra a necessidade de reestruturar e definir os horários dos professores pelas direções dos agrupamentos escolares, de modo a que os professores do ensino regular que tenham nas suas salas de aula alunos com necessidades educativas especiais, possam definir com os professores de educação especial momentos de trabalho em articulação na planificação e construção de materiais e em espaços com condições para o efeito.

Hargreaves (1998) defende que alguns dos efeitos indesejados da gestão colegial seriam facilmente eliminados caso existisse uma predisposição para uma maior sensibilidade e flexibilidade no tratamento de todo este processo por parte dos directores das escolas.

Para este investigador compete aos órgãos de gestão das escolas proceder às alterações necessárias nas estruturas de organização das escolas, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas motivadoras e colaborativas entre os professores.

As dificuldades que se colocam à realização de trabalho em articulação entre os dois grupos profissionais referidos, passam sobretudo pela falta de tempo, pela organização do trabalho que é definida essencialmente pela gestão dos estabelecimentos de ensino e pela formação apropriada de modo a que possam desenvolver trabalho diferenciado e que não se exclua ninguém.

As investigadoras Sánchez & Castijón (2001) defendem que para desenvolver o trabalho colaborativo é importante que exista uma flexibilização do horário dos professores do ensino regular, de modo a responder adequadamente ao trabalho em articulação com o professor de educação especial.

A implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo e diferenciado deve ser considerada como o motor para a inclusão dos alunos com NEE, como defende Damiani (2008), quando refere estudos de Creese, Norwich & Daniels (1998) realizado em Inglaterra, que apresentam evidências de que as escolas em que predominam as culturas colaborativas são mais inclusivas, ou seja, apresentam menores taxas de abandono e formas mais efetivas de resolução dos problemas dos estudantes. Tendo em conta a importância do trabalho em articulação para inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias à prática da articulação entre estes dois grupos de docentes, para que o trabalho de articulação que é desenvolvido essencialmente em sala de aula, quando existe possibilidade de o professor de educação especial lá estar, seja também realizado fora da sala, para a planificação, criação de materiais e avaliação de modo mais efetivo e eficiente.

Contudo, face à recente legislação adivinham-se algumas mudanças profundas. De um modo geral, tanto pais como professores e restantes envolvidos no processo da educação especial temem que as atuais mudanças previstas na Educação Especial, deixem de fora todo um conjunto de crianças cujas dificuldades de aprendizagem não foram avaliadas segundo a atual legislação. Pais, professores e especialistas manifestam elevadas reservas ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, enquanto o Ministério da Educação se desdobra em ações para pôr em prática o seu modelo de inclusão.

O Ministério da Educação colocou em prática um protocolo de colaboração entre a tutela e as várias federações associadas à educação especial. Este acordo é uma das ações que se espera vir a concretizar os objetivos do Governo para a educação especial. Entre estes contam-se a inclusão, até 2013, no ensino regular de 1300 alunos que frequentam atualmente escolas especializadas. Além deste protocolo, um outro, relativo à formação de professores no qual é referido que 1500 docentes receberão 50 horas de formação na área da educação especial.

Na opinião de Miranda Correia, no método CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), "a escala de avaliação é altamente subjetiva, não tem qualquer rigor". De resto, como argumenta, "trata-se de uma classificação para adultos e não para crianças".

As mesmas críticas são efetuadas por David Rodrigues (2008), que acrescenta: "A elegibilidade, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades". O número total de crianças com necessidades educativas é ainda desconhecido, e permanecem sem apoios específicos, o que é aliás uma preocupação que se repete de opinião para opinião.

De acordo com os dados do Ministério da Educação, há no ensino regular 49 mil alunos com necessidades educativas especiais, sendo que o objetivo é acrescentar, a este número, 1300 alunos matriculados em escolas de educação especial. Também aqui as opiniões são diversas. "Há estudos de prevalência a nível internacional que apontam para uma percentagem de 8% a 12% de crianças com necessidades educativas especiais permanentes", diz o investigador Luís Miranda Correia da Universidade do Minho. O que significa que, em Portugal, haverá "75 mil alunos com dificuldades de aprendizagem severas".

O atual enquadramento legal prevê a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, cegos e com baixa visão. O ponto 3 do artigo 4.º do decreto-lei refere ainda que, "para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem, podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência".

A especificação das dificuldades de aprendizagem a apoiar fica-se por aqui, o que leva Luís Miranda Correia (2008) a declarar que "mais de 90% das dificuldades estão à margem desta legislação". Isto é, não há referências aos alunos com dificuldades intelectuais (deficiência mental), com dificuldades de aprendizagem específicas (como acontece com a dislexia), com perturbações emocionais e do comportamento grave, ou com problemas de

comunicação. Fernando Magalhães (2008) defende que "São excluídas das escolas de referência ou das unidades de ensino e de apoio nelas previstas as respostas específicas para as perturbações do desenvolvimento, a deficiência mental e as perturbações da personalidade e do comportamento".

A falta de resposta precoce a estes casos não tipificados na lei leva, no entender de Miranda Correia (2008), a aumentar o número das crianças "frustradas, tensas e ansiosas".

Ainda segundo o autor "São crianças com o futuro hipotecado e caracterizadas por um percurso de abandono escolar."

David Rodrigues (2008) não tem a mesma opinião "Tememos que muitos alunos com dificuldades, ao ser-lhes barrado o acesso a um apoio especializado, engrossem as nossas tristes estatísticas de insucesso e abandono escolar", adianta o presidente do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Com todas as energias direcionadas para a recente legislação, o Ministério da Educação vai atingindo as metas definidas até ao objetivo final, o de concretizar a escola inclusiva até 2013. A formação de professores é uma das metas da lista de tarefas. O que suscita as críticas de David Rodrigues (2008). "Precisamos de melhorar a política de formação em serviço e não de fazer “lambuzadelas” de 30 horas de formação".

3.4- Gestão da sala de aula

O número de alunos por turma é recorrentemente enunciado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Nesta perspetiva, um professor só pode atender as necessidades de um aluno se estiver sozinho com ele. Esta ideia apesar de muito disseminada é errada. O ensino pode ser individual e não levar em conta as especificidades do aluno e pode ser em grupo e considerar essas especificidades.

Rodrigues (2001) defende que a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: grande grupo, grupos de projeto, grupos de nível, trabalho de pares e trabalho individual. Todos estes enquadramentos permitem, que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes características do aluno e do trabalho. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe um trabalho individual, mas sim o planeamento e a execução de um programa em que os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e de identidade.

Para os autores Ferreira & Guimarães (2003:137) ”Preparar o aluno para novos conhecimentos e novas tecnologias, além de se preocupar com a sua capacidade de aprender”.

Existe contudo a tendência para fazer crer que, quando um aluno com graves dificuldades é incluído numa turma “regular”, é ele que é o foco de problemas para o professor. É importante incentivar os professores a olharem para toda a turma como alunos diferentes e pensar que o aluno com NEE pode muito bem compartilhar sessões de aprendizagem com colegas em qualquer um dos enquadramentos citados. Esta aproximação poderá beneficiar alunos com dificuldades escolares mas que pelo facto de não terem uma condição de deficiência identificada não dispõem de uma pedagogia apropriada às suas dificuldades.

Em nome da qualidade da educação tomam-se decisões, anulam-se outras, criam-se e extinguem-se serviços. A qualidade surge como um conceito inquestionável e que tem o mesmo significado para todos.

Contudo, o que é qualidade para um professor pode não o ser para os pais dos alunos ou ainda para a gestão escolar. Falar em qualidade levanta pela complexidade do conceito outros problemas. É fundamental optar por investimentos em determinadas áreas da Educação que consideramos serem mais importantes para a sua qualidade. A escola inclusiva assume que os alunos são diferentes e heterogéneos, mas a questão é que, se entendermos qualidade enquanto preparação para enfrentar com conhecimento e sucesso as situações sociais, levanta-se a questão sobre que tipos de programas deveriam ser mais incentivados.

De um modo simplista mas lógico, talvez os programas ideais fossem aqueles com que o aluno tem desde a fase escolar um contacto maior, com situações diversificadas, contraditórias e mesmo conflituais em que é necessário desenvolver aptidões de negociação, estabelecer bases e usar aptidões sociais. Pressupõe-se então que a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogéneas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais reais, então é a Educação Inclusiva que melhor permite que o aluno tenha acesso a essa experiência.

Segundo os autores Coll, César et al (2004:43), “Quando uma escola estabelece entre seus objectivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula”.

3.5- Formação de Professores

Devido ao processo de Educação Inclusiva, em vários países começaram a ser integrados na formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às "Necessidades Educativas Especiais" ou designações similares. Em Portugal, esta prática é obrigatória por lei desde 1987. Esta situação é muito importante uma vez que permite familiarizar o futuro professor com o conhecimento de situações eventuais que, face à inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares, poderá vir a ter de enfrentar.

Poderemos neste sentido, referir algumas problemáticas ligadas às características complexas da profissão de professor, que não é um técnico no sentido de aplicar técnicas normalizadas e previamente conhecidas nem é um funcionário que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida. Ser professor exige uma grande versatilidade uma vez que se lhe pede que tenha uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diversas.

Na opinião de Campos (2002) para desenvolver estas competências de criatividade complexas não basta uma mera formação académica sendo necessário também uma adequada formação profissional.

Na questão da Educação verificamos que, se a prioridade na formação de professores for dada na diferença e nos casos mais profundos, acaba por criar um argumento para que o futuro professor avalie a sua futura tarefa como algo dificilmente ultrapassável podendo mesmo rejeitar a inclusão de alunos com dificuldades devido precisamente ao conhecimento que tem das reais dificuldades que esses mesmos alunos têm. Assim, talvez a formação devesse ser feita tendo como referência as deficiências mais ligeiras, dado que são na verdade a maioria dos casos, e que todo o conhecimento no que concerne à diferença seja incluído numa perceção da diversidade humana que vai das altas capacidades até à deficiência e criando a noção que os casos muito difíceis são na verdade uma minoria sendo a maioria dificuldades discretas e leves. Conhecer as diferenças deve servir para promover a inclusão e não para justificar qualquer tipo de segregação, pelo que é importante conhecer as diferenças mais comuns.

Segundo Coll *et al* (2004:44) é: "... O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver o seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas capacidades para ensinar-lhes".

É importante realçar que não se deve associar a diferença com uma situação médica e fazer acompanhar cada caracterização de indicações pedagógicas que contribuam para que o

futuro professor tenha referências de entendimento que lhe permitam iniciar o seu processo de pesquisa e ensino.

Se a formação de professores tiver em vista o seu desenvolvimento como pessoas, a relação que se estabelece entre o Formador e o Formando e entre estes e o conhecimento, terá de ser de natureza obviamente diferente. Ou seja, se o Formador, como professor das cadeiras do curso ou acompanhante da prática pedagógica (professor cooperante), se assumir como modelo relevante, treinará naturalmente o Formando em estratégias de reprodução, repetição e imitação, ao invés de outras competências características do "ser Pessoa", como a autonomia na tomada de decisões, o espírito de iniciativa, o sentido crítico, a imaginação e a busca de soluções para eventuais problemas. É para esse Professor completo que se espera que a formação poderá conduzir: não um mero funcionário que executa de uma forma inconsciente, padrões aconselhados por outros, mas aquele prático fundamentado, o tal "prático reflexivo" (cf. D. Schön. 1987) que sabe o que faz e porque o faz. Considerando a explicitação como condição "sine qua non" e racionalidade e cientificidade.

J. Gimeno Sacristan (1981:8) defende que "só dessa forma se podem tomar iniciativas sendo donos dos seus actos, em vez de arrastados por uma prática que não se domina porque não se a conhece nem se a entende". É por isso que a formação de professores deverá privilegiar a prática pedagógica como espaço ideal para a problematização e a investigação de que o ensino tanto carece…

Nesse contexto, mudanças educacionais são necessárias e terão mais hipótese de êxito com o apoio dos professores.

Nóvoa (1992) defende que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores [...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 apud Nóvoa, 1992:29).

PARTE II - Enquadramento Empírico

Capítulo 4

4-Metodologia de investigação

De acordo com Neto (2005), na abordagem a uma investigação, não podemos fugir da metodologia, mas do seu exagerado rigor, sim.

Sousa (2005) defende ainda que não haverá métodos melhores entre si, mas sim métodos que melhor ou pior servem o estudo pretendido.

Nesta parte do trabalho pretendemos definir alguns aspetos metodológicos a serem utilizados no decorrer da realização deste trabalho.

Neste sentido e tendo em conta o trabalho a que me proponho concretizar, inicialmente será feita uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de recolher o máximo de informações possíveis e relevantes acerca do estudo que se pretende realizar.

A metodologia a utilizar será teórico-empírica, na medida em que é aquela que melhor se adapta aos objetivos e às hipóteses de investigação propostos.

Pretendo desenvolver métodos qualitativos tal como refere Lefébvre (1990 cit. *in* Pacheco, 1995:16) "pretendo efetuar uma investigação das ideias, da descoberta dos significativos inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é base de todo a indagação". Aplicarei ainda os métodos quantitativos, recorrendo à investigação aplicável. Serão considerados todos os dados quantificáveis, traduzidos em números, opiniões e informações para serem classificados e analisados.

Os autores (Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006) sugerem uma abordagem mista, originando a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos, através da sua aplicabilidade nos diferentes momentos de uma investigação.

Segundo esses autores "esta postura pode permitir uma melhor inteligibilidade do real, pode evitar atitudes reducionistas, posturas ideológicas e dicotomias entre perspetivas."

O método de validação será tanto interno quanto externo.

4.1- Pergunta de partida

Pressupondo que toda a investigação assenta num problema inicial, que "o investigador tenta exprimir mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação. Deve

apresentar qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência". (Quivy & Campenhoudt, 2005:44).

O problema das dificuldades dos professores de educação especial é um tema relevante, atendendo que na nossa sociedade cada vez se observa mais a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em regime escolar normal, e por consequência um maior número de professores de educação especial. É fundamental identificar as limitações que este grupo de docentes encontra e averiguar se estas dificuldades poderão ser uma barreira à sua prática de docência.

Dentro desta problemática surge então a questão de partida:

"As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial".

4.2- Objetivos de estudo

Considerando a problemática e a questão de partida definidas, propusemos os seguintes objetivos:

4.2.1- Objetivo Geral

O objetivo geral é identificar as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial quando trabalham com crianças com necessidades educativas especiais.

4.2.2- Objetivos Específicos

Os objetivos específicos são verificar se:

-As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial ao nível das políticas educativas condicionam a sua prática educativa.

-As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial ao nível da organização da escola condicionam a sua prática educativa.

-As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial ao nível da organização curricular condicionam a sua prática educativa.

-As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial ao nível dos recursos/apoios humanos condicionam a sua prática educativa.

-As dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial ao nível dos recursos/apoios materiais condicionam a sua prática educativa.

-A motivação pessoal dos docentes de Educação Especial constitui uma dificuldade na prática educativa.

4.3- Hipóteses ou Questões de Investigação (IA)

A etapa que se segue à formulação do problema e dos objetivos que pretendemos atingir é a formulação de uma hipótese ou hipóteses.

Segundo Pardinas citado por Lakatos (1990:123) "Hipótese é uma proposição enunciada para responder, tentativamente a um problema".

> "Uma hipótese, ou seja, uma sugestão de resposta para o problema, deve apresentar as seguintes características:
> 1.Estabelecer uma conjetura sobre a relação entre duas ou mais variáveis.
> 2.Ser formulada claramente e sem ambiguidade, em forma de frase declarativa.
> 3.Ser testável, ou seja, deve ser passível de reformulação, em forma operacional, de modo a poder ser então avaliada a partir de dados." (Tuckman, 2000:25)

As hipóteses constituem um objetivo útil para justificar um estudo de investigação e garantir-lhe uma orientação.

Através da formulação das hipóteses tentarei responder ao problema levantado pelo tema escolhido elaborando pré-soluções para o problema e tentando estabelecer relações causais entre as variáveis. Deste modo procurarei estabelecer uma consistência lógica, que exista verificabilidade, porém de uma forma simples e de acordo com alguns estudos existentes manter um apoio teórico, de modo a que o tema escolhido se revista da maior relevância possível.

Assim considero as seguintes hipóteses:

-As políticas educativas poderão ser dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial.

-A organização da escola poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

-A organização curricular poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

-Os recursos/apoios humanos insuficientes poderão ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

-A falta de recursos/apoios materiais poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

-A motivação pessoal dos docentes de Educação Especial poderá constituir-se como uma dificuldade na prática educativa.

-A idade dos professores de Educação Especial quando trabalham com alunos NEE influencia o seu desempenho.

-A experiência dos professores de Educação Especial quando trabalham com alunos NEE influencia o seu desempenho.

4.4- Variáveis

Variável significa algo que varia, que difere, que pode apresentar diferentes valores. As variáveis descrevem as características do atributo a medir, e são "qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações, que são estudadas numa investigação", podendo assumir diferentes valores. (Fortin, 2003:376).

Segundo Sampieri et al. (2006:121), uma variável é "uma propriedade que uma variação tem em poder ser medida ou observada".

Nesta temática verificam-se as seguintes variáveis:

- **Variável dependente**: professores de Educação especial
- **Variável independente**: as dificuldades quando trabalham com alunos NEE

As variáveis segundo a sua natureza são quantitativas e qualitativas. A escala de medição aplicada será nominal e ordinal.

4.5- População/Amostra

A amostra significa "um determinado número de sujeitos de uma população definida como representativos dessa população". (Borg & Gall, 1996:240).

Segundo Ghighione & Matalon (1992) é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população, ou seja, a hipótese de questionarmos todos os seus membros não seria uma hipótese muito viável, pois seria de tal forma um estudo longo e dispendioso, que se torna praticamente impossível.

Poder-se-á dizer, que inquirindo um número restrito de pessoas na condição que estas tenham sido correctamente escolhidas, podemos obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, ainda que menos significativo.

Neste estudo, a amostra é constituída por 51 professores de Educação Especial do concelho de Leiria e Oeste.

Destes 51 docentes, 5 são do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel; 9 são do Agrupamento D.João II; 3 são do Agrupamento de Escolas D.Pedro I; 8 são da Escola Secundária de Porto de Mós; 4 são do Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins; 6 são do Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens; 4 são do Agrupamento Nery Capucho; e 12 são do Agrupamento de Escolas D. Dinis.

Nestes Estabelecimentos de Ensino proponho a aplicação de um questionário aos professores de Educação Especial como forma de identificar as dificuldades e limitações sentidas quando trabalham com crianças NEE.

Para a constituição do plano de amostra foi delimitada a população alvo, assim como especificados os critérios de seleção, a sua constituição e ainda determinado o tamanho da amostra. O tipo de amostra é probabilística e representativa.

4.6- Instrumento de recolha de dados

A palavra questionário deriva do termo latino *quastionariu*. Segundo Sousa (2005) uma técnica de investigação, na qual se interroga uma série de sujeitos por escrito, procurando conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expetativas, experiências pessoais, etc.

Uma das grandes características deste tipo de inquérito é o facto do investigador e o(s) inquirido(s) não interagirem em situação presencial (Carmo & Ferreira, 1998).

Segundo Tomás García (2003), o questionário é um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada. Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem um tema interessante para os investigadores, não havendo interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do questionário.

> "Um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares da iniciativa do entrevistador. Para que tal seja possível evidentemente necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exactamente o que se espera dela". (Rodolph e Benjamin, 1993:121)

O questionário de resposta fechada é o instrumento mais utilizado neste tipo de investigação. A construção de um questionário só se deve efetuar depois de se concretizar a revisão da literatura, de se definirem objetivos, hipóteses e questões de investigação.

Para Mário Santos (2008), as vantagens de um questionário são as seguintes:

- A resposta, por escrito, a questões potencialmente embaraçosas, não é tão embaraçosa para os inquiridos, como por exemplo através da entrevista pessoal;
- As respostas às questões colocadas não estarão tão sujeitas a enviesamentos e interpretações duvidosas;
- Possibilita uma maior sistematização dos resultados obtidos, tornando-se mais fácil automatizar o processo de análise e tratamento dos dados;
- É de fácil operacionalização, podendo ser aplicado a uma amostra de grande dimensão, num curto espaço de tempo;
- Pelas suas características, implica normalmente custos menores, pois evita as deslocações.

O uso de questionários também tem algumas desvantagens, que são:

- Para que efetivamente possa cumprir os objetivos e na medida em que a sua conceção se reveste de alguma complexidade, existe bastante planeamento;

- Poderá ser difícil motivar os inquiridos a responder ao questionário, o que normalmente origina muitas faltas de resposta, o que será particularmente verdade quando o tipo de questões não tem utilidade ou algum tipo de relação com o inquirido;
- Se houver alguma dúvida no preenchimento do questionário, não haverá hipótese de esclarecimento;
- Não possibilita a introdução de dados suplementares, a não ser que se recorram a outras técnicas de recolha de dados;
- Quando se utilizam perguntas abertas, poderá haver alguma superficialidade nas respostas.

O instrumento utilizado na investigação é o inquérito por questionário, que segundo (Quivy & Raymond, 1992), "… o exemplo do inquérito por questionário, que se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática."

Na redação do questionário houve o cuidado de começar por fazer uma pequena introdução referindo o objetivo, a quem se dirige e o seu caráter de anonimato.

As perguntas estão estruturadas, aparecendo questões fechadas e uma questão aberta. O questionário é constituído por três partes. A primeira parte é referente aos dados biográficos dos docentes de Educação Especial, enquanto que a segunda parte é constituída por trinta e três perguntas, com igual grau de importância, distribuindo-se pelas opções de significância "Sim" e "Não". A terceira parte é constituída por uma pergunta de atribuição de importância aos subgrupos das questões apresentadas e uma pergunta de resposta livre. O questionário é apresentado na forma de respostas fechadas exceto a última pergunta da terceira parte, de carácter aberto para efeitos de pré-teste, que será aplicado a 10% da amostra escolhida de acordo com a opinião dos autores (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A escala de medição de resultados será a escala de Thurstone.

4.7- Procedimentos para a recolha e análise dos dados

Este passo constitui uma etapa extremamente importante no trabalho, pois será nesta fase, que são comprovadas ou refutadas as hipóteses, mostrando-se deste modo, uma resposta para o problema em questão. Através da análise dos dados obtidos chegamos a conclusões de forma a clarificar a ambiguidade do problema que nos propusemos estudar.

O estudo realizado é um estudo de caso teórico empírico. O Design aplicável será o design quasi experimental.

O tratamento estatístico e análise de dados serão realizados através da aplicação do software SPSS (Statistical Package for the Social Science) aliado à análise descritiva dos resultados obtidos.

O tipo de tratamento de análise estatística será multivariada, sendo os resultados apresentados através de gráficos e análises descritivas.

4.8- Caracterização do meio onde se insere a amostra

4.8.1- Leiria

Leiria é uma cidade portuguesa, capital do distrito de Leiria, situada na região Centro e sub-região do Pinhal Litoral, com aproximadamente 42 745 habitantes. A cidade de Leiria tem seis freguesias inseridas em sua mancha urbana, totalizando uma área de 78,84 km². Fica a cerca de 70 km a sudoeste da cidade de Coimbra. Leiria permanece como o principal centro urbano do Pinhal Litoral e da comunidade urbana de Leiria, assim como um importante centro de comércio, serviços e indústria.

É sede de um município com 565,1km² de área e 126 879 habitantes (INE, 2011), subdividido em 29 freguesias. O município é limitado a norte/nordeste pelo concelho de Pombal, a leste pelo de Ourém, a sul pelos municípios de Batalha e Porto de Mós, a sudoeste pelo de Alcobaça e a oeste pelo concelho da Marinha Grande. O município tem uma faixa costeira a ocidente com o Oceano Atlântico.

A cidade é banhada pelos rios Lis e Lena, sendo o castelo de Leiria o seu monumento mais notável. O concelho recebeu o primeiro foral de D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, em 1142, sob o nome de Leirena. Foi uma das cidades escolhidas para fazer parte do Euro 2004, e graças a isso o seu estádio municipal sofreu uma grande remodelação.

Com uma gastronomia variada e com tradições reconhecidas, o concelho é historicamente rico, como o testemunham o castelo da cidade e o Santuário de Nossa Senhora da Encarnação. Leiria dispõe ainda, na sua região, das Termas de Monte Real, de praias como

a do Pedrógão, da Lagoa da Ervideira e da mata municipal de Marrazes. Relativamente ficam perto as históricas cidades de Coimbra, Tomar, Torres Novas e Santarém, e alguns centros urbanos Entroncamento, Ourém, Abrantes e Rio Maior, isto fora do distrito. Os portos da Figueira da Foz e de Peniche distam cerca de 50 km e 80 km, respetivamente.

É de destacar a feira anual, realizada entre os dias 1 e 25 de Maio, que se integra em ampla tradição da região. O feriado municipal é no dia de Nossa Senhora da Assunção, a 22 de Maio.

O concelho de Leiria conta com 29 freguesias, que são as seguintes: Amor, Arrabal, Azoia, Bajouca, Barosa, Barreira, Bidoeira de Cima, Boa Vista, Caranguejeira, Carreira, Carvide, Chainça, Coimbrão, Colmeias, Cortes, Leiria, Maceira, Marrazes, Memória, Milagres, Monte Real, Monte Redondo, Ortigosa, Parceiros, Pousos, Regueira de Pontes, Santa Catarina da Serra, Santa Eufémia e Souto da Carpalhosa

Leiria é considerada uma das cidades mais apetecíveis para se viver, uma vez que é das cidades mais desenvolvidas a nível industrial, no país, criando muitos postos de trabalho. A sua localização junto ao mar e no centro do país são alguns dos fatores que tornam esta cidade uma das melhores para se viver em Portugal.

Além de ser um local de interesse histórico, o Castelo de Leiria oferece um local para eventos culturais. Situado perto do castelo, a Igreja de São Pedro é usada como um dos locais do Festival Anual de Música. Leiria é também a casa de mimo, o Museu da Imagem em Movimento e do Museu do Moinho do Papel, primeira fábrica de papel em Portugal. O Teatro Miguel Franco no mercado de Sant'Ana e o Teatro José Lúcio da Silva são espaços para o teatro, apresentações de música e dança, bem como de cinema.

A cidade é o berço de vários poetas portugueses, tais como Afonso Lopes Vieira e Francisco Rodrigues Lobo, após o qual a praça central é nomeada. Hoje a praça Francisco Rodrigues Lobo é o lar de uma cultura próspera de cafés, bem como sendo regularmente utilizada para eventos culturais. Outros poetas em Leiria: O rei D. Dinis (Dinis I de Portugal) e o escritor Eça de Queirós que escreveu em Leiria a sua primeira novela realista, "O Crime do Padre Amaro", publicada em 1875 e adaptado ao cinema em 2002 e 2005. Existe ainda hoje em Leiria a casa onde viveu.

Nos últimos anos, Leiria viu a transformação do espaço à volta das margens do rio Liz, que atravessa a cidade. Estes desenvolvimentos criaram vários parques novos, espaços públicos, parques infantis e uma série de pontes temáticas. Além disso, um longo passeio foi criado, que é popular entre os caminhantes e corredores.

A cidade de Leiria localiza-se próxima da costa ocidental, na região centro de Portugal Continental, apresentando um clima Mediterrânico (com influência oceânica). A região vive do comércio, da agropecuária e da indústria, destacando-se o fabrico de objetos de cerâmica, plásticos, moldes e cimentos. A construção civil tem também um peso importante, assim como o turismo. O principal sector económico é o sector terciário, dos serviços. Também tem grande influência as fábricas de vidro.

4.8.2- Oeste

A Região Oeste beneficia de um posicionamento territorial relativamente central no quadro do espaço de Portugal Continental, inserindo-se no corredor que, entre as metrópoles de Lisboa e Porto, melhor comportamento demográfico e económico tem evidenciado no contexto nacional.

É um território, de luminosidade intensa, em que a costa marítima e o campo se interligam, numa mancha verde, salpicada de casario branco e clima muito ameno. É um espaço unido por uma herança cultural comum, cimentada em séculos de cultura da vinha e num apego muito forte à terra e ao mar.

A Região Oeste é uma região especial devido, principalmente, às seguintes características, tornando-se estes os principais pontos fortes:

• Recursos Naturais, paisagísticos e patrimoniais privilegiados;

-Serras de Montejunto, Aire e Candeeiros;

- Óbidos, Alenquer e Torres Vedras;

- Conventos da Graça, em Torres Vedras, de S. Francisco, em Alenquer, e Stº António, no Varatojo;

- Igrejas de S. Leonardo, em Atouguia da Baleia, a Matriz da Lourinhã, de S. João da Ribeira, nas cercanias de Rio Maior, o sítio e ruínas da Igreja do Salvador do Mundo, no Sobral de Monte Agraço, e, ainda, o Paço Real da Serra d'El Rei, a ermida de Nª. Srª das Neves, na Serra de Montejunto, o Touril de Atouguia da Baleia, a Torre dos Lafetat, no Bombarral, ou o Centro Histórico de Óbidos;

- Praias de areia fina onde se podem encontrar imponentes e escarpadas arribas, ou sítios inexcedíveis de beleza, como o arquipélago das Berlengas e a tranquila Lagoa de Óbidos.

• Vida associativa e tradições sócio-culturais valiosas;

- Folclore (Ranchos); Festa da Vinha e do Vinho - em Arruda dos Vinhos; Festival Internacional do Chocolate – Óbidos; Festival do Vinho Leve e da Pêra Rocha – Cadaval; Festa da Nossa Senhora da Boa Viagem – Peniche; Feira Nacional das Cebolas – Rio Maior, etc.

• Recursos Institucionais, humanos, produtivos e científicos apreciáveis;

• Estrutura produtiva diversificada;

- Cerâmica, Faiança – Rafael Bordalo Pinheiro, Raul da Bernarda; Bordados "Rainha D. Leonor" e Rendas de Bilros, etc.

• Elevado potencial agrícola e turístico;

- Pera Rocha, Maçã de Alcobaça,

-Vinhos (Rota do Vinho e da Vinha do Oeste), Ginjinha de Óbidos.

• Acessibilidades rodoviárias; (caminho de ferro do oeste)

- A8 (Lisboa-Leiria);

- A15 (Óbidos - Santarém -A1)

- Linha de caminhos de ferro do Oeste (Linha do Oeste)

• **Posição geoestratégica** é uma região de charneira entre a grande área metropolitana de Lisboa e o mundo rural a norte, o Oceano Atlântico a poente e a influência do Tejo a nascente.

O Oeste tem apresentado uma taxa de crescimento demográfico positiva, próxima de uma tendência de estabilização do quantitativo populacional, tendo-se acentuado na última década o crescimento das principais localidades urbanas em detrimento das áreas rurais.

No que diz respeito às atividades económicas, deve realçar-se o carácter endógeno que apresentam alguns ramos de atividade industrial, que configuram o perfil de especialização

tradicional da Região, bem como as potencialidades locais para o desenvolvimento das indústrias agroalimentares; contudo, o grau de internacionalização da Região não é, ainda, suficientemente expressivo, condicionando a sua afirmação externa.

A Região Oeste é composta por treze concelhos, conferindo uma grande diversificação à região devido à singularidade dos seus municípios, sendo eles: Alcobaça, Alenquer, Arruda dos Vinhos, Bombarral, Cadaval, Caldas da Rainha, Lourinhã, Nazaré, Óbidos, Peniche, Rio Maior, Sobral de Monte Agraço e Torres Vedras.

4.9- Caracterização dos agrupamentos onde se insere a amostra

4.9.1- Agrupamento de Escolas D. João II

O Agrupamento de Escolas D. João II foi constituído em 2004. Localizado no concelho de Caldas da Rainha, a sua área de influência abrange as freguesias de Nossa Senhora do Pópulo, Tornada, Serra do Bouro, Salir do Porto, Salir de Matos, Coto, A-dos-Francos, S. Gregório, Vidais e Landal. Desenvolve a sua atividade numa área geográfica considerável a que corresponde uma grande dispersão dos estabelecimentos de ensino, alguns muito distantes da Escola-Sede, o que constitui um constrangimento. O misto de ruralidade e urbanidade das freguesias que caracteriza a sua área de intervenção, contribui para a heterogeneidade da população escolar, com reflexos nas expetativas dos alunos e respetivas famílias.

Integram o Agrupamento vinte e dois estabelecimentos de educação e ensino: a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos D. João II (Escola-Sede), quatro jardins de infância (JI), cinco escolas básicas de 1.º ciclo (EB1) e doze escolas básicas de 1.º ciclo com jardim-de-infância (EB1/JI), uma delas integrando uma Unidade de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. A população escolar é constituída por 2275 crianças e alunos e 189 formandos, 442 na educação pré-escolar (23 grupos), 1013 no 1.º ciclo (53 turmas), 505 no 2.º (28 turmas), 315 no 3.º (15 turmas, incluindo uma turma com percursos curriculares alternativos), 56 formandos no curso de Português para Falantes de Outras Línguas (três turmas), 119 nos cursos de Educação e Formação de Adultos (seis turmas) e 14 no curso de Educação Extraescolar (uma turma). É um agrupamento de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão e, para a colocação de docentes,

no âmbito da intervenção precoce na infância. No Agrupamento existem 62 alunos (2,5%) de naturalidade estrangeira, cujas origens são variadas, predominando as do Brasil, Ucrânia, Angola e França. Possuem computador 55,7% dos alunos e 42,3% têm acesso à Internet a partir de casa.

4.9.2- Agrupamento de Escolas D. Dinis

O Agrupamento de Escolas D. Dinis insere-se na zona urbana de Leiria, com sede na Escola Básica 2, 3 D. Dinis, situada na Rua Dr. João Soares – Leiria e serve a população das freguesias de Leiria e Barosa. Constituído em 13 de Junho de 2003, é formado pelos Jardins de Infância (JI) de Barosa, Capuchos e Guimarota, pelas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB1) Amarela, Arrabalde, Branca, Capuchos e Guimarota, situadas na zona urbana da freguesia de Leiria, pela Escola EB1 de Barosa, situada na freguesia da Barosa e pela Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos D. Dinis (Escola-Sede). A Escola-Sede, criada em 9 de Setembro de 1968 com a designação de Escola Preparatória D. Dinis, funcionou no edifício do antigo Lyceu Rodrigues Lobo e foi transferida para as atuais instalações em 1984/85. A situação geográfica das escolas do Agrupamento, no contexto da malha urbana da cidade de Leiria e ainda o trabalho que tem sido desenvolvido ao longo de várias dezenas de anos, faz com que todas as escolas do Agrupamento tenham tido sempre uma procura de alunos superior à capacidade de oferta dos seus edifícios escolares.

O ano letivo de 2010/2011 foi o primeiro ano em que todas as turmas do 1º ciclo funcionaram em regime normal. No entanto, e apesar dos esforços desenvolvidos, a Escola-Sede continuará a funcionar em regime de desdobramento, com todas as implicações pedagógicas inerentes, aliadas à degradação física dos espaços escolares. No ano escolar de 2010/2011 o Agrupamento possui um total de 1618 alunos, sendo que 159 pertencem ao Pré-escolar, 610 ao 1º Ciclo do Ensino Básico, 819 aos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e 30 aos Cursos de Educação e Formação de Adultos.

O Agrupamento distingue-se por receber numerosas crianças com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEEP), nomeadamente com problemáticas dos domínios Mental (cognitivo, linguagem, emocional), Neuromusculoesquelético e Sensorial (audição). Os alunos surdos beneficiam de Educação Bilingue. Relativamente ao Pessoal Docente, o Agrupamento teve no ano letivo de 2010/2011 um total de 158 docentes: 11 Educadoras de Infância, 36 Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, 97 do 2º e 3º Ciclos e

12 Docentes de Educação Especial. O Pessoal Não Docente do Agrupamento é constituído por 60 profissionais: 34 Assistentes Operacionais, 1 Encarregada dos Assistentes Operacionais, 1 Cozinheira, 3 Assistentes Operacionais a exercer funções de apoio à cozinha, 1 Guarda-Noturno, 12 Assistentes Técnicos, 2 Terapeutas da Fala, 3 Formadores e 2 Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa, bem como 1 Psicóloga. Em termos globais, a taxa de sucesso do Agrupamento, no ano letivo de 2009/10, foi de aproximadamente 95%. O abandono escolar do Agrupamento é residual.

4.9.3- Escola Secundária D. Pedro I

No Concelho de Alcobaça existem cinco Agrupamentos de Escolas – Benedita, Pataias, São Martinho do Porto, Frei Estêvão Martins e D. Pedro I. O Agrupamento de Escolas D. Pedro I de Alcobaça foi o último a ser criado no concelho, tendo sido homologado por despacho do Senhor Diretor Regional de Educação a 1 de Maio de 2007. A sua criação deveu-se a uma subdivisão do Agrupamento Frei Estêvão Martins, então de grande dimensão. Por outro lado, no mesmo ano foi alterada a tipologia da escola sede, passando esta a integrar alunos do 2º ciclo. Toda esta reestruturação da rede escolar de Alcobaça foi uma decisão tomada pela Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) e pela Câmara Municipal, não tendo havido lugar a uma participação ativa de todos os intervenientes no processo.

A Escola Secundária com 2.º e 3.º Ciclos D. Pedro I é a Escola Sede. Esta escola foi criada pela Portaria 136 / 88, de 29 de Fevereiro, e começou a funcionar parcialmente nas atuais instalações no dia 9 de Fevereiro de 1989. A partir do ano letivo 1993 / 1994, pelo Despacho 61 / SERE / 93, de 5 de Maio, a escola passou a denominar-se Escola Secundária D. Pedro I, Alcobaça. Deve o seu nome ao Rei que se encontra sepultado no Mosteiro da nossa cidade. No ano letivo 2007 / 2008, após ter sido constituído o agrupamento, passou a denominar-se Escola Secundária com 2.º e 3.ºciclos D. Pedro I. Neste ano, a escola passou a receber o 2.º ciclo do ensino básico, para além de continuar a ser frequentada por alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário. Todavia, é de referir que, no que diz respeito ao ensino secundário, a escola passou a ministrar apenas o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e cursos profissionais ligados a esta área. Contudo, a escola está a assegurar a

conclusão do ensino secundário aos alunos que iniciaram o 10.º ano num dos outros Cursos Científico-Humanísticos.

A escola é constituída por cinco blocos, com uma área de implantação de 4915m2, tendo os espaços exteriores 18713m2, compostos por zonas verdes, recreios, circulações e campos de jogos. Todavia, na escola não existem espaços de recreio adequados aos alunos do 2º ciclo (falta de segurança), espaços para reuniões, salas de estudo/trabalho para os alunos e professores, nem um auditório. Este problema, há muito sentido por professores e alunos, agravou-se com a constituição do agrupamento D. Pedro I, por esta ser a escola sede. É de realçar que a escola também não possui salas específicas para Educação Musical, o que perturba o funcionamento das outras aulas. Além disso, a maioria das salas de aula não tem qualquer tipo de aquecimento, o que se justificava atendendo ao clima da região e à localização específica da escola. De facto, as salas são extremamente frias, o que não permite um ambiente de trabalho propício ao processo de ensino - aprendizagem.

4.9.4- Agrupamento de Escolas Frei Estevão Martins

O Agrupamento de Escolas Frei Estêvão Martins foi criado em 2004 e reestruturado em 2007. Atualmente, recebe crianças e alunos de quatro freguesias pertencentes ao concelho de Alcobaça: Alcobaça, Bárrio, Cela e Vestiaria. É constituído, para além da Escola-Sede, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Frei Estêvão Martins, pelas escolas do 1.º ciclo do ensino básico com jardim-de-infância (EB1/JI) de Alcobaça e de Casal dos Ramos e pelas escolas do 1.º ciclo do Bárrio, da Junqueira, de Valbom e Vestiaria. A população escolar provém de famílias com condições sociais muito diversas, predominando, no entanto, os agregados familiares de um nível socioeconómico e cultural médio. Quanto ao nível académico dos pais e encarregados de educação (Pais/EE), de entre aqueles cuja formação é conhecida, 19,6% têm formação superior, 20,6% o ensino secundário e 59,3% a escolaridade básica, sendo que 0,5 % não têm habilitações.

Frequentam o Agrupamento 35 crianças na educação pré-escolar, 478 alunos no 1.º ciclo, 313 no 2.º ciclo, 450 no 3.º ciclo, num total de 1276 crianças e alunos. Das 33 turmas dos 2.º e 3.º ciclos, duas têm percursos curriculares alternativos e 20 integram alunos do ensino articulado de música ou de dança. A oferta formativa contempla ainda cursos de

educação extraescolar, com um grupo de Alfabetização. Os alunos com computador e Internet em casa correspondem a 59,7%.

No que diz respeito à diversidade cultural, constata-se que 3,6% dos alunos são naturais de outros países, nomeadamente da Ucrânia e do Brasil. O número de alunos que beneficia de auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, é de 449 (36,2%), distribuindo-se 221 pelo escalão A e 228 pelo escalão B. Exercem funções no Agrupamento 136 docentes, dos quais 101 (74,3%) pertencem ao quadro, 6 (4,4%) ao quadro de zona pedagógica e 29 (21,3%) são contratados. Quanto ao pessoal não docente, 33 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos, 88,6% exercem funções públicas com contrato de trabalho por tempo indeterminado e 11,4% a termo resolutivo. No Agrupamento, desenvolvem ainda a sua atividade profissional duas psicólogas, uma a tempo parcial e outra, estagiária, a tempo inteiro. Na EB1/JI de Alcobaça e na Escola-Sede são apoiados oito alunos em duas unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo.

4.9.5- Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel

O Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel situa-se a norte do concelho de Leiria e integra jardins e escolas do 1º ciclo, das freguesias de Carreira, Monte Real, Ortigosa, Souto da Carpalhosa, Bajouca, Coimbrão, Carvide e Monte Redondo. A sede de agrupamento é a Escola EB 2,3 Rainha Santa Isabel que se situa em Carreira, distando cerca de 17 Km da sede de concelho - Leiria. Este agrupamento insere-se num meio rural, cujas principais atividades económicas estão ligadas à agricultura, à pecuária, à construção civil, à hotelaria, à exploração florestal e à indústria.

No ano de 1989 a atual escola sede abriu as suas portas a 4 turmas de 3.º ciclo e funcionou em pavilhões pré-fabricados cedidos por uma empresa local, sendo designada por Escola C+S de Souto da Carpalhosa. No ano seguinte, mais precisamente em Outubro de 1990 a Escola passou a funcionar nas atuais instalações, com 21 turmas. A 17 de Fevereiro de 1996 foi inaugurada oficialmente, bem como o Pavilhão Gimnodesportivo, tendo nesta data sido alterado o nome para E.B. 2,3 Rainha Santa Isabel, em virtude da atribuição de patrono. Em 2000 é constituído o Agrupamento Vertical de escolas Rainha Santa Isabel, que incluía 15 estabelecimentos de ensino (6 Jardins de Infância e 9 Escolas do 1.º ciclo) das freguesias de Carreira, Souto da Carpalhosa e Ortigosa. Em Setembro de 2003 o Agrupamento foi

reestruturado e passou a servir a população de mais três freguesias – Bajouca, Coimbrão e Monte Redondo. Em 2004 volta a ser reestruturado, recebendo as freguesias de Carvide e Monte Real.

Importante continua a ser a Sala de Intervenção Prioritária na sua função de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, procurando responder às dificuldades de aprendizagem de carácter temporário ou permanente e visando a promoção do sucesso educativo, a prevenção de comportamentos de risco e de abandono escolar e uma melhor integração escolar e social. Para os alunos que ao longo do seu percurso escolar apresentam dificuldades de integração e de relacionamento interpessoal, necessidades educativas especiais, ou um percurso escolar irregular, a Escola tenta apresentar percursos diversificados, através da implementação das medidas consideradas adequadas, quer pelo Conselho de Turma, quer pela equipa de apoio e dentro do quadro legal em vigor.

No âmbito das Novas Oportunidades, a Escola promove, através de Currículos Alternativos, Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Cursos de Língua Portuguesa Não Materna para Estrangeiros, estes dois últimos a funcionar em regime pós-laboral, como forma de combater o abandono escolar e elevar o nível de escolarização da população de influência do Agrupamento. Para os alunos das minorias étnicas, a escola desenvolve atividades ao nível da Formação Cívica enquadradas no âmbito dos direitos humanos, e apoia os alunos no ensino da Língua Portuguesa não Materna. São ainda apontadas como características de parte da população escolar as dificuldades de aprendizagem devido à falta de hábitos de estudo e métodos de trabalho, agravados por manifestarem interesses divergentes dos escolares. Alguns alunos revelam ainda alguma falta de acompanhamento por parte dos encarregados, bem como baixas expetativas relativamente ao seu futuro académico e profissional. Não obstante, a maioria dos alunos que conclui a escolaridade obrigatória prossegue estudos no ensino secundário, quer via científico-tecnológica, quer via profissionalizante.

4.9.6- Escola Secundária de Porto de Mós

O Agrupamento de Escolas de Porto de Mós foi constituído no dia 1 de Julho de 2009 e resultou da união do antigo Agrupamento Vertical de Escolas de Porto de Mós com a Escola Secundária de Porto de Mós. Com a sede no centro da vila (Escola Secundária de Porto de Mós), tem uma área de influência bastante abrangente. Os 17 Jardins de Infância e as 17

Escolas do 1º Ciclo abarcam 11 das 13 freguesias que formam o Concelho de Porto de Mós. A área de influência da EB2 e da Escola Secundária engloba toda a área geográfica do Concelho de Porto de Mós compreendida entre a IC2 e a fronteira das freguesias de Alvados e Mira de Aire. As Escolas Básicas e jardins de Infância têm sido alvo de melhoramentos, existindo ainda situações que carecem de intervenções rápidas: Pedreiras, Casais Garridos e Tremoceira, conforme o que está previsto na Carta Educativa Concelhia tal como a Escola EB2 Manuel de Oliveira Perpétua e a Escola Secundária que também necessitam de intervenções profundas e urgentes.

No presente ano letivo o Agrupamento de Escolas de Porto de Mós tem 2350 alunos, em 124 turmas que vão desde o Ensino Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Para responder às necessidades dos alunos, para além das turmas de percurso curricular normal, existem turmas do Despacho 1 – Percurso Escolar Alternativo, Cursos de Educação e Formação e Cursos Profissionais. O Agrupamento abriu a possibilidade de conclusão do Ensino Noturno a todos os alunos que iniciaram o seu percurso nesta modalidade. Assim, foram os mesmos identificados e notificados e foi-lhes facultado apoio. O Agrupamento de Escolas de Porto de Mós tem 258 docentes, sendo que 186 são do quadro e 72 contratados. Estão em funções no Agrupamento 136 Assistentes Operacionais, Técnicos e Administrativos. O Pessoal não docente pertence ao Ministério da Educação (32) e ao Município de Porto de Mós (104).

4.9.7- Agrupamento de Escolas Nery Capucho

O Agrupamento de Escolas Nery Capucho engloba a Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico, funcionando em catorze estabelecimentos de ensino. Constituem o Agrupamento de Nery Capucho, para além da Escola Básica Professor Alberto Nery Capucho, os seguintes Jardins de Infância e Escolas do 1.º ciclo: Jardim-de-Infância da Cumeira, Jardim-de-Infância da Pedrulheira, Jardim de Infância das Trutas e Jardim-de-Infância do Pilado; Escola do 1.º CEB de Albergaria, Escola do 1.º CEB da Amieira, Escola do 1.º CEB da Cumeira, Escola do 1.º CEB da Garcia, Escola do 1.º CEB João Beare, Escola do 1.º CEB do Pêro Neto, Escola do 1.º CEB de Picassinos, Escola do 1.º CEB do Pilado e Escola do 1.º CEB das Trutas.

A Escola Sede começou a funcionar no ano letivo de 1995/96, em edifício próprio, construído para o efeito, modelo 24T, com a designação de Escola E.B. 2/3 Marinha Grande nº.2, sendo designada posteriormente por EB 2,3 Professor Alberto Nery Capucho. No ano

letivo de 2003/2004 foi constituído o Agrupamento de Escolas de Nery Capucho. Posteriormente foi proposta a atual designação, que foi autorizada pelo despacho nº 27/SEAE/96 de 96/04/22. 10

A Escola Básica Prof. Alberto Nery Capucho localiza-se no núcleo urbano da cidade da Marinha Grande, a 2 km do centro, numa zona a nascente designada por Embra, inserindo-se deste modo no meio citadino. É servida por arruamentos confinantes, em metade do perímetro do espaço que ocupa, construídos para a servir, amplos e bem pavimentados, com passeio e aparcamento. Este arruamento, aquando do início do funcionamento da Escola, não tinha designação própria, pelo que foram alvitrados alguns nomes, após o que se fez a auscultação a toda a população escolar, tendo sido escolhido o nome de Fernando Pessoa. Seguiram-se os trâmites legais e a decisão oficial ocorreu em reunião camarária de dezanove de julho de mil novecentos e noventa e seis.

Frequentam o Agrupamento, no letivo 2010/2011, mil quatrocentos e vinte e dois alunos, dos quais cento e noventa e cinco do pré-escolar, setecentos e quatro do 1.º ciclo, duzentos e setenta e cinco do 2.º ciclo e duzentos e quarenta e oito do 3.º ciclo. Lecionam no agrupamento um total de cento e vinte e nove docentes.

4.9.8- Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens

O Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens, na Marinha Grande, é composto por 3 jardins de infância, 3 escolas do 1.º ciclo, 4 unidades educativas de tipologia jardins de infância/escola do 1.º ciclo e uma escola do ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos (escola sede). Os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo estão dotados dos recursos didáticos e pedagógicos essenciais, embora a qualidade das suas instalações e o estado de conservação sejam distintos. As instalações e os equipamentos básicos da escola sede têm cerca de 30 anos e mostram um deficiente estado de conservação (por exemplo, infiltrações de água, instalações sanitárias degradadas, pavimentos em mau estado e mobiliário antigo, marcado pelo uso). Os espaços destinados aos serviços administrativos, à biblioteca e à gestão executiva são reduzidos, notando-se também, falta de gabinetes de trabalho para algumas estruturas pedagógicas.

No presente ano letivo o Agrupamento acolhe 1859 discentes, num total de 82 grupos/turmas: 18 na educação pré-escolar (423 crianças), 33 no 1.º ciclo (707 alunos) e 31 nos 2.º e 3.º ciclos (729 alunos). Do total de alunos do ensino básico, 2,4% não têm o

Português como língua materna. Recebem apoio da ação social escolar 23,8% dos alunos do 1.º ciclo, 32,3% do 2.º ciclo e 25,9% do 3.º ciclo e apresentam necessidades educativas especiais de carácter permanente 2,4%, 3,5%, 4,9% e 2,2%, respetivamente, da educação pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos. No que se refere às tecnologias de informação e comunicação, verifica-se que 63,9% dos alunos possui computador e, destes, 67,5% tem ligação à Internet. Quanto à escolaridade dos pais, 44,9% tem uma habilitação académica igual ou superior ao 3.º ciclo, não existindo dados relativos às habilitações de 26,0% dos encarregados de educação. Distribuem-se profissionalmente, sobretudo, pelos seguintes sectores: serviços, construção, operariado e empresarial. O corpo docente compreende 150 educadores e professores, dos quais 87,3% pertence aos quadros. A experiência dos docentes é significativa, sendo que 74,7% leciona há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 1 psicólogo, 33 assistentes operacionais, 8 assistentes técnicos, 38 trabalhadores integrados em programas ocupacionais e 1 guarda-noturno.

Parte III-

Apresentação, análise e discussão de dados

Capítulo 5

5- Recolha, análise e interpretação dos dados

Nesta parte do trabalho, procura-se fazer uma análise de dados o mais rigorosa possível, de forma a reunir os elementos necessários ao nosso estudo.

Segundo alguns autores como, Ghiglione & Matalon (1992), Estrela (1994), podem ser utilizados vários métodos para recolher informação, mas estes só serão úteis se forem tratados.

No decurso das últimas décadas, os métodos estatísticos do tratamento de dados progrediram muito. As duas categorias dos métodos estatísticos são: os métodos descritivos e os métodos explicativos.

Os métodos descritivos têm por objectivo resumir e sintetizar os dados em bruto do inquérito. Dentro deste tipo de métodos, temos os métodos clássicos (cálculo de percentagem), os métodos de resolução de dados e os métodos de classificação de indivíduos e objectos.

Os métodos explicativos têm por objectivo medir as ligações entre os grupos de variáveis dependentes e independentes.

No nosso questionário optamos por tratar dados agrupando-os na categoria dos dados descritivos, ou seja, escolhemos o método clássico de cálculo de percentagens.

Assim, será realizada a análise dos dados obtidos nos questionários dos professsores de Educação Especial através dos gráficos.

5.1- Análise e Tratamento dos dados

Parte I - Dados Biográficos

Questão 1: Género

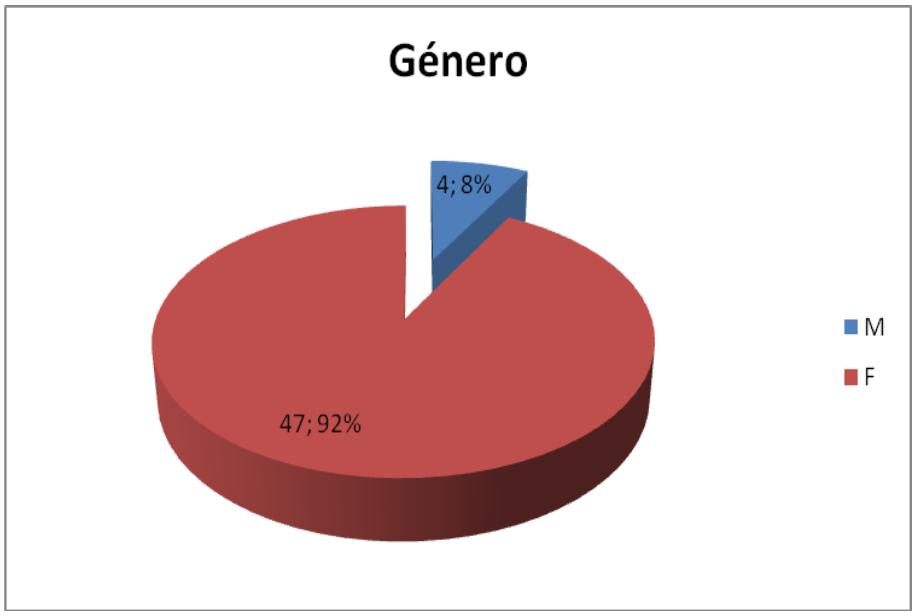


Gráfico nº 1

Dos cinquenta e um inquiridos, verifica-se que 47 são do género feminino, correspondendo a 92% da amostra, sendo somente 4 do género masculino, o que corresponde a 8% da amostra. Pode-se então verificar que a nossa amostra é maioritariamente do género feminino.

Questão 2: Idade

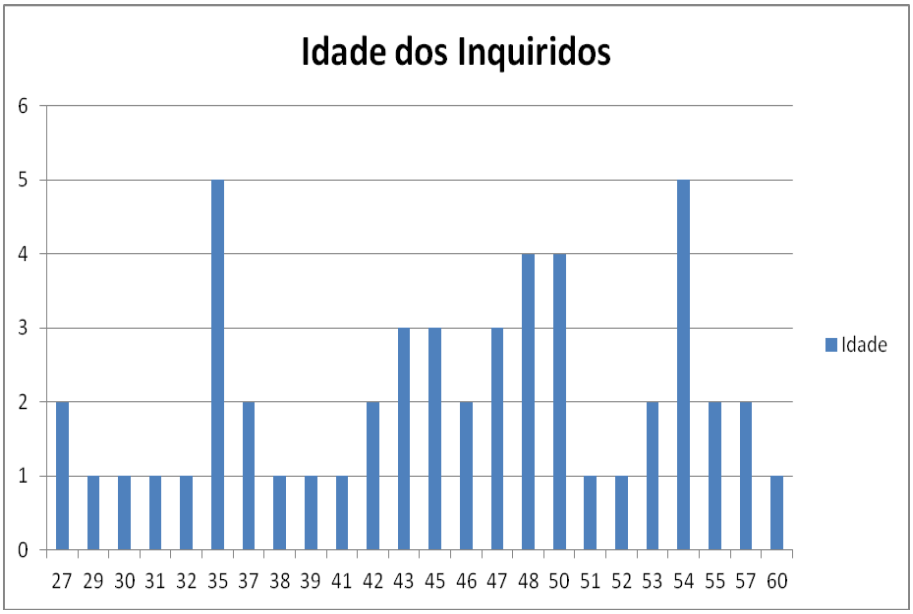


Gráfico nº 2

Do total dos inquiridos a idade varia entre os 27 e os 60 anos de idade. O valor correspondente à idade média é de 44,6 anos, predominando como se pode verificar pelo gráfico uma população entre os 35 e os 54 anos. Analisando ainda de forma mais detalhada os resultados obtidos através da pesquisa da idade, podemos concluir que a tendência é para uma população menos jovem.

Questão 3: Tempo de serviço

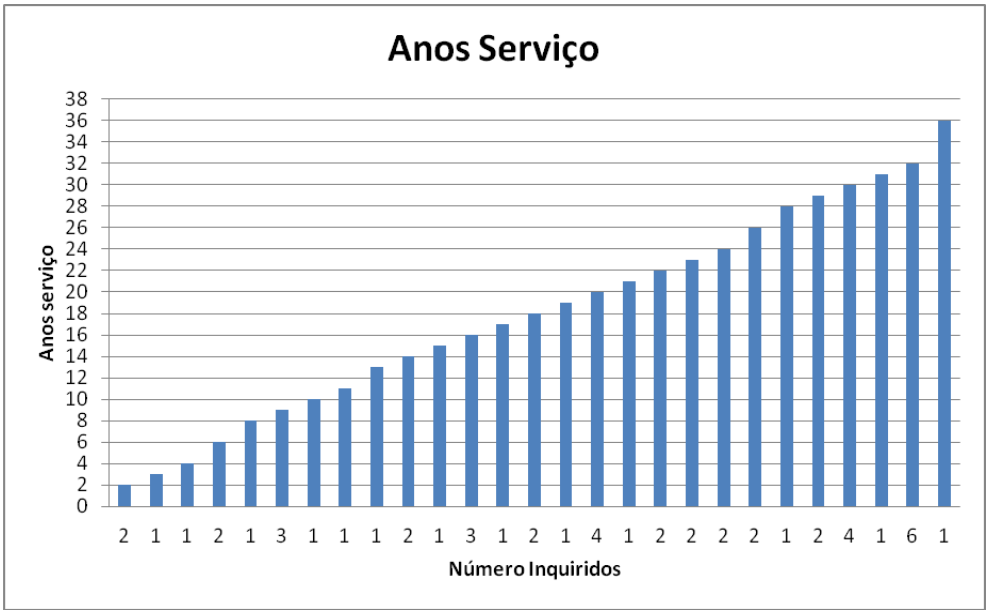


Gráfico nº 3

Relativamente ao tempo de docência dos inquiridos, constata-se que a mesma varia entre os 2 e os 36 anos de serviço, sendo que a média é de 18 anos. A maior parte dos inquiridos apresenta mais de 10 anos de serviço, pelo que podemos concluir terem já uma larga experiência profissional. Conclui-se assim, que a falta de experiência não será motivo de dificuldade maior, dado que apresentam um tempo de serviço razoavelmente suficiente para que tal não seja uma condicionante.

Questão 4: Total de anos em Educação Especial

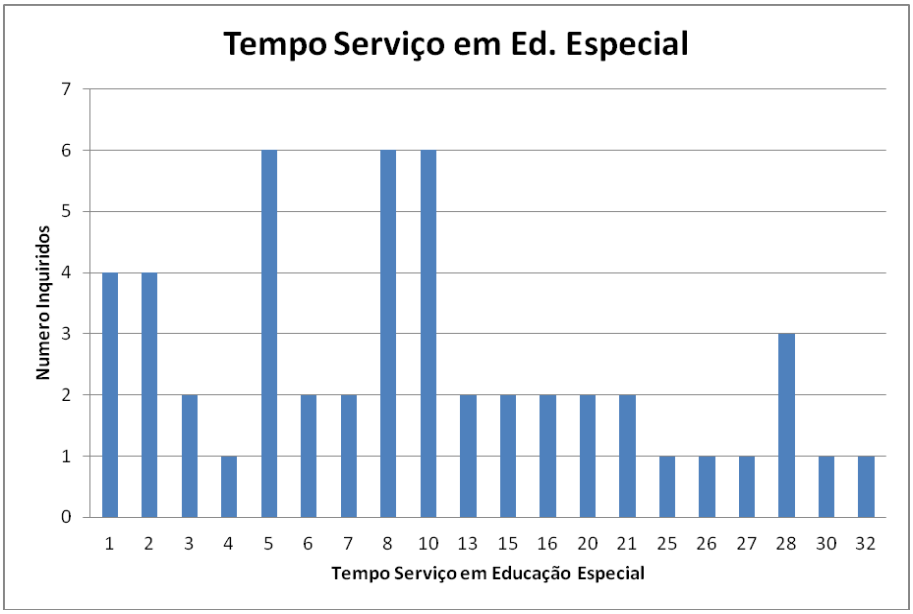


Gráfico nº 4

Depois da observação e análise do gráfico acima exposto, constata-se que no tempo de serviço em Educação Especial, a média dos inquiridos é de 11,3 anos, variando entre 1 a 32 anos no total de tempo de serviço, exclusivamente em Educação Especial. Verifica-se assim, que também na docência exclusiva em NEE, a falta de experiência poderá não constituir uma limitação ou dificuldade sentida pelos docentes.

Questão 5: Habilitação Académica/Literária (grau mais elevado adquirido)

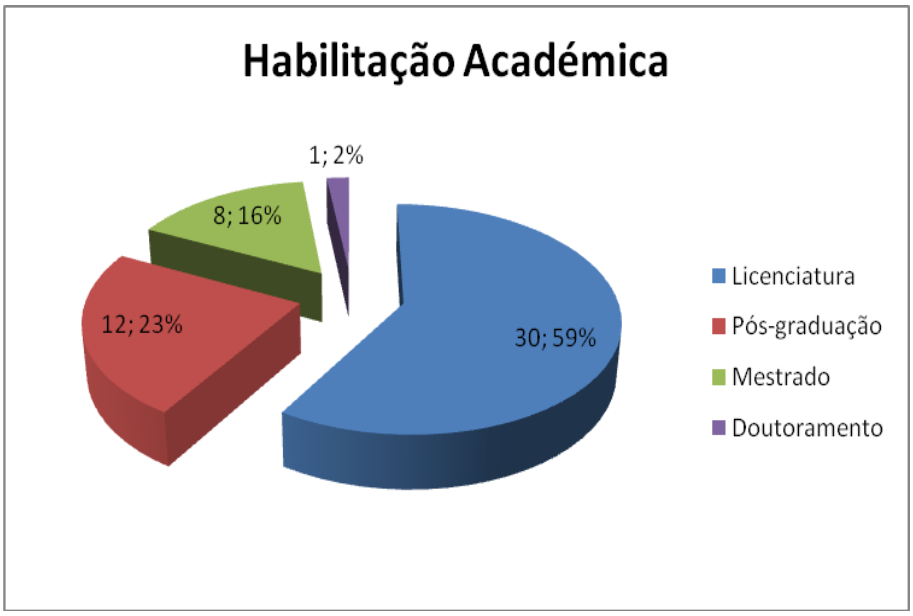


Gráfico nº 5

De acordo com os dados obtidos, podemos verificar que 59% dos inquiridos possuem a habilitação mínima, neste caso a licenciatura, para poderem lecionar dentro da área de Educação Especial. No que diz respeito à especialização verifica-se que 23% dos inquiridos possuem uma Pós-Graduação, 16% detêm um mestrado e somente 2%, o que corresponde a um único indivíduo com um doutoramento. Constata-se deste modo, que mais de metade da população inquirida não é detentora de uma especialização específica.

Questão 6: Situação profissional

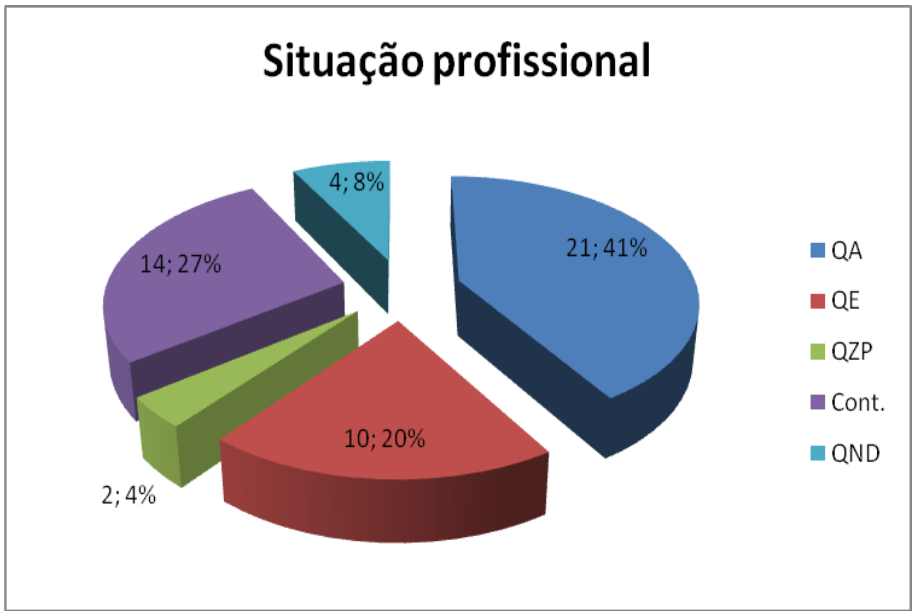


Gráfico nº 6

No que diz respeito à situação profissional conclui-se que 21 dos inquiridos, o que corresponde a 41% da amostra são pertencentes ao Quadro de Agrupamento, 14 inquiridos, ou 27 % da população são Contratados, 10 inquiridos, ou 20% são do Quadro de Escola, 4 inquiridos, ou seja, 8% da amostra pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva e finalmente, 2 inquiridos, correspondentes a 4% da amostra são do Quadro de Zona Pedagógica.

Conclui-se assim, que mais de dois terços da amostra possuem uma situação profissional estável, dado que pertencem aos Quadros, sendo que apenas um terço da amostra poderá não beneficiar da mesma estabilidade pelo facto de serem contratados.

Questão 7: Escola/Serviço onde trabalha

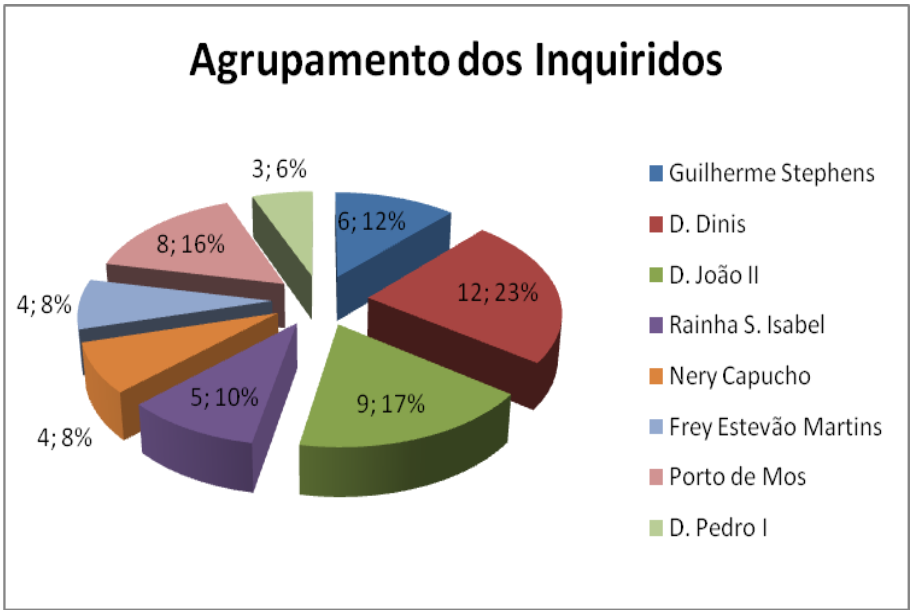


Gráfico nº 7

A título demonstrativo, especifica-se a origem dos professores no que se refere ao Agrupamento a que pertencem. Assim 31% dos inquiridos pertencem à Zona Oeste e 69% são da zona de Leiria. Verificamos que 12 dos inquiridos pertencem ao Agrupamento D. Dinis, 9 ao Agrupamento D. João II, 8 ao Agrupamento de Porto de Mós, 6 ao Agrupamento Guilherme Stephens, 5 ao Agrupamento Rainha Santa Isabel, 4 ao Agrupamento Nery Capucho, 4 ao Agrupamento Frei Estevão Martins, e 3 ao Agrupamento D. Pedro I.

Parte II – Políticas Educativas

Questão 1: Considera que os professores de Educação Especial têm autonomia face à lei para tomarem decisões que consideram importantes para os alunos NEE?

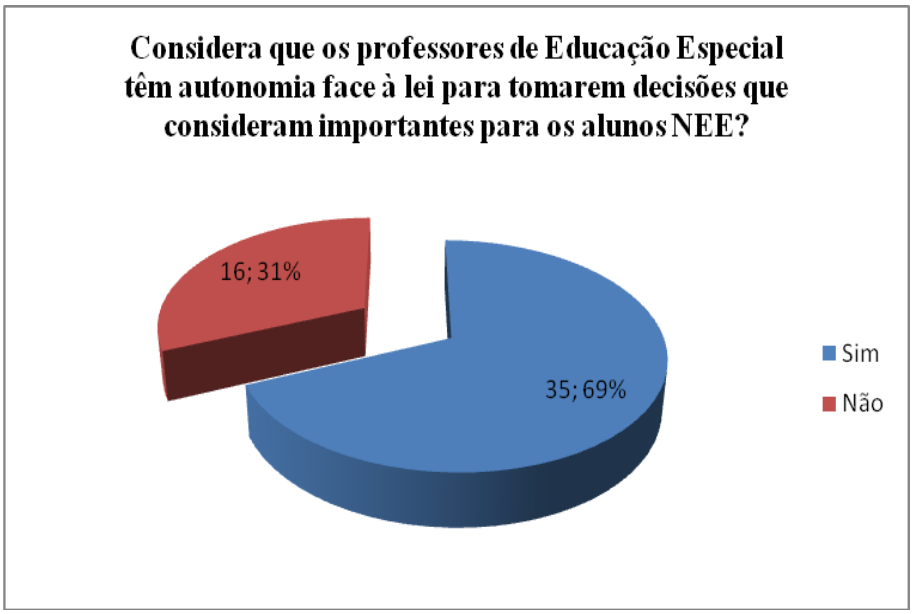


Gráfico nº 8

No que respeita à autonomia legal para aplicação de tomadas de decisão que os docentes consideram importantes para os alunos com necessidades educativas especiais, verifica-se que 69% dos inquiridos referem ter autonomia suficiente, enquanto 31% dos inquiridos afirmam estar de algum modo limitados quanto à possibilidade de aplicarem decisões pertinentes no que refere aos seus alunos.

Questão 2: Considera que as escolas têm autonomia para as aplicar?

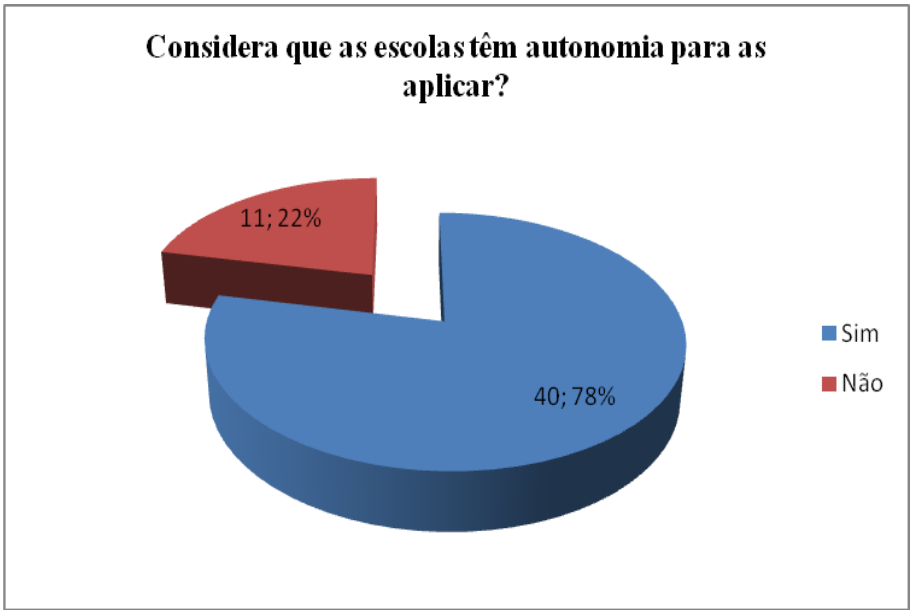


Gráfico nº 9

No campo da autonomia legal, e da aplicação de medidas avulsas e individualizadas nas escolas, verifica-se que 78% dos inquiridos afirmam que existe alguma autonomia nesta matéria, o que revela não existirem grandes dificuldades quanto a aplicar medidas que os professores consideram relevantes para os alunos NEE. Podemos ainda concluir que tanto os professores, assim como as respetivas escolas possuem alguma flexibilidade, autonomia e capacidade para implementarem estratégias ou tomadas de decisão que se revelam importantes em determinados casos particulares, em que a lei se revela omissa ou insuficientemente clara. Contudo, 22% dos docentes demonstram alguma dificuldade neste campo.

Questão 3: Considera que a lei favorece o aspeto de se tomarem essas decisões na escola?

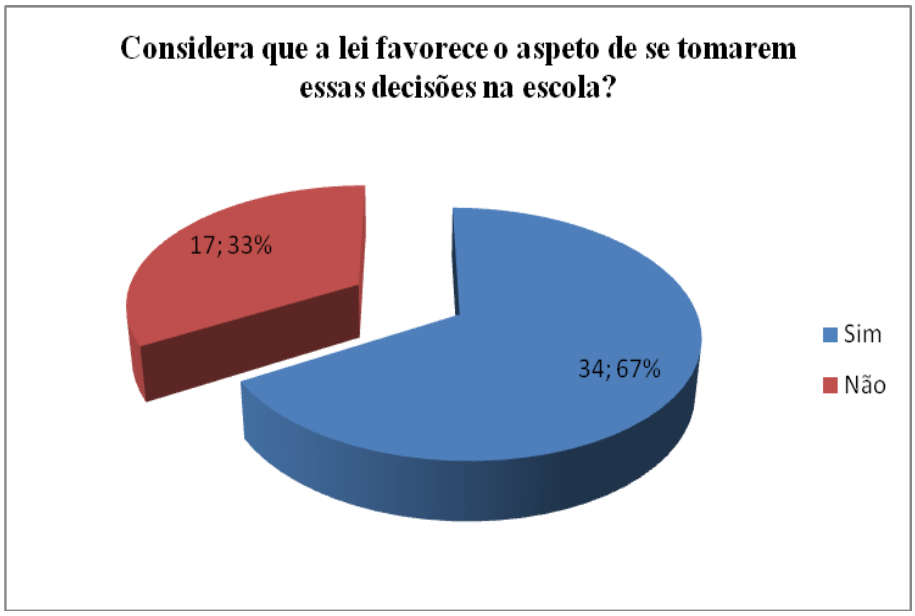


Gráfico nº 10

Nesta questão, 34 inquiridos, que correspondem a 67% da população, responderam afirmativamente quanto ao facto de acharem que a lei permite às escolas tomarem decisões, permitindo assim que a política educativa seja suficientemente autónoma de modo a que exista alguma flexibilização. Exclusivamente 17 dos inquiridos, correspondentes a 33% da amostra, consideram, por outro lado, que a lei no que concerne às políticas educativas é demasiado rígida, não permitindo alguma flexibilização e adaptação em casos mais específicos.

Questão 4: Considera existirem termos técnicos para o atendimento das Necessidades Educativas Especiais?

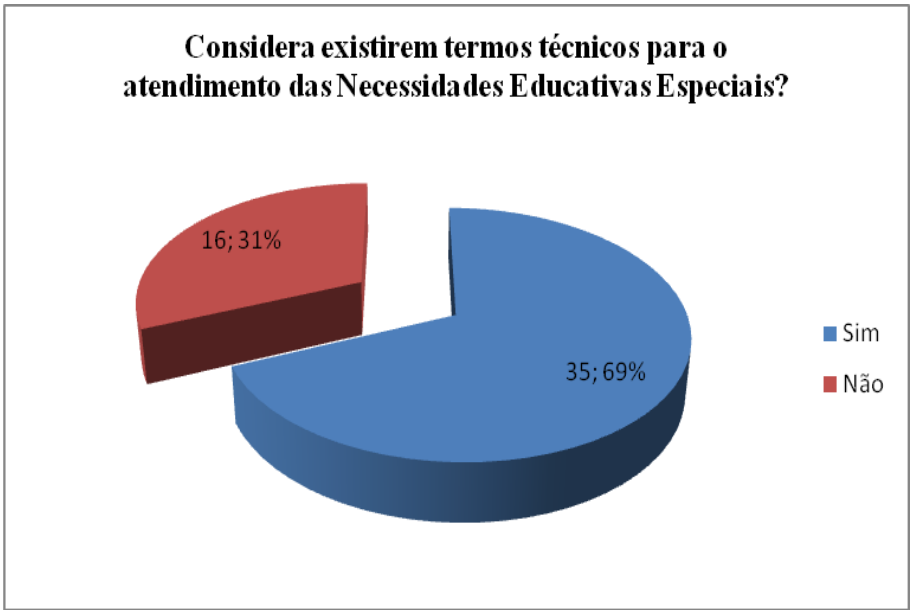


Gráfico nº 11

A maioria da amostra considera que as escolas possuem os termos técnicos necessários para o atendimento das necessidades educativas especiais. Responderam positivamente a esta questão 35 inquiridos, correspondentes a 69% da amostra, enquanto que 16 inquiridos, representando 31% do total, consideram existir lacunas quanto aos termos técnicos à sua disposição para desempenharem a sua atividade em plenas condições. Entende-se como termos técnicos a existência de conhecimento científico e pedagógico comprovado, facilmente acessível, aplicável no exercício da docência em NEE, e que se encontre à disposição dos professores, tendo como função uma atualização contínua, que permita uma correta aplicação de métodos e estratégias de forma fundamentada, visando objetivos referenciados.

Questão 5: Considera importante a colaboração entre o Ministério da Educação e a Segurança Social?

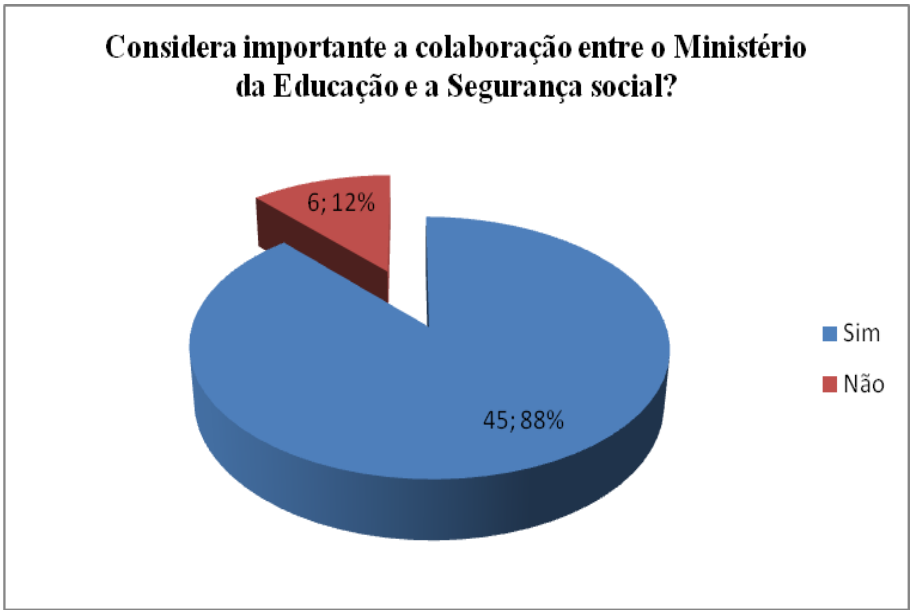


Gráfico nº 12

Quanto à colaboração entre o Ministério da Educação e a Segurança Social, a esmagadora maioria dos docentes, 88% do total, considera essencial que se mantenha a ligação entre estas duas entidades de modo a que exista um perfeito enquadramento do aluno, assim como, permita ainda um real conhecimento das valências necessárias. A restante fatia da população inquirida, cerca de 12%, não atribui grande relevância a esta ligação institucional.

Questão 6: Considera importante conhecer as necessidades de cada região e posteriormente as saídas profissionais?

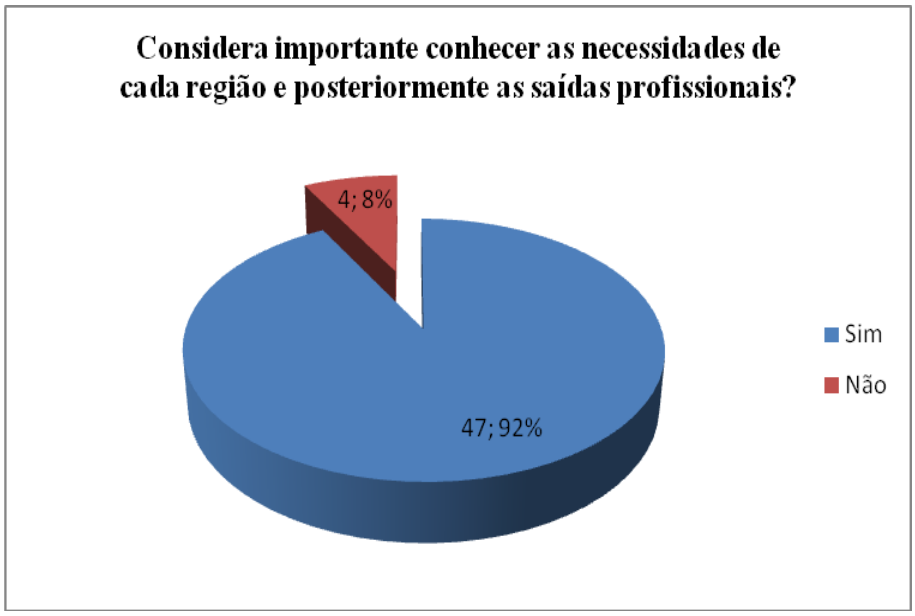


Gráfico nº 13

Verifica-se pelas respostas dadas que os docentes consideram de extrema importância que exista uma informação real e credível das necessidades regionais e saídas profissionais, de modo a que o ensino possa ser direcionado para uma vertente de empregabilidade dos alunos, tendo em conta as perspetivas existentes. Sensivelmente 92% dos inquiridos responderam afirmativamente a esta questão da política educativa, sendo que apenas 8% não atribuem grande importância a esta matéria.

Questão 7: Considera que desempenha demasiado trabalho burocrático?

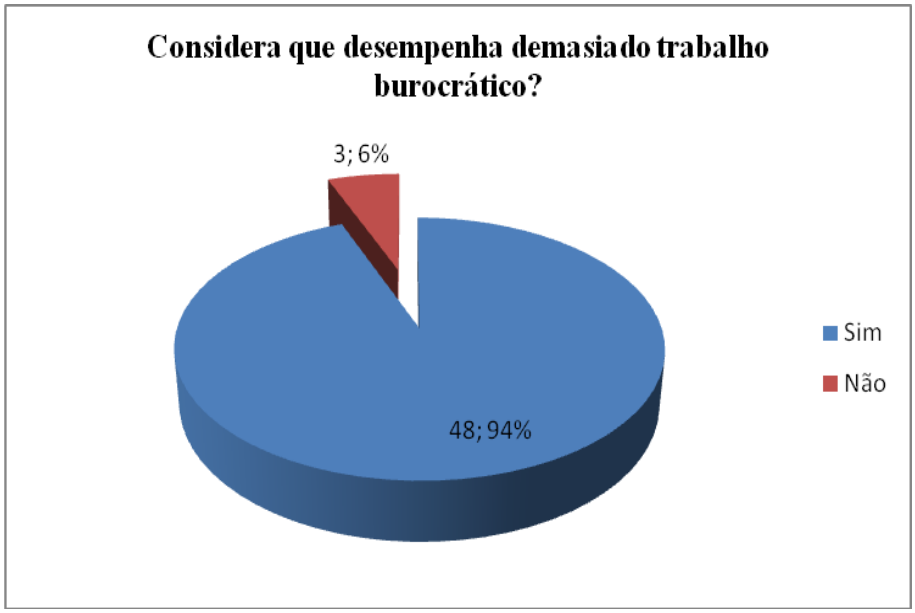


Gráfico nº 14

O trabalho burocrático tem sido nos últimos tempos, um dos principais descontentamentos dos docentes, sendo referido que a burocracia dificulta muitas vezes o seu desempenho. Neste caso 94% dos inquiridos consideram existir demasiada burocracia e desperdício de tempo em tarefas não diretamente relacionadas com o ministrar dos conteúdos programáticos. Aliando esta questão à correta distribuição dos alunos por professor e dos tempos disponíveis para cada aluno, pode concluir-se que esta é uma das grandes dificuldades sentidas pelos professores no desempenho das suas funções. Neste caso, apenas 6% dos inquiridos não considera o trabalho burocrático um entrave ao cabal exercício das suas funções.

Questão 8: Considera que o trabalho burocrático dificulta a sua intervenção com os alunos?

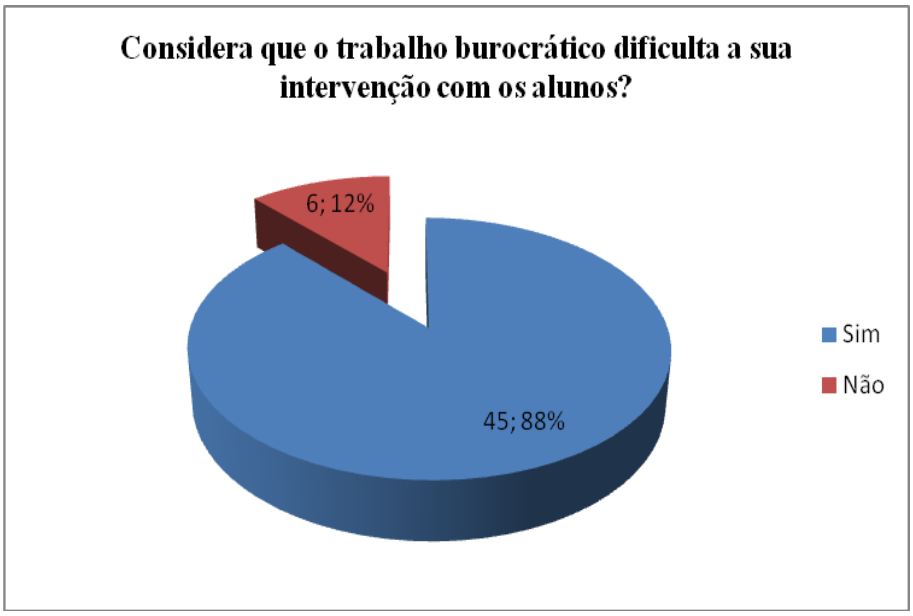


Gráfico nº 15

De acordo com o gráfico e relacionando com a questão anterior, pode verificar-se que o trabalho burocrático não só é uma dificuldade no que toca à gestão do tempo, como interfere mesmo com a prática letiva. Neste caso, 88% dos inquiridos consideram que determinados tipos de burocracia limitam a sua intervenção junto dos alunos, reforçando a ideia de que muito do tempo disponível para cada aluno é passado a desempenhar tarefas que nada têm a ver com o desenvolvimento cognitivo do discente. Somente 12% dos inquiridos não consideram que o trabalho burocrático interfira com a prática letiva, apesar de reconhecerem que existe demasiada burocracia envolvendo todo o processo educativo no campo das NEE.

Questão 9: Considera que o Ministério da Educação deveria criar currículos próprios especiais?

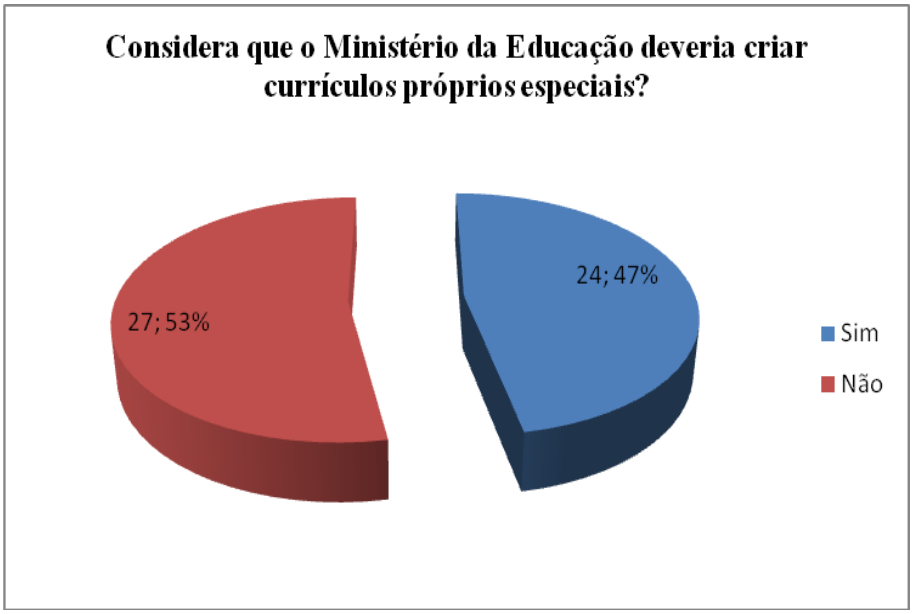


Gráfico nº 16

A dificuldade no que concerne à aplicação dos conhecimentos através dos currículos existentes, para além de controverso, é motivo de alguma discussão quanto à necessidade ou não da existência de currículos especiais criados ao nível do Ministério da Educação. De acordo com os dados recolhidos, existe uma clara divisão de opiniões. Cerca de 53% dos inquiridos não considera que os currículos especiais criados ao nível ministerial sejam a solução para as dificuldades que advêm deste campo, por outro lado, 47% dos inquiridos considera que tais currículos poderiam levar a uma intervenção mais direcionada, uniforme e eficaz junto dos alunos. Neste caso existem diversas hipóteses para solucionar esta questão sem que exista grande consenso em torno de qualquer uma delas.

Questão 10: Considera que os professores de Educação Especial têm dificuldade em atender à diversidade de NEE?

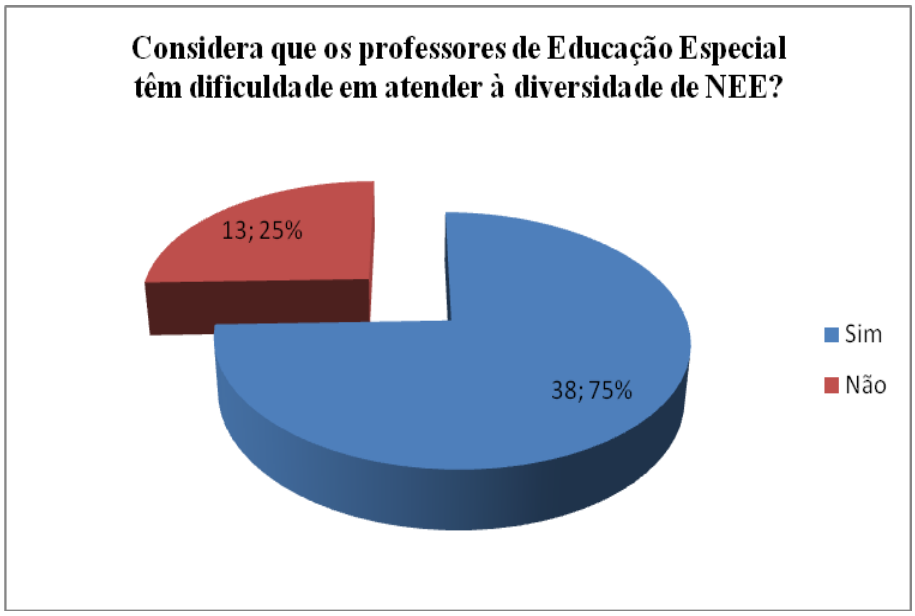


Gráfico nº 17

Relativamente a esta questão, os resultados são transversais e proporcionais às respostas obtidas em outros pontos, quer referentes às políticas educativas, à organização escolar e ainda a existência de meios humanos e materiais suficientes. De acordo com os resultados obtidos, as dificudades sentidas em atender à diversidade de NEE poderá estar diretamente relacionada com a própria formação dos professores no que respeita a especializações, à formação contínua, às tarefas adjacentes ao processo de ensino, aos recursos materiais e humanos, ou à distribuição temporal. Assim, 75% dos inquiridos afirmou ter dificuldade em atender à multiplicidade de NEE, revelando-se assim necessário identificar profundamente as razões desta dificuldade, que condiciona não só os professores na sua atividade diária, assim como o aluno, ao não usufruir de todo o potencial do professor em dificuldade, face à problemática exposta. Apenas 25% dos inquiridos não parecem sentir grandes dificudades perante a diversidade de NEE.

Organização da Escola

Questão 11: Em termos organizativos considera importante fazer um diagnóstico com técnicos especializados?



Gráfico nº 18

De acordo com as respostas dadas em questões diretamente relacionadas com a avaliação precoce das NEE existentes, verifica-se uma quase total concordância da importância deste diagnóstico por técnicos especializados. Tal parece revestir-se de grande relevância para a organização dos currículos, o planeamento dos recursos humanos e materiais necessários, assim como de algum modo reflete o grau de importância atribuído à colaboração entre as escolas e a segurança social ou ainda com as queixas relativas à insuficiência destes mesmos técnicos perante a quantidade de casos a atender.

A quase totalidade dos inquiridos, ou seja 98% revela atribuir importância fulcral a esta questão no seu desempenho, onde somente 2% não atribui grande importância a este ponto. Cruzando os dados recolhidos sobre a existência de técnicos suficientes nestas áreas de avaliação e de diagnóstico, podemos concluir que esta é uma das grandes dificuldades sentidas pelos professores no que toca ao exercício da docência em NEE.

Questão 12: Considera que a distribuição dos alunos por professor é correta?

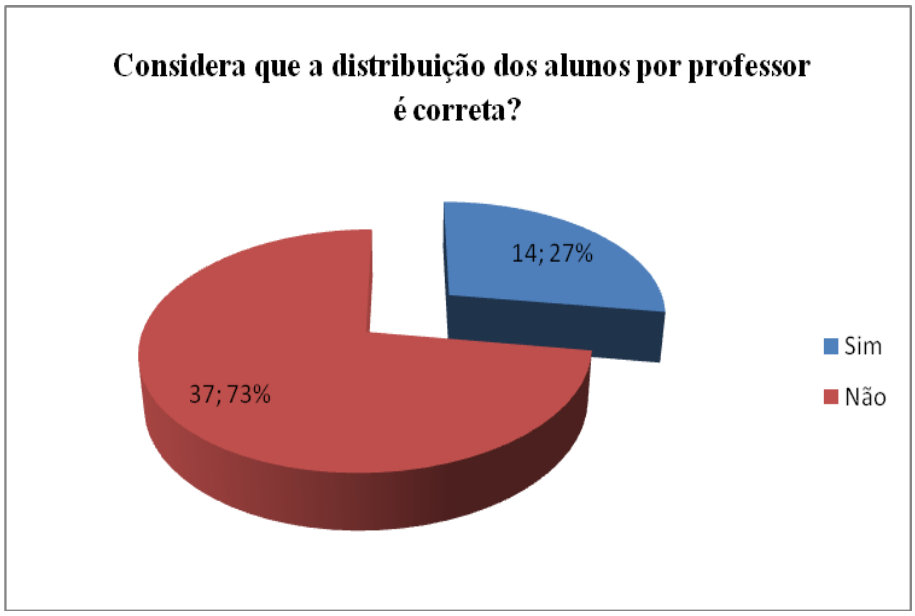


Gráfico nº 19

Perante os resultados obtidos nesta questão, o gráfico evidencia que quase ¾ dos professores consideram existir demasiada pressão populacional de alunos com NEE. A distribuição de alunos por professor demonstra não ser a mais correta face aos tempos disponíveis para cada aluno, assim como face aos meios de apoio existentes, de modo a que a qualidade do ensino nestas especialidades surta o efeito desejado. Fazendo uma relação entre as diversas questões diretamente ligadas à triologia aluno/professor/meios, pode-se concluir que a pressão exercida sobre o professor de modo a superar as lacunas existentes no processo educativo são uma dificuldade e uma grande limitação ao sucesso dos alunos e um fator de desgaste adicional para o docente.

Comos podemos constatar, 73% dos inquiridos consideram existir demasiados alunos por professor. Por outro lado, 27% não parecem sofrer de limitações neste campo, porém importa referir que esta opinião estará por certo condicionada pelo tipo de alunos e suas limitações presentes, sendo que alguns tipos de NEE exigem um esforço maior ou menor consoante o seu grau de gravidade, influenciando assim a distribuição destes alunos por professor.

Questão 13: Considera que a distribuição temporal é suficiente para cada aluno?

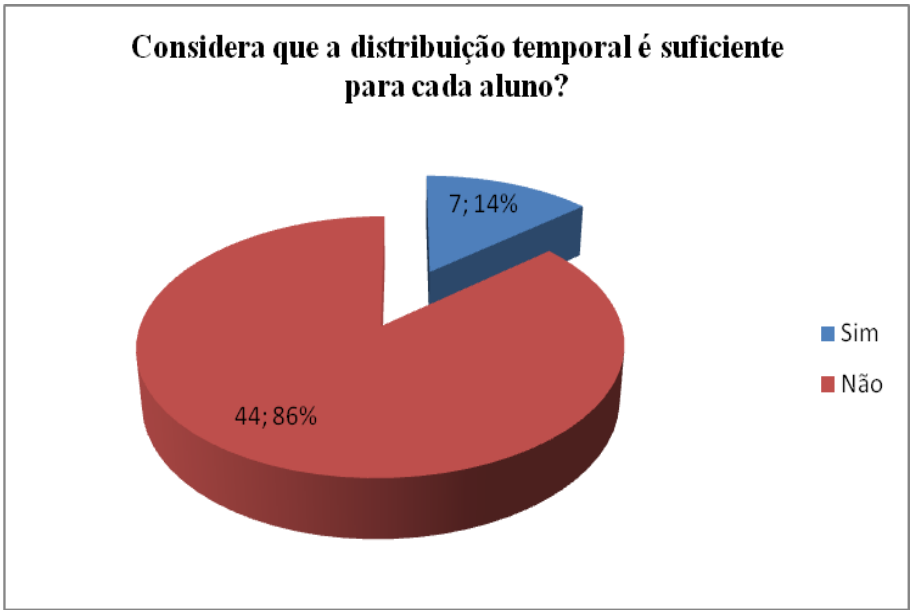


Gráfico nº 20

Ainda que similar à questão anterior, a distribuição temporal tem demonstrado ser um problema recorrente dos professores e constituindo por isso uma limitação ao seu desempenho. Procedendo a um cruzamento de dados entre os fatores alunos com NEE/professor/tempo disponível, verifica-se que não só a sobrelotação é um problema, como o tempo disponível é incorreto face a todo o conjunto de limitações, aliados à globalidade dos meios necessários. Foi já possível constatar que a quantidade de alunos por professor não é a ideal e observa-se ainda que o tempo disponível para cada um, não corresponde ao estritamente necessário para que a qualidade do ensino seja uma realidade efetiva. Assim este é mais um ponto pelo qual os resultados obtidos poderão ser diretamente imputados ao docente, sem que este tenha quaisquer capacidades resolutivas nesta questão e portanto constitui um fator adicional de stress, passível de gerar insatisfação, sobrecarga profissional e consequentemente alguma desmotivação.

Verifica-se que 86% dos inquiridos não considera ter tempo suficiente por aluno de modo a atingir os seus objetivos e unicamente 14% revela não ter problemas quanto à distribuição do tempo.

Questão 14: Considera que a existência de orientação vocacional facilitaria o seu trabalho?



Gráfico nº 21

Analisando o gráfico, pode-se constatar que 82% dos inquiridos consideram que a orientação vocacional poderia de algum modo ajudar ou facilitar a sua intervenção em sala de aula com os alunos, enquanto que 18% dos inquiridos não parecem dar grande relevância a esta questão. A maioria parece considerar que um conhecimento mais profundo das áreas de interesse e competência dos alunos com NEE poderia ser uma mais valia na questão motivacional, permitindo que os conteúdos ministrados fossem ao encontro das expetativas e reais capacidades do aluno. Dada a relativa dificuldade de diagnóstico por falta de técnicos e meios, pode-se concluir que este constitui mais um item no campo das dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial.

Questão 15: Considera a falta de coordenação dos horários entre o professor titular e o professor de Educação Especial uma limitação?

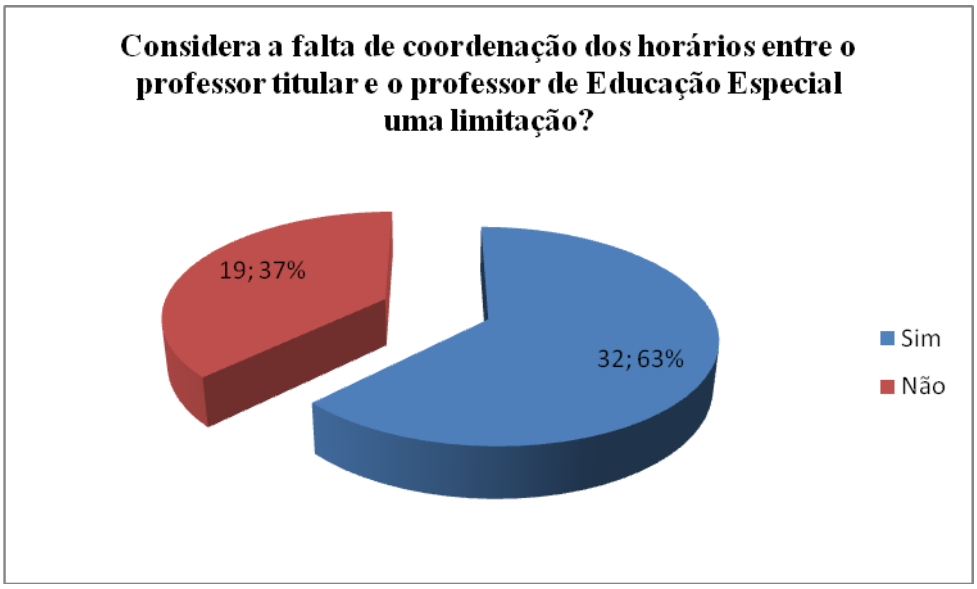


Gráfico nº 22

Como podemos constatar pelos dados obtidos respresentados pelo gráfico, 63% dos inquiridos consideraram existir falta de coordenação dos horários, em particular entre o professor titular e o professor de Educação Especial. Deste modo, verifica-se que esta é uma das dificuldades sentidas por estes docentes condicionando o seu trabalho. Neste âmbito apenas 37% dos inquiridos considerou não haver problemas de grande relevância no que diz respeito à coordenação entre os docentes.

Organização Curricular

Questão 16: Considera que a lei deverá ter um programa de acordo com cada necessidade específica?

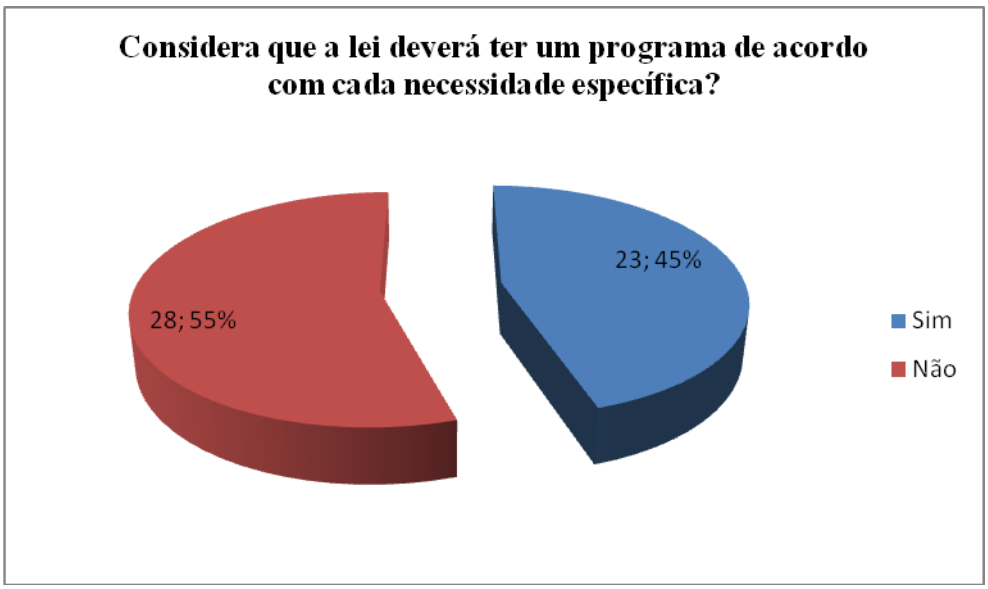


Gráfico nº 23

Nesta questão, verificamos quanto à organização curricular e mais especificamente no que toca aos programas dos alunos com NEE, que a aplicação legal de programas específicos, mais de metade dos inquiridos ou seja 55%, discorda de algum modo com a sua aplicação. No entanto, 45% veriam de modo favorável a sua aplicação. Dado que os atuais programas são abrangentes, podemos assim verificar que as opiniões dividem-se sensivelmente por uma aplicabilidade flexivel e menos específica, ou por uma situação definida mediante as limitações de cada aluno.

Questão 17: Considera vantajoso o trabalho de sala de aula no dia a dia para alunos com NEE?

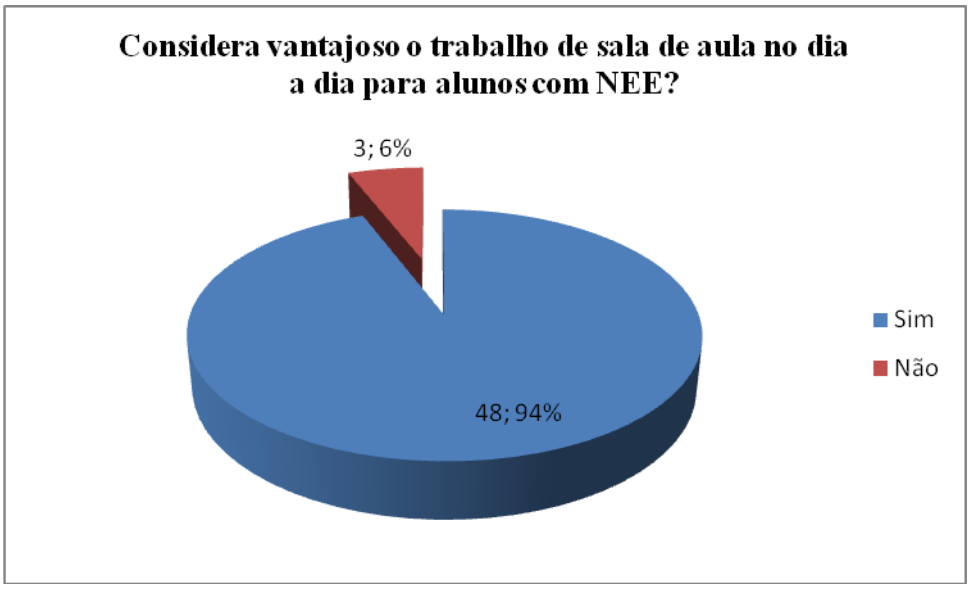


Gráfico nº 24

Quanto às vantagens do trabalho em sala de aula, podemos constatar que a grande maioria dos inquiridos, ou seja, 94%, consideram que as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula têm vantagens acrescidas para os alunos. Somente 6% dos inquiridos têm uma opinião contrária. As opiniões dos docentes levam-nos a concluir que o trabalho realizado em sala de aula permite um efetivo desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno.

Questão 18: Considera que os conteúdos que tem de trabalhar vão ao encontro das necessidades dos alunos com NEE?

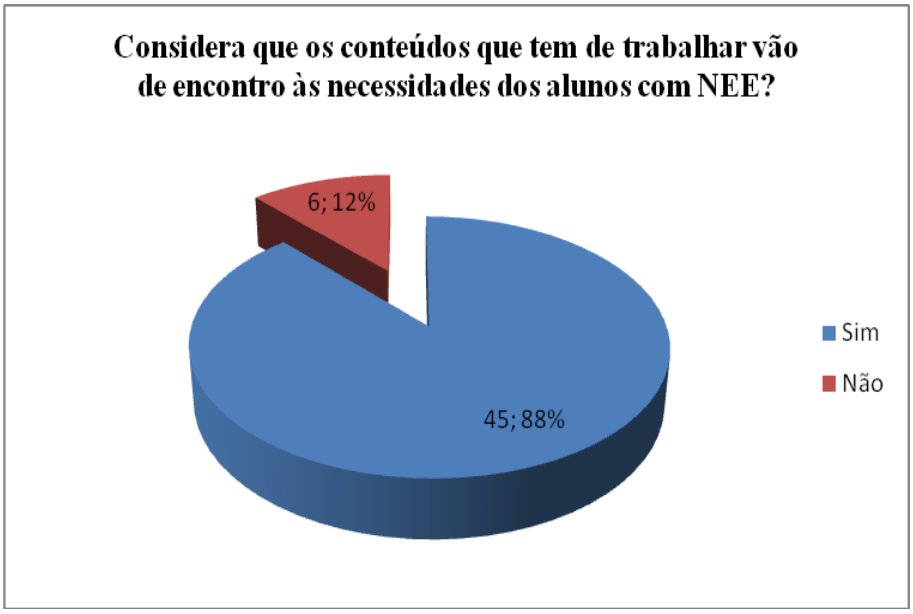


Gráfico nº 25

Face à representatividade do gráfico, verificamos que 88% dos inquiridos consideram que os conteúdos trabalhados em sala de aula vão efetivamente ao encontro das necessidades dos alunos. Podemos concluir que neste campo da organização curricular, os conteúdos não parecem ser um dos problemas mais relevantes, não constituindo por isso dificuldade maior, embora 12% dos inquiridos discordem que os conteúdos que trabalham favoreçam os alunos.

Questão 19: Considera o currículo importante para estes alunos?

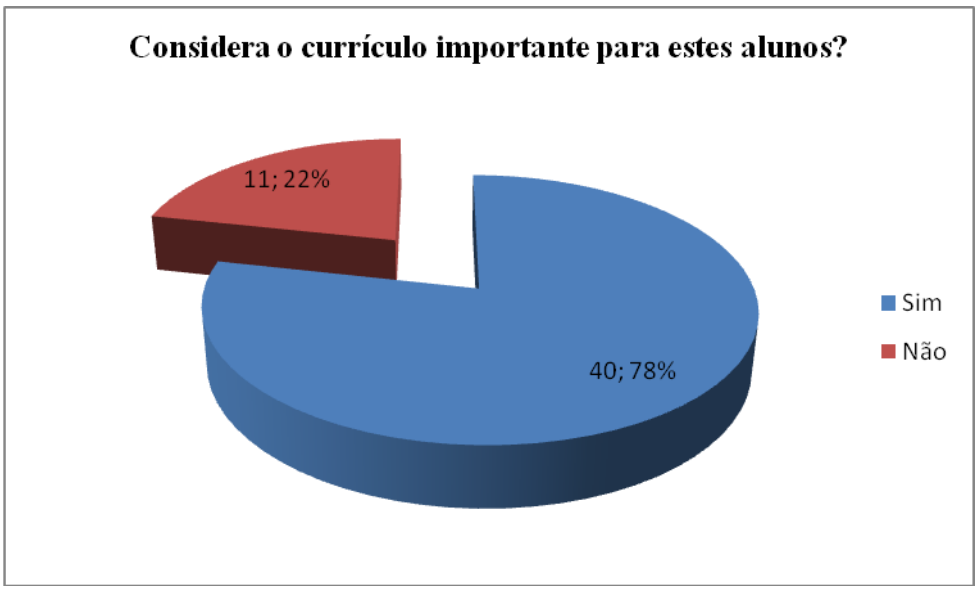


Gráfico nº 26

À semelhança da questão anterior verfica-se uma correlação entre as respostas dadas quanto aos currículos e respetivos conteúdos. Assim, podemos contatar que 78% dos inquiridos consideram o currículo importante para os seus alunos como forma de organização curricular e de delimitação de objetivos. Contudo, 22% dos inquiridos não parecem demonstrar uma valorização do currículo enquanto método de organização e especificação de conteúdos.

Questão 20: Considera ter flexibilidade suficiente para alterar os currículos consoante as necessidades?

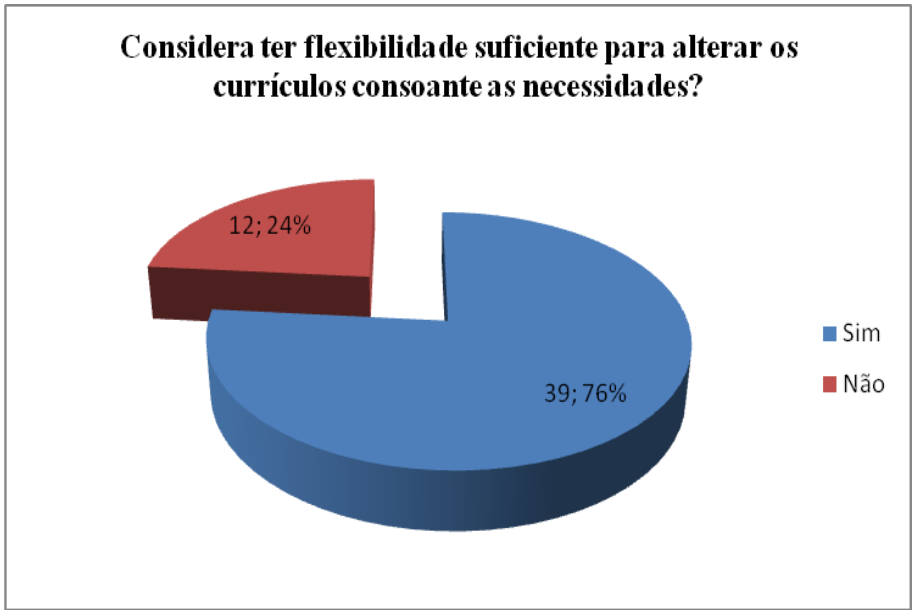


Gráfico nº 27

Quanto a esta questão, 76% dos docentes consideram existir flexibilidade suficiente que permita adaptações ao currículo, mediante as necessidades de cada aluno. Neste caso, 24% dos docentes mantém uma opinião contrária, considerando os curriculos estanques e inflexíveis, não lhes permitindo uma adaptação consoante as necessidades ou dificuldades dos alunos.

Recursos/ Apoios Humanos

Questão 21: Considera suficiente o número de professores de Educação Especial face às necessidades?

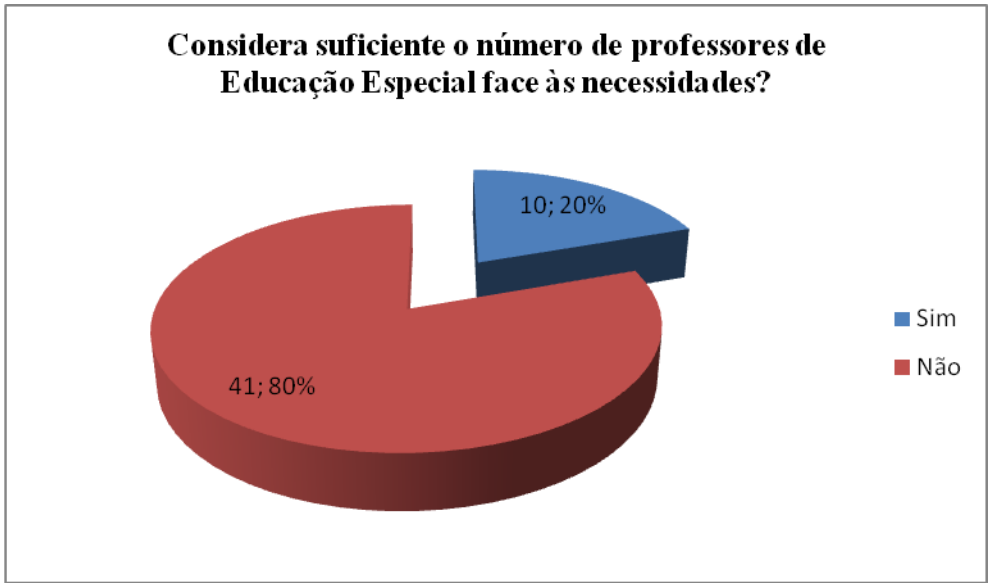


Gráfico nº 28

Quanto aos Recursos/Apoios Humanos observa-se que 80% dos professores de Educação Especial consideram que face às necessidades, o número de docentes é manifestamente insuficiente. Esta parece ser uma das dificuldades assumidas pelos docentes aquando da sua prática letiva, assim como poderá afigurar-se como uma insuficiência no que respeita à capacidade de transmissão dos conteúdos aos alunos. Contudo, 20% dos inquiridos consideram existir docentes em número suficiente capazes de suprimir as necessidades existentes.

Questão 22: Considera suficiente o número de psicólogos nas escolas?

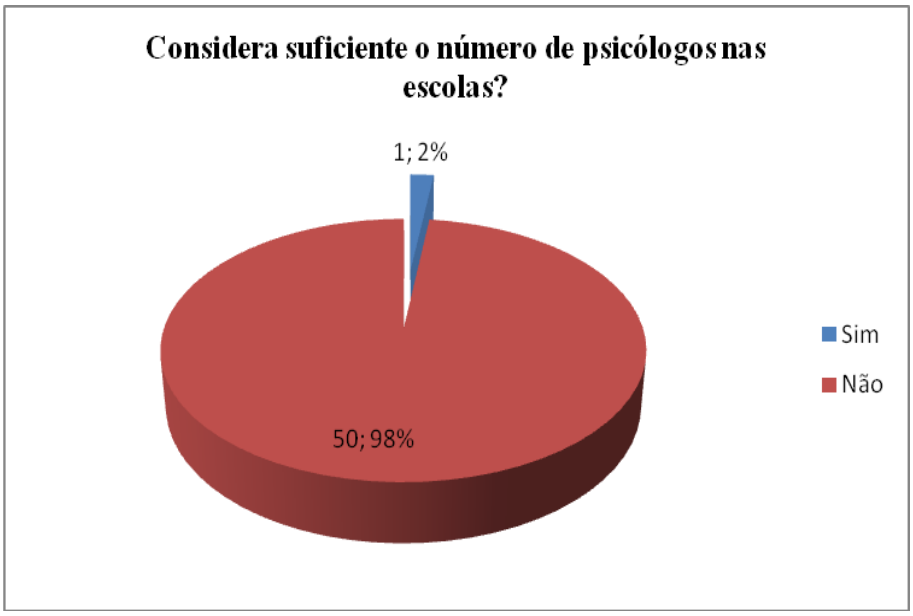


Gráfico nº 29

Relativamente à existência de apoio de profissionais especializados na área da psicologia, verifica-se uma opinião quase unânime de que os psicologos existentes não colmatam as necessidades. Assim, 98% dos inquiridos sentem neste campo uma dificuldade acrescida, dado que consideram não existir o apoio necessário destes profissionais em número suficiente. Depreende-se que esta seja uma das grandes dificuldades dos professores de Educação Especial, uma vez que consideram que a sinalização e encaminhamento dos alunos com NEE, melhoraria substancialmente com a existência do trabalho destes profissionais, tornando todo o processo mais célere, eficaz e justo quer para o professor, quer para o aluno. Unicamente 2% dos docentes afirmam serem suficientes os profissionais desta área nas escolas.

Questão 23: Considera suficientes os outros recursos humanos existentes? (ex:terapeutas da fala, auxiliares educativos, psicomotricidade, etc.)

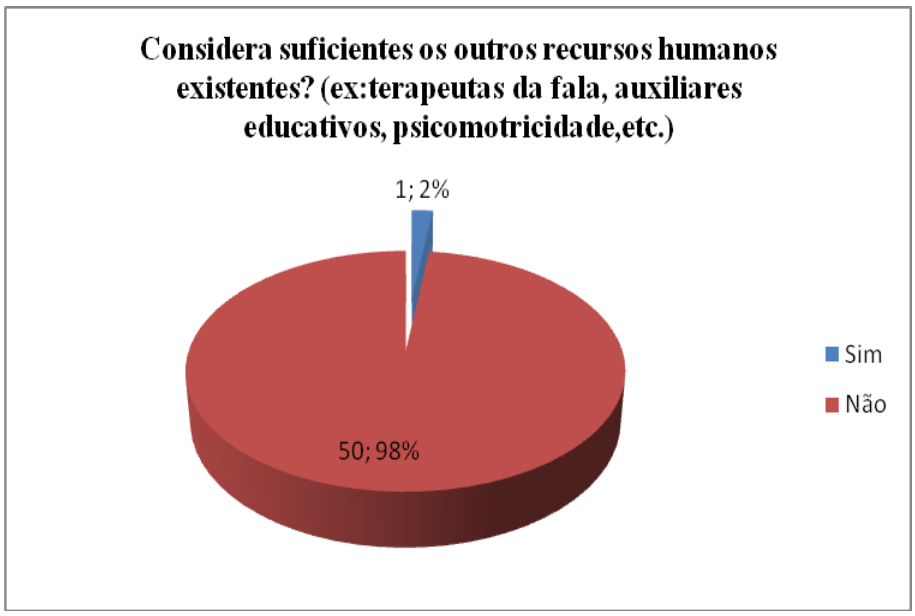


Gráfico nº 30

No âmbito dos apoios humanos, 98% dos professores de Educação Especial, consideram que estes não são suficientes para colmatar as necessidades, quer ao nível da assistência aos alunos quer ao apoio educativo, no que respeita à docência. Verifica-se pelos resultados obtidos que esta será por certo uma das grandes dificuldades sentidas pelos professores, uma vez que perante a inexistência dos mais diversos apoios, cabe ao professor de algum modo colmatar estas falhas, criando uma sobrecarga maior no seu trabalho. Unicamente 2% dos inquiridos demonstram estar satisfeitos com o apoio ao nível dos recursos humanos existentes.

Recursos/ Apoios Materiais

Questão 24: Considera suficientes os recursos materiais existentes ao seu dispor? (ex: mobiliário adaptado, etc).

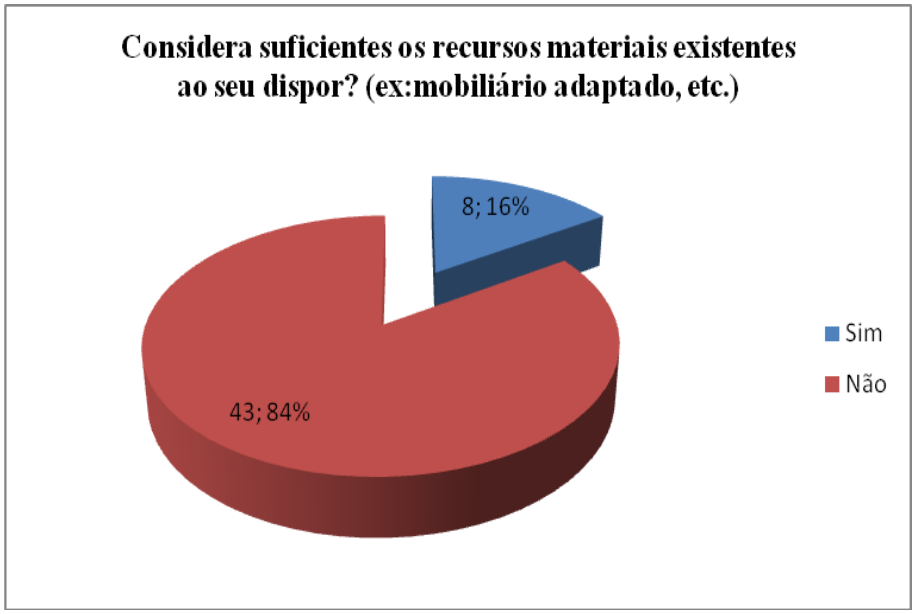


Gráfico nº 31

De acordo com o gráfico, pode-se constatar que 84% dos inquiridos revelam existir uma deficieência ao nível dos recursos materiais, sendo por isso uma das dificuldades sentidas no dia a dia profissional dos docentes de Educação Especial. A inexistência destes materiais constitui não só uma dificuldade acrescida para o professor, mas também para os alunos, podendo configurar uma barreira à sua aprendizagem. Porém, 16% dos inquiridos revelam ter os meios necessários a nível material, o que poderá significar alguns bons exemplos ao nível do apetrechamento material das respetivas escolas.

Questão 25: Considera suficientes os programas e equipamentos informáticos específicos ao seu dispor?

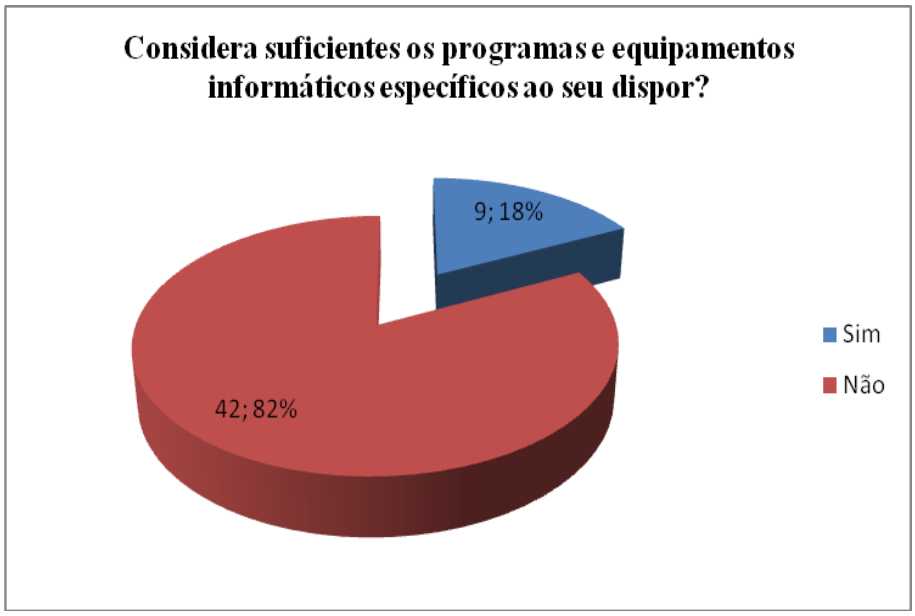


Gráfico nº 32

À semelhança da pergunta anterior, observa-se uma similaridade percentual no que respeita ao défice de programas e equipamentos informáticos específicos. Nesta questão 82% dos inquiridos revelam existir uma carência destes meios que constitui também uma dificuldade à qual somente com empenho e esforço adicional é possível fazer face. Convém referir que alguns destes programas e equipamentos informáticos são imprescindíveis para a estimulação e aprendizagem eficaz dos conteúdos, possibilitando um maior desenvolvimento do aluno. Importa referir ainda que a inexistência ou escassez destes meios parece ser diretamente proporcional ao maior esforço dos docentes e aos resultados obtidos. Verifica-se que 18% dos inquiridos afirmam terem os meios informáticos necessários, constituindo por isso uma parcela relativamente pequena em relação ao que seria expectável.

Questão 26: Considera suficientes os materiais didáticos ao seu dispor?

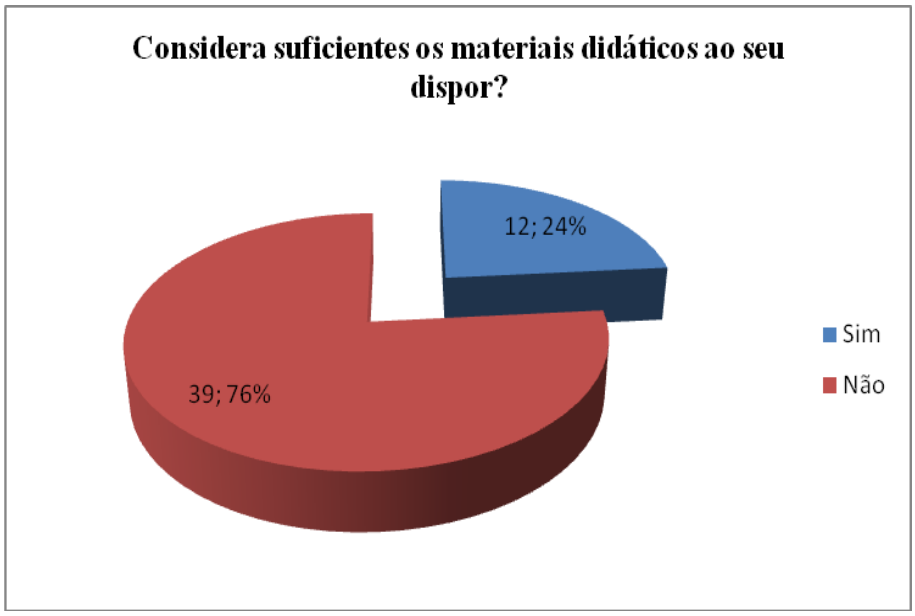


Gráfico nº 33

A existência de materiais didáticos à disposição dos professores e alunos, de acordo com este gráfico é uma das lacunas existentes, que de alguma forma condicionam uma das vertentes do trabalho do professor de Educação Especial. Constata-se que 76% dos inquiridos afirmam não ter ao seu dispor o material didático necessário à realização das tarefas a que se propõem nesse sentido. Unicamente 24% dos inquiridos revela existir uma suficiência de meios neste campo. Dada a especificidade do ensino em NEE, estes materiais revestem-se de uma importância fundamental para uma estimulação e auxílio na aprendizagem dos alunos. Deste modo verifica-se ser esta uma dificuldade sentida pelos professores, que face à inexistência de material didático auxiliar, veem a sua tarefa dificultada, sendo-lhe negada a possibilidade de diversificação de estratégias, constituindo a rotina mais uma dificuldade a ultrapassar.

Questão 27: Considera o ambiente físico adequado?

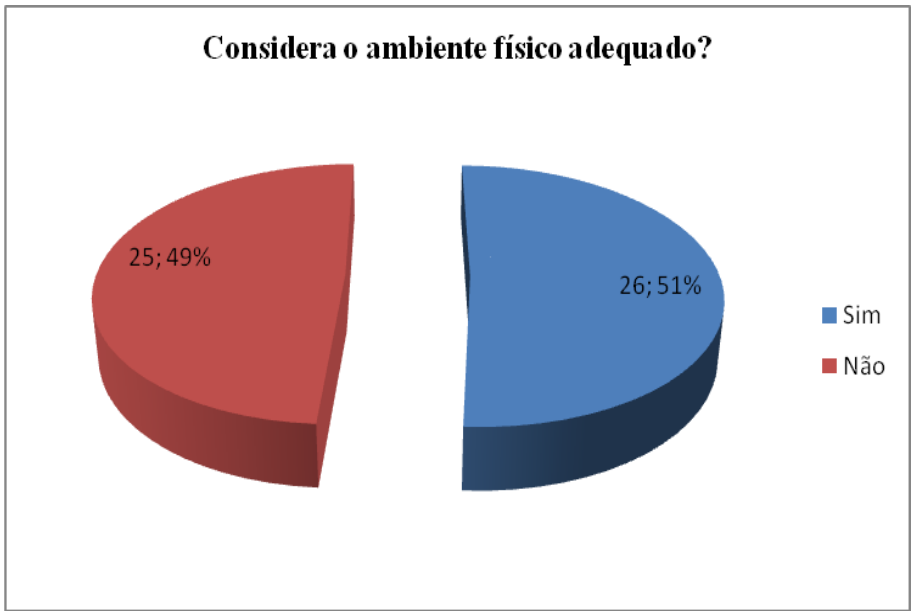


Gráfico nº 34

Quanto ao espaço físico pode-se constatar que 51% dos inquiridos consideram estar reunidas as condições necessárias para o bom desempenho da atividade letiva. Por outro lado, 49% dos inquiridos revelam uma insuficiência dos meios estruturais necessários para uma prática docente nas melhores condições. Se atentarmos ao facto de que são por vezes necessárias adaptações ao ambiente existente de modo a poder atender alguns tipos de NEE, podemos concluir que há ainda muito para fazer no que concerne às condições físicas necessárias, dado que quase metade dos docentes revelam ser esta uma limitação com a qual têm de se debater e portanto limitadora do bom funcionamento da sua prática letiva.

Aspetos Relativos À Motivação Dos Professores

Questão 28: Face às condições existentes, sente-se motivado para desempenhar as suas funções?

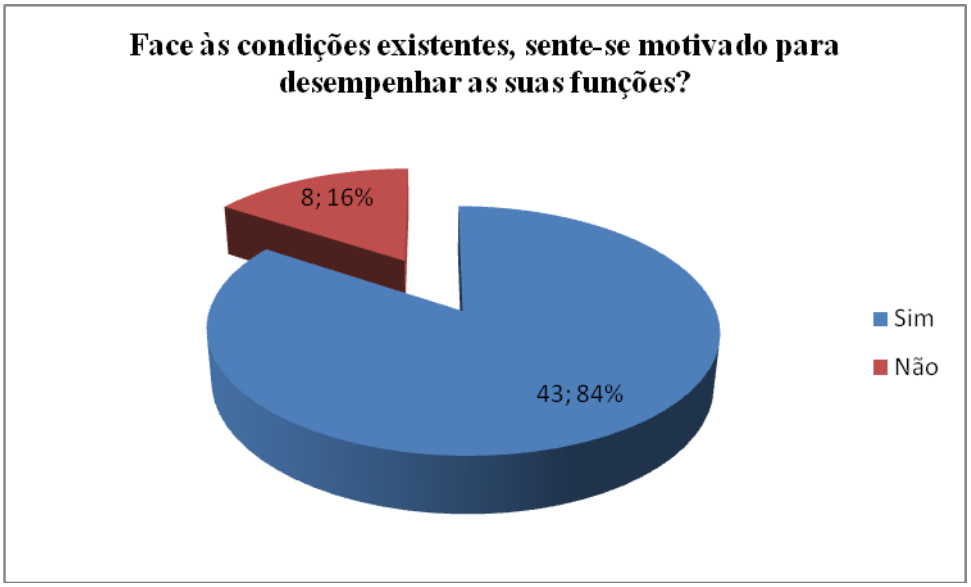


Gráfico nº 35

Apesar das limitações da mais diversa ordem, como pudemos constatar em algumas das questões e respetivos gráficos anteriores, verificamos que a maior parte dos docentes mantém uma motivação acrescida no desempenho das suas funções independentemente das condições existentes. Assim, 84% dos inquiridos revelam empenho e motivação na sua atividade profissional, enquanto somente 16% demonstram algum desconforto e desmotivação face às condições laborais em que se encontram. Podemos concluir que a motivação não representa um problema ou dificuldade primária quando comparativamente com as outras limitações existentes no sistema educativo.

Questão 29: Considera importante a formação contínua dos professores de Educação Especial?

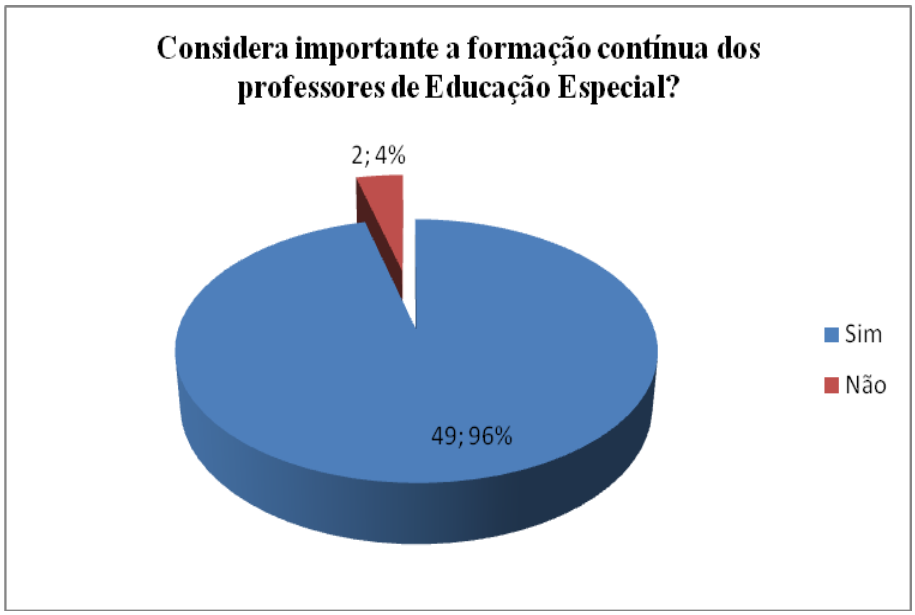


Gráfico nº 36

Quanto à formação contínua dos professores, verificamos que a quase totalidade dos docentes valoriza a formação ao longo da sua carreira. Podemos constatar que 96% dos docentes considera importante que existam ao longo da sua vida laboral meios e processos formativos que os mantenham informados e atualizados. Somente 4% não parecem necessitar ou demonstrar interesse nestes processos formativos. Neste caso específico e no que diz respeito à Educação Especial, a maioria considera muito importante que os docentes estejam informados e preparados para adotar medidas e estratégias as quais surgem quase de forma contínua, resultante dos avanços e descobertas científicas aplicaveis a tantas das Necessidades com as quais os professores se debatem diáriamente.

Questão 30: Considera que tem autoridade suficiente com os seus alunos?

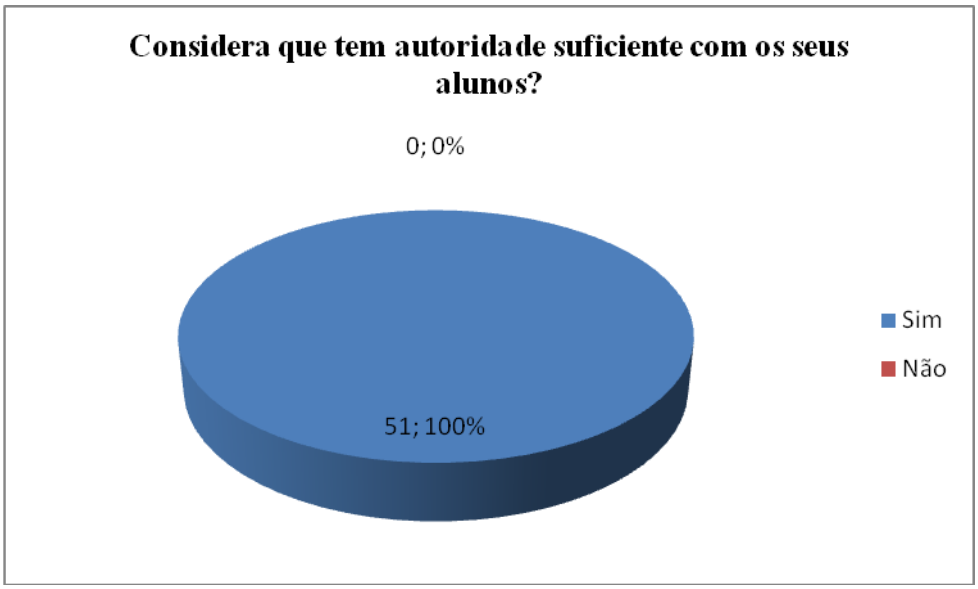


Gráfico nº 37

Nesta questão, a totalidade dos inquiridos revela ter autoridade suficiente para lidar com os seus alunos. A pergunta torna-se pertinente, na medida em que a autoridade com alunos NEE, poderia configurar um tipo de condicionante ao nível psicológico que, parece não existir quando comparativamente com os alunos ditos "normais". Constata-se assim que não existem dificuldades neste campo.

Questão 31: Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?

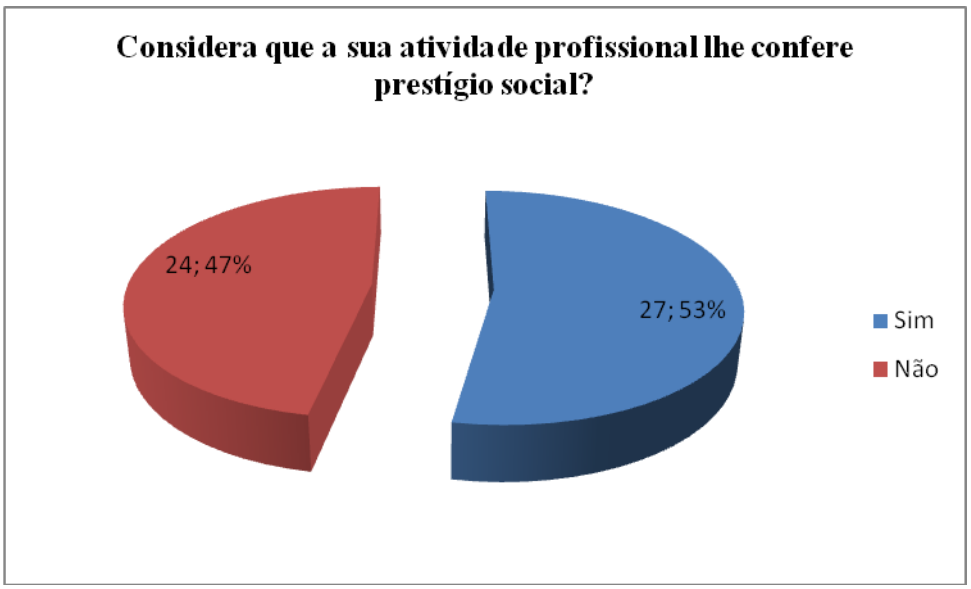


Gráfico nº 38

Uma das questões importantes ao nível da satisfação profissional, e intimamente ligada a algumas das respostas anteriores, diz respeito ao prestigio social ou à forma como a sociedade olha ou encara o trabalho dos docentes. Verificamos que, e no caso dos docentes de Educação Especial pela particularidade da atividade que desenvolvem, existe alguma insatisfação no que respeita ao prestígio social que a sua atividade lhes confere. Mais de metade dos inquiridos, cerca de 53%, considera ter prestígio pela atividade que desenvolve, enquanto que 47% dos docentes demonstram alguma insatisfação no reconhecimento social do seu esforço profissional.

Questão 32: Considera que os professores de Educação Especial têm condições de remuneração satisfatórias?

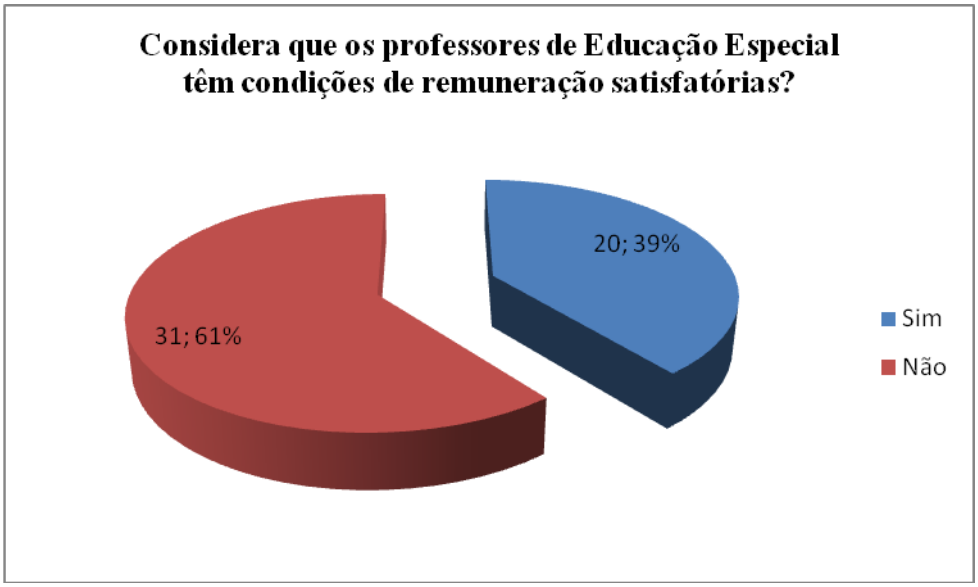


Gráfico nº 39

A situação remuneratória dos docentes é uma das questões que poderá por certo interferir na motivação e empenho dos docentes. Quase 2/3 dos docentes, neste caso 61% revelam não se sentirem compensados monetariamente pelo seu trabalho. Apenas 39% demonstram alguma satisfação neste campo. Importa referir que as questões agora apresentadas foram respondidas em fase posterior às politicas orçamentais recentemente aplicadas, pelo que a questão remuneratória assim como algumas outras diretamente dependentes de apoios ao nível financeiro no sistema de ensino seriam talvez passiveis de sofrer alguma alteração face às dificuldades adicionais presentes.

Questão 33: Considera que existe coordenação entre professor titular e professor de Educação Especial?

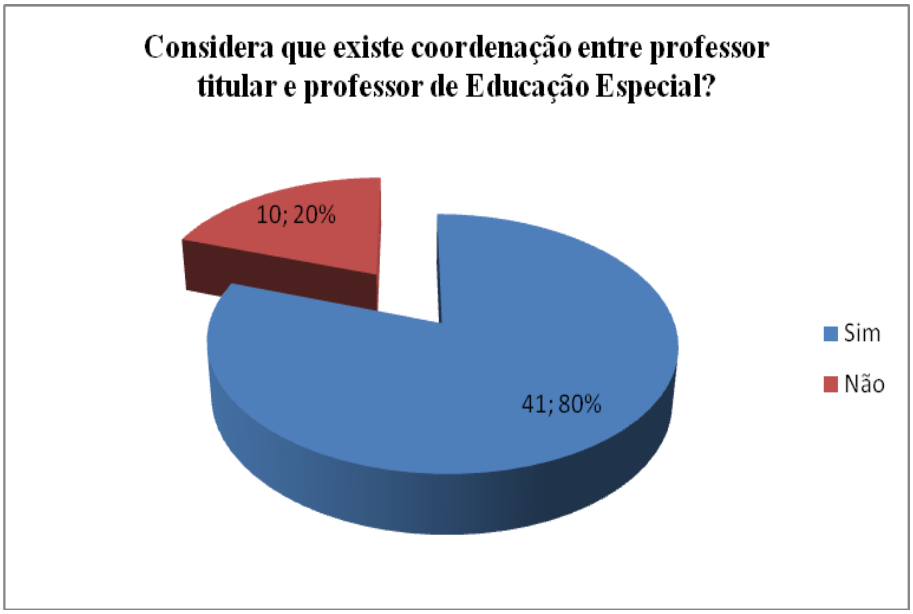


Gráfico nº 40

A coordenação entre professores, e neste caso entre o professor titular e o professor de Educação Especial, é uma questão que ainda que indiretamente poderia constituir algum tipo de limitação, dado que os interesses específicos quer dos alunos regulares e com NEE, assim como dos respetivos professores são por vezes distintos dada a diferença necessária quer nos métodos quer na sua aplicabilidade. Porém, a questão da coordenação parece ser um problema facilmente ultrapassado por 80% dos inquiridos, e apenas 20% revelam alguma dificuldade em coordenar as suas aulas com os professores titulares.

PARTE III

Questão 34: De acordo com o grau de importância (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª) diga qual destes campos considera mais importante para o exercício das suas funções:

Políticas educativas

Organização da escola

Organização curricular

Recursos/ Apoios humanos

Recursos/ Apoios materiais

Aspetos relativos aos professores

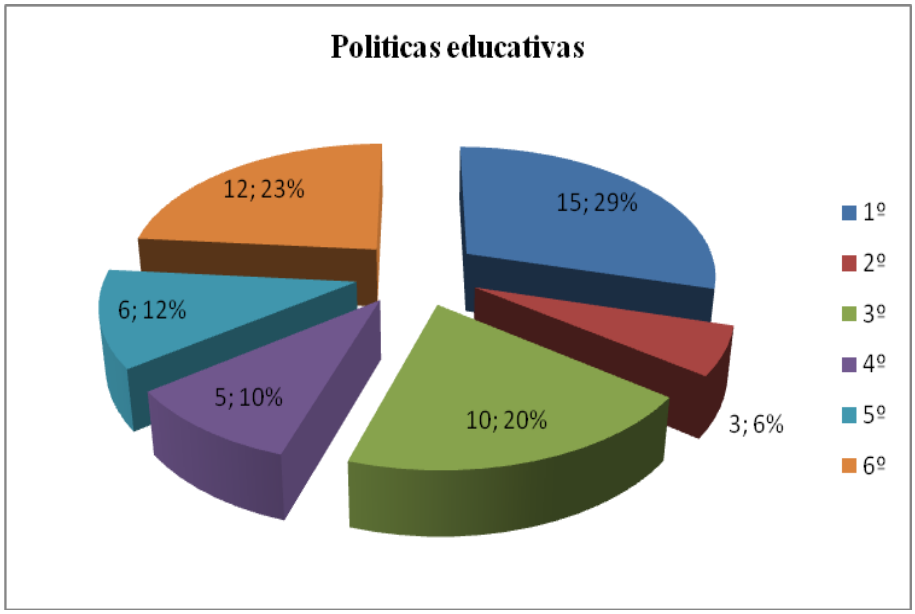


Gráfico nº 41

Relativamente à relevância que cada docente atribui aos diversos aspetos da sua profissão, verifica-se que as Políticas Educativas são um dos fatores que mais interfere e condiciona a sua atividade. De acordo com as respostas dadas, 29% dos inquiridos coloca as Politicas Educativas em primeiro lugar como sendo mesmo o fator que tem uma maior interferência na sua atividade de docência, 6% em segundo, 20% em terceiro, em os restantes 45% não atribuem grande relevância às politicas educativas enquanto condicionantes da sua

profissão. De acordo com a distribuição das respostas, verifica-se assim que é através do campo das Políticas Educativas que poderão surgir algumas das dificuldades sentidas pelos professores, dada a importância atribuída a este campo.

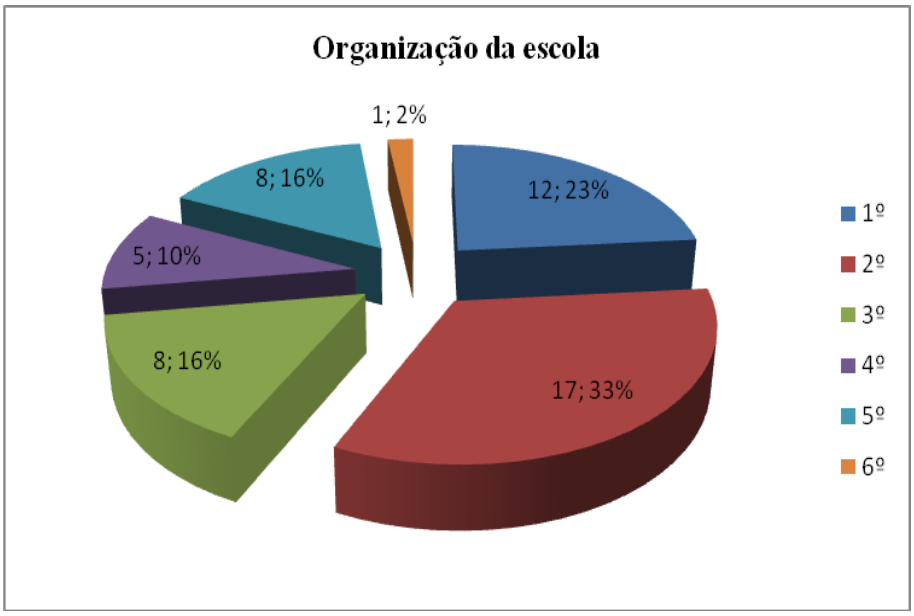


Gráfico nº 42

No que se refere à organização das escolas, esta constitui-se como a segunda maior preocupação dos docentes com 23% dos inquiridos a fazerem deste campo o que mais influencía a sua profissão. Segundo os dados recolhidos esta é a segunda causa de preocupação capaz de influenciar o seu dia a dia, e consequentemente um dos campos de onde poderão surgir situações de preocupação e dificuldades para o exercício das suas funções. Em conjunto, as políticas educativas e a organização da escola representam mais de metade das respostas dadas como sendo os fatores primordiais para o auxílio a um bom desempenho da sua atividade. A organização da escola é ainda referida como estando em segundo lugar das preocupações para 33% dos inquiridos, o que faz deste fator aquele que se destaca na globalidade dos campos apresentados assim como das respostas dadas.

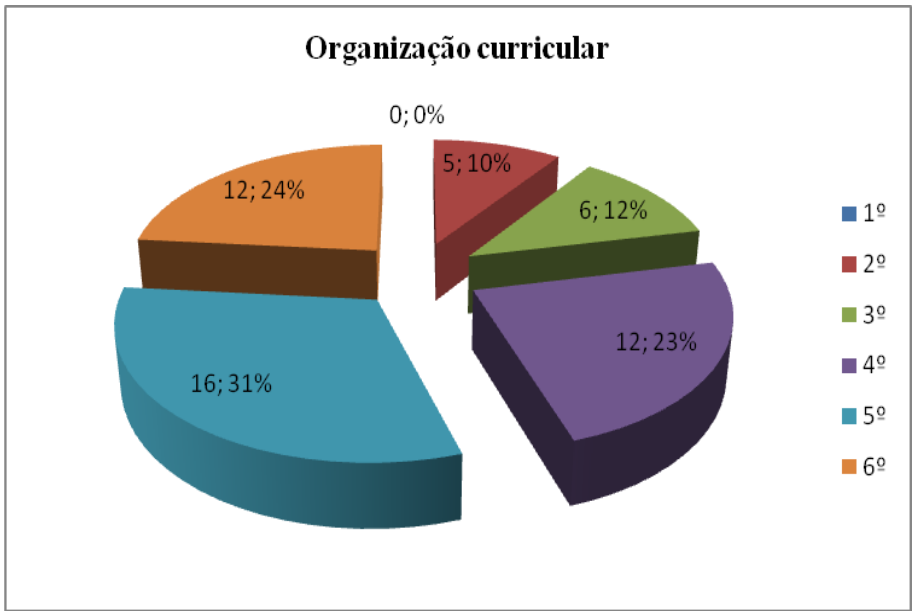


Gráfico nº 43

De todos os campos apresentados, a organização curricular é o campo que parece ter menos influência no desempenho dos docentes em Educação Especial. Nenhum dos inquiridos considera este campo como uma primeira prioridade, e somente 10% lhe atribuem o segundo lugar das suas preocupações como fator determinante no exercício das suas funções. A organização curricular afigura-se assim como a preocupação com menor influencia no que se refere ao seu desempenho.

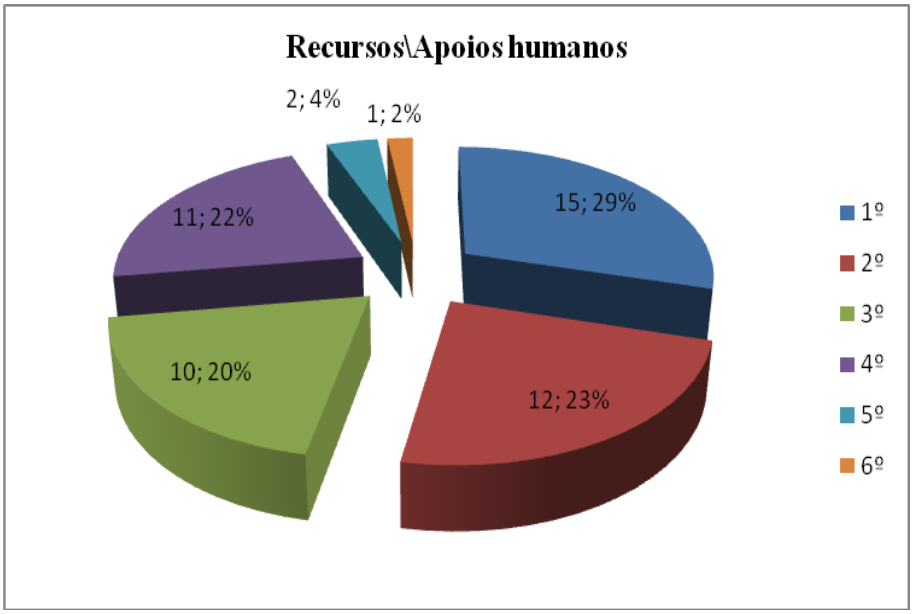


Gráfico nº 44

De acordo com os dados recolhidos, de todos os campos apresentados, a existência de Recursos/Meios humanos é o fator que parece ter maior influência no exercício das funções dos docentes de Educação especial. Neste caso 29% dos inquiridos escolhem esta opção em primeiro lugar e 23% em segundo, o que não só demonstra a importância atribuída como fator primordial, n como assume ser a segunda hipótese de escolha, o que faz deste fator aquele que de entre todos pode gerar maior ocorrência de problemas ou dificuldades, dado que estas são inversamente proporcionais à importância referida pelos inquiridos.

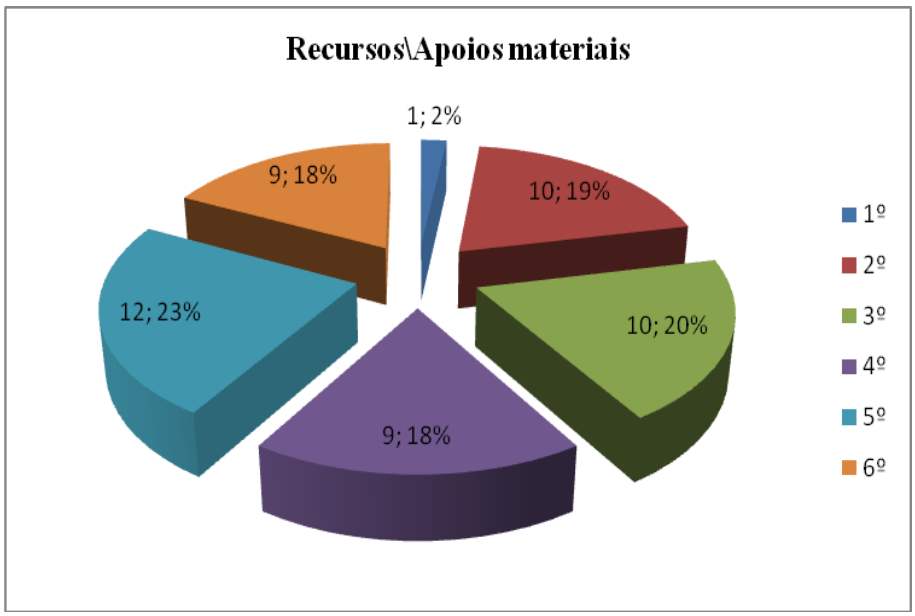


Gráfico nº 45

A existência de Recursos/Apoios materiais, não parece ser a razão que mais preocupa os docentes de Educação especial, no que toca ao facto de poder ou não influenciar o seu desempenho. Na realidade, somente 2% dos inquiridos demonstram ter esta condicionante como a mais importante de todas as questões colocadas, embora 19% dos inquiridos coloquem este campo em segundo lugar e 20% em terceiro. Podemos assim constatar que ainda que não seja um tema essencial, pela significância de inquiridos que colocam os Recursos e apoios materiais em segundo lugar, é um campo que tem uma importância substancial dado que de algum modo complementa o fator ensino\aprendizagem. A não existência destes meios é assim de certo modo uma dificuldade para estes docentes, que eventualmente se vêem obrigados a ultrapassar as lacunas existentes a este nivel, gerando por isso dificuldades acrescidas à prática da docência.

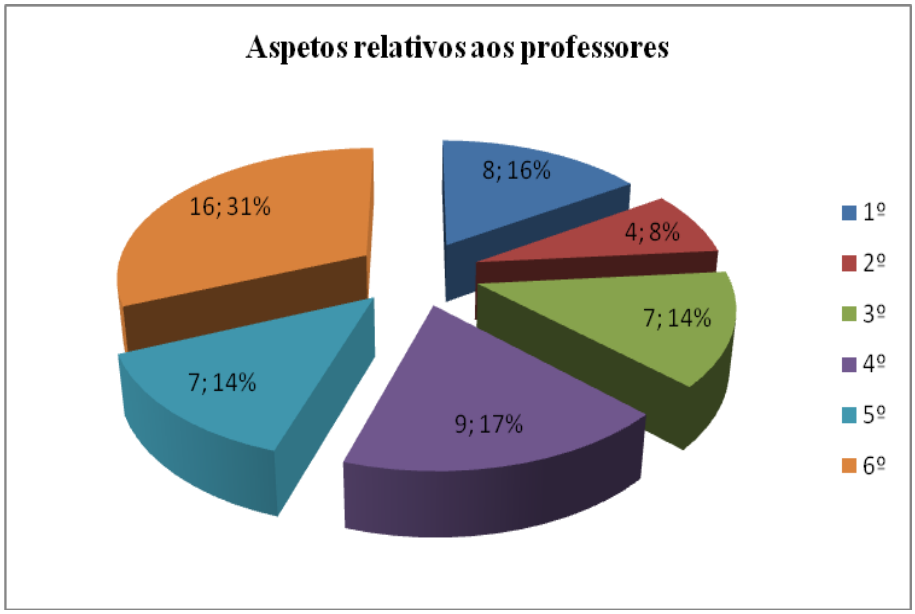


Gráfico nº 46

Os aspetos relativos aos professores, são todos aqueles que estão inerentes ao ensino e que pertencem não só ao foro pessoal, como à envolvente e ambiente escolar dos professores, questões psicológicas e a forma de encarar o ensino, o prestígio profissional, a situação remuneratório, e de um modo geral tudo aquilo que não fazendo diretamente parte da instituição condiciona a vida do professor. Neste caso, 16% dos professores revelam ser este o aspeto que maior importância tem na sua vida de docente, condicionando assim de forma marcante o seu desempenho. Cerca de 8% colocam este campo em segundo lugar e 14% em terceiro, o que revela ainda assim que na globalidade e tendo em conta as respostas dadas, este campo, em quase um terço dos professores é determinante no dia a dia e no seu bem estar e motivação pessoal, e inerentemente fator gerador de dificuldades em caso de existirem problemas a este nível.

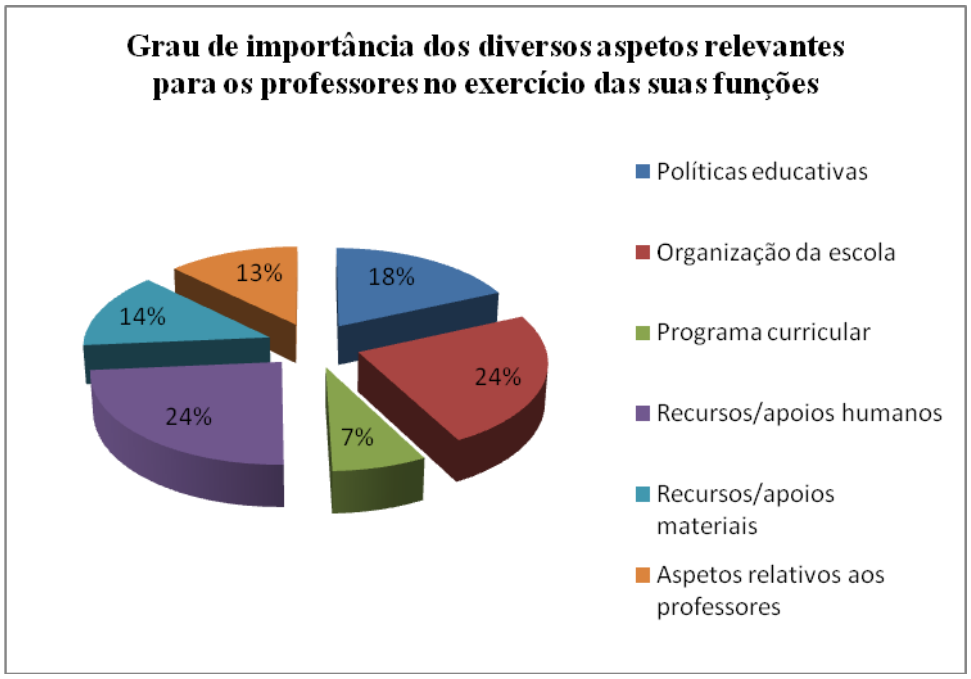


Gráfico nº 47

Através da observação e análise do gráfico, que representa a globalidade de todos os campos anteriormente verificados, pode-se concluir que os recursos/apoios humanos e a organização da escola estão distribuídos pela mesma percentagem de importância, mais concretamente, 24%. Os docentes de educação Especial consideraram estes dois campos com maior importância para a sua prática letiva.

As políticas educativas, com 18% de importância foram consideradas em segunda prioridade. Em seguida, com 14% verifica-se que os recursos/apoios materiais ocupam o terceiro lugar nas manifestações. Posteriormente, os aspetos relativos aos professores é atribuído em quinto lugar. Por último, os docentes consideraram a organização curricular, o aspeto menos importante para o exercício das suas funções.

Questão 35: Indique as principais razões que o (a) levam a escolher a Educação Especial para desempenhar as suas funções de docente?

Dos 51 inquiridos, nem todos responderam a esta questão. Relativamente aos que responderam à questão motivacional para desempenhar funções na área de Educação Especial, apuraram-se as seguintes respostas:

-O gosto pela criatividade e desenvolvimento de atividades com alunos NEE.

-O desafio pedagógico.

-O gosto por ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem.

-Apoiar/ajudar os alunos considerados com Necessidades Educativas Especiais

-Gosto pelas crianças com NEE.

-Maior probabilidade de colocação.

-Inicialmente ficar colocado mais próximo do seu local de residência

-Possuir horário completo.

-Saída profissional.

-Intervenção de modo articulado com as famílias.

-Sensibilização pelos problemas que as famílias passam diariamente.

-Respeito por esta população escolar.

-Intervenção com crianças que necessitam de trabalho especializado.

-Gosto pela área de Educação Especial.

-Motivação para desempenhar funções com qualidade.

-Gratificação.

-Reconhecimento da necessidade existente e possuir capacidades e aptidões para desempenhar estas funções.

-Defender os interesses dos alunos.

-Participar ativamente e com conhecimento no desenvolvimento dos alunos.

-Mudança de funções.

-Conhecer melhor as crianças com necessidades educativas Especiais para intervir adquadamente de forma inclusiva em sala de aula.

-Reforço de competências funcionais nos alunos com NEE complexas.

-Realização a nível profissional.

-Enriquecimento pessoal.

-Crescimento emocional a nível pessoal e social.

-Gostar de trabalhar com a diferença.

-Conhecer melhor o aluno e trabalhar de forma individualizada com cada aluno.

-Durante o percuso profissional ter tinho alunos com NEE.

-Necessidade de construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

-Necessidade de dar apoio ao professor de ensino regular.

-Cooperação entre professores, técnicos e serviços.

-Intervenção ecológica/globalizante da educação do sujeito.

-Crença e respeito pelos direitos humanos.

-Existência de grande número de alunos NEE.

-Potencial humano das crianças com NEE.

-Avanço na área da Psicomotricidade, Psicologia e Educação.

-Carácter mais humano com alunos NEE.

-Relevo da inclusão dos alunos.

No cômputo geral, os docentes escolheram a área de Educação Especial pelo interesse, pela vocação, e pelas características que os alunos NEE apresentam, tais como: carência afetiva, incompreensão, destruturação familiar e disfunção social. Nas suas opiniões referem que estas crianças deveriam ter mais acompanhamento na escola, junto das outras ditas "normais" e consideram ter vocação para o fazer. Os docentes gostam sobretudo de ajudar e trabalhar com alunos NEE de acordo com as suas necessidades, compreendê-los, fazê-los sentirem-se aceites, integrá-los e incluí-los o mais possível, para desta forma se sentirem como alunos de pleno direito.

5.2- Discussão dos resultados

A análise detalhada das respostas apresentadas revela não só as principais preocupações dos docentes de Educação Especial e inerentes dificuldades ao exercício das suas funções, como também deixa transparecer algumas insuficiências ao nível do sistema educativo. Procurando não descurar nenhum dos resultados obtidos, torna-se evidente que há ainda muito a fazer de modo a que o sistema funcione, não de forma perfeita o que é manifestamente impossível, mas no mínimo de forma sustentada. Interessa que exista uma capacidade de cumprir os objetivos sociais e individuais de todos os intervenientes, quer sejam os alunos como principais visados, quer sejam os professores enquanto transmissores de conhecimento ou ainda a própria escola e sistema educativo enquanto elemento de congregação de todos os intervenientes num objetivo comum.

De acordo com os dados recolhidos verifica-se que a larga maioria dos inquiridos pertencem ao sexo feminino, o que não pode ser dissociado quer de uma eventual maior apetência para a docência em Educação Especial, quer também para um eventual maior interesse neste ramo do ensino. A ligação entre estes dados não será ainda alheia ao facto de que a população docente no geral ser maioritariamente do género feminino, ainda que em termos percentuais possa não ser coincidente, revelando uma tendência muito atual do sistema de ensino dos nossos dias. Constata-se que cerca de dois terços dos inquiridos possui idade superior a 40 anos, e um tempo de docência superior a 10 anos, existindo portanto uma experiência docente relativamente longa na maioria dos inquiridos. A passagem para a docência em Educação Especial, beneficia assim de um conhecimento prévio do sistema de ensino, que é um valioso auxílio na transmissão de conhecimentos e diversificação de estratégias de forma estruturada. A idade média de ensino é de 18 anos, sendo a média exclusivamente em ensino especial de 11,3 anos. Através do cruzamento de dados, podemos concluir que a maior parte dos professores com maior experiência de ensino em Educação Especial pertencem aos quadros permanentes, quer de escola, quadros de agrupamento, ou quadros de zona, o que confere a estes docentes uma segurança e estabilidade profissional diferente dos professores contratados. Ainda de acordo com estes dados, existem assim situações de estabilidade diferentes, pelo que este é um dos fatores de dificuldade revelados essencialmente pelos professores contratados que não beneficiam de colocações permanentes e deste modo vivem com um grau de incerteza quanto ao seu espaço geográfico profissional futuro, o que é um fator condicionante da qualidade de ensino, assim como da vida privada

dos próprios docentes. A incerteza geográfica quanto à colocação dos docentes quer do ensino em Educação Especial, quer do ensino geral, tem sido ao longo dos anos uma das maiores fontes de conflitos e fonte de insatisfação dos docentes. Enumerando alguns dos problemas decorrentes desta situação, destaca-se a mobilidade permanente, não permitindo a construção de um domicílio fixo, os acréscimos financeiros, quer ao nível do alojamento, quer da alimentação e despesas com os bens essenciais de consumo, que frequentemente são duplicados em consequência da dupla residência e de forma mais grave, os constrangimentos familiares. Estes últimos, de acordo com vários estudos, classificam os professores entre as profissões com maior dificuldade na constituição de agregados familiares, maior índice de divórcios, menor capacidade relacional afetiva permanente, e ainda maiores índices de problemas do foro psicológico resultante de fatores como a solidão e isolamento.

No que se refere à formação destes profissionais, é demonstrado neste estudo que mais de metades dos docentes possuem como única habilitação académica, a licenciatura. A perspetiva quanto a esta matéria suscita alguma reflexão na medida em que é precisamente na faixa de docentes com mais anos de experiência profissional que se encontram os docentes com pós-graduações, mestrados e doutoramentos, especificamente na área da Educação Especial. Embora não se possam tirar conclusões quanto a este escalonamento das especializações pelos escalões etários mais velhos, tal não poderá ser dissociado da formação de cada um dos docentes como condicionante das respostas dadas em algumas das questões apresentadas ou ainda perante a capacidade financeira de cada estrato da amostra.

No primeiro quadro de questões, a primeira pergunta aborda a existência ou não de dificuldades ao nível da tomada de decisões por parte dos docentes, no que refere a situações que considerem pertinentes ao seu bom desempenho e à melhoria das condições do aluno com NEE, que não estejam previstas em quadros legislativos ou normas aplicáveis. Verificou-se nesta questão, que existe por parte dos docentes com menos anos de atividade, menor experiência em Educação Especial, na sua maioria contratados, uma maior dificuldade em tomar decisões deste tipo, dado que se consideram limitados pela legislação vigente. Neste caso 69% dos inquiridos declararam ter autonomia para tomar decisões pertinentes à sua prática docente, enquanto 31% consideram não existir essa possibilidade. Não sendo uma dificuldade de grande relevância, verifica-se contudo que a falta de experiência de algum modo condiciona a forma como o docente encara o ensino e a sua própria capacidade e

autonomia para aplicar determinado tipo de decisões que seriam importantes para o seu desempenho.

A capacidade das escolas no que concerne à autonomia para aplicar estas decisões é por certo uma situação que não sendo estritamente do foro de cada uma das escolas, delimita a autonomia de cada professor. Uma tomada de decisão referente a qualquer problema do aluno na medida em que a sua não aplicação condicione o desempenho do professor, para além de estar geralmente ao abrigo de normas e vínculos legislativos, interfere no exercício diário da atividade do docente. Contudo, da totalidade dos inquiridos, 78% referiram existir por parte das escolas autonomia suficiente para implementar estas decisões, enquanto 22% não consideram ser possível colocar em prática soluções a este nível.

Enquanto parte das políticas educativas, o incentivo a uma docência pró-ativa e parte importante da construção de um modelo escolar integrador, implica e existência ou não de uma filosofia de incentivo à aplicação de medidas provenientes em cada caso específico dos intervenientes diretos ou partes interessadas na resolução de eventuais dificuldades. Assim, foi questionado aos inquiridos se perante estas situações, a lei favorece o aspeto de se tomarem estas decisões na escola ou se, por outro lado a lei de algum modo impede que tal aconteça devido à sua rigidez quanto a procedimentos legais. Neste campo, 67% dos inquiridos revelam existir uma abertura relativa a esta possibilidade, enquanto 33% não consideram que exista abertura a determinado tipo de decisões que possam ser tomadas na escola sem que impliquem uma necessidade de enquadramento legal e por conseguinte fora do seu quadro de competências. Destes últimos, verifica-se ainda que a maior parte são docentes contratados e com menos experiência de ensino em Educação Especial.

Ainda dentro do primeiro quadro de questões, e enquanto parte integrante das políticas educativas, procedeu-se à verificação de existência ou não de termos técnicos que permitam um desempenho apoiado e estruturado das funções do professor de Educação Especial. Consideram-se termos técnicos a existência de conhecimento científico e pedagógico comprovado, facilmente acessível, aplicável no exercício da docência em Educação Especial e que se encontre à disposição dos professores, tendo como função uma atualização contínua, que permita uma correta aplicação de métodos e estratégias de forma fundamentada, visando objetivos referenciados. A esta questão 88% dos inquiridos respondeu dispor de termos e recursos técnicos suficientes para que tal não constitua motivo de dificuldades no exercício das suas funções. Apenas 12% responderam ter alguma dificuldade em aceder a estes recursos

técnicos, o que de algum modo se torna compreensível, dada a diversidade de Necessidades Educativas Especiais, e em muitos casos a escassa informação ou mesmo inexistência ao nível de estudos e matéria científica classificada e credível. Independentemente desta situação, as respostas obtidas revelam ao nível das escolas uma preparação de informação satisfatória quanto aos casos de NEE presentes em cada instituição, assim como uma preocupação em fornecer aos professores informação que lhes proporcione a possibilidade de se adaptarem às necessidades do aluno, em face das dificuldades que este apresente e atingir assim de forma mais fácil e fundamentada os objetivos propostos. Deste modo, não parecem decorrer desta questão dificuldades acrescidas para os docentes em Educação Especial, porém e curiosamente foram os docentes de maior experiência que revelaram não existirem fontes de informação satisfatória a este nível.

De um modo geral, e face à especificidade deste tipo de ensino, e em particular devido ao tipo de população a quem se destina este ensino, as escolas em muitos casos não são as únicas intervenientes nos processos que envolvem a identificação e sinalização dos alunos, ou ainda o reconhecimento do meio social e familiar em que estes se encontram inseridos. Deste modo, todo o processo está ligado entre duas ou mais instituições que poderão ter uma palavra ativa na vida escolar destes alunos. Esta situação obriga a que seja indispensável uma coordenação, cooperação e troca de informações entre as instituições que permitam enquadrar o aluno no melhor plano possível, indo ao encontro quer da sua realidade sócio-económica, quer do tipo de ambiente e estrutura familiar, capaz ou não de colaborar na sua educação, ou na eventual identificação de distúrbios estruturais familiares, tomar iniciativas que protejam o aluno. Para tal, é necessário perceber se as duas principais instituições intervenientes no processo, neste caso as escolas e a segurança social, mantêm uma politica de colaboração permanente, e se os docentes a consideram importante, ou se por oposição na falta desta, condicionam e dificultam a atividade dos mesmos devido ao fato de terem de lidar sozinhos com toda a problemática, não só da necessidade especial em si, como também das demais dificuldades do aluno. A esta questão, 88% dos inquiridos revelaram ser importante existir uma estreita colaboração entre a escola e a segurança social, enquanto somente 12% referiram que este tipo de colaboração não traria grandes benefícios. Dado que a sinalização de casos mais problemáticos e correspondentes medidas corretivas ao nível do ensino passam geralmente quer pelas escolas, quer pela segurança social, verifica-se que o trabalho realizado a este nível é valorizado pelos docentes e de algum modo auxilia o seu desempenho, pelo que parecem não existir a este nível dificuldades ou constrangimentos relevantes.

O futuro dos alunos com NEE é, e provavelmente será sempre uma das questões de mais difícil resolução, numa sociedade onde nem sempre a diferença tem lugar para um aproveitamento das suas qualidades, capacidades e anseios. A questão motivacional e vocacional resulta em larga medida da possibilidade de colocar no mercado de trabalho, alunos que demonstrem possuir competências para o desempenho de funções que lhes sejam atribuidas dentro das suas reais possibilidades. Ainda que este problema seja mais abrangente do que a relação escola/aluno/professor, torna-se essencial conhecer não só a realidade do mercado de trabalho regional, como criar meios sociais que permitam a inclusão destes jovens no mercado de trabalho. Assim, ao pretender saber a pertinência das vantagens de conhecer as necessidades regionais a este nível, assim como eventuais saídas profissionais, procura-se saber quais as dificuldades que os professores encontram ao nível de direcionamento do seu conhecimento de forma específica, estruturada e aprofundada em campos onde o aluno com NEE revele conhecimentos e competências que possam satisfazer o mercado de trabalho regional. No entanto, para que tal aconteça devem existir mecanismos de ligação que façam a ponte entre os professores e os organismos competentes que possam fomentar o ensino a este nível e transmitir aos docentes quais as saídas profissionais passíveis de uma ocupação efetiva, possibilitando assim que o professor direcione, estimule e aproveite as capacidades dos seus alunos para as saídas profissionais existentes, facilitando de forma efetiva o trabalho do professor que teria nesta perspetiva um acréscimo de motivação face ao sucesso dos resultados eventualmente obtidos. Neste caso uma esmagadora maioria dos professores, 92% no total, referiu ser importante esta medida, efetivamente facilitadora do seu desempenho, enquanto 8% não reconhecem grandes vantagens em que tal informação facilite ou modifique de forma relevante o seu desempenho. A diversidade de NEE, assim como os casos em que efetivamente se torne difícil colocar o aluno no mercado de trabalho terão por certo alguma influência nas respostas dadas, o que ainda assim, demonstra que a falta deste tipo de políticas construtivas e de direcionamento do conhecimento constituem um problema enfrentado pelos professores, na medida em que reduz a perspetiva da utilidade dos conhecimentos ministrados ao aluno.

Um dos grandes problemas do ensino atual, motivo de queixas e fonte de discórdia, não só entre os professores, mas também para pais e/ou encarregados de educação, prende-se com a execução por parte dos docentes de tarefas burocráticas quer relacionadas com os serviços escolares, ao nível do ministério ou ainda diretamente relacionadas com os alunos. Neste campo, torna-se de extrema importância verificar qual o grau de relevância destas atividades

no desempenho dos docentes. Muitas destas funções burocráticas atribuídas, decorrentes das constantes mudanças das políticas educativas não fazem parte da formação inicial dos docentes, constituindo por isso uma dificuldade acrescida no seu desempenho. De acordo com os dados recolhidos, 94% dos inquiridos não têm dúvidas quanto à sobrecarga de trabalho burocrático por si exercida, enquanto que 6% demonstram não sentir dificuldades a este nível. Este tem sido um dos temas sujeitos a maiores discussões, onde entre outras razões se destacam a perda de tempo efetivo em atividades de docência em deterimento de funções burocráticas.

Ainda dentro desta temática, foi colocada a questão aos docentes, para além da sobrecarga dos trabalhos burocráticos exercidos, se estes de algum modo afetam ou dificultam de forma direta e efetiva a sua intervenção junto dos alunos. De acordo com as respostas obtidas, 88% dos inquiridos confirmam que efetivamente alguma burocracia configura uma dificuldade presente no seu dia a dia. Relacionando alguns dos dados obtidos, subentende-se que o trabalho burocrático estará talvez relacionado com a sobrecarga em termos de horário e a perda de qualidade dos conteúdos, fonte de uma menor preparação motivada pela escassez temporal. Podemos assim afirmar que de acordo com a opinião dos professores, o trabalho burocrático é sem dúvida uma das dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial no desempenho das suas funções, direta e indiretamente, dado que interfere com a sua capacidade organizativa de outras atividades relacionadas com o aluno.

A adaptação curricular, transmissão dos conteúdos e avaliação efetiva dos resultados é uma das funções que, isoladamente ou em coordenação com o professor do ensino regular, é atribuição do professor de Educação Especial. Porém, e face à diversidade de NEE, nem sempre este trabalho se revela fácil ou isento de falhas que obrigam a uma correção permanente ao longo do ano, em função quer das capacidades do aluno, quer dos meios e recursos disponíveis. Neste campo, pretendeu-se saber se perante esta dificuldade, a existência de uma preparação diversificada de currículos por parte do ministério, adaptáveis entre si, visando objetivos distintos mediante a construção modular efetuada pelo professor, facilitaria o seu trabalho. Dada a existência de diversas opiniões quanto à forma de solucionar este problema, neste campo específico, 53% dos inquiridos não vê nestes currículos a solução para o problema, enquanto 47% dos docentes veriam o seu trabalho mais facilitado. Ainda que a pergunta não contemple a totalidade das possibilidades para a solução do problema, verifica-se que a adaptação curricular é uma dificuldade no dia a dia dos professores, e que os

atuais currículos, de um modo ou de outro, são vistos como algo a rever. Contudo, quase metade dos inquiridos demonstram uma clara abertura a mudanças que tragam alguma facilidade e adequação a este processo que se encontra quase exclusivamente ao seu encargo.

No que diz respeito à diversidade de NEE, e relacionando alguns dos dados obtidos, verifica-se que a multiplicidade e diversidade de casos, a necessária adaptação individual, a falta de conhecimento em muitos casos das motivações fisiológicas, psicológicas, sociais e familiares são uma das maiores dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial. É indiscutível que cada indivíduo possui caraterísticas próprias, resultantes ou não da sua dificuldade, cabendo ao professor a tarefa de conhecer, transformar, dinamizar, estimular, transmitir e avaliar um indivíduo que difere dos demais, razão pela qual é singular na sua perspetiva de olhar quer para o professor quer para a escola no geral. Não sendo impossível, é no entanto uma tarefa extremamente difícil, conseguir não só ter pleno sucesso nos objetivos propostos, como ainda retirar das dificuldades destes alunos uma motivação tantas vezes abalada por retrocessos, fatores externos ao qual o professor é alheio, ou dificuldades resultantes do próprio sistema educativo. Questionados quanto às dificuldades em atender à diversidade existente em NEE, 75% dos professores revelaram efetivamente ter dificuldades em estar preparados para todos os tipos e casos existentes, enquanto que 25% dos professores referiram não terem neste aspeto uma visão problemática. De acordo com o cruzamento de dados obtidos, verifica-se que a maior parte dos professores que não revelam dificuldades, são aqueles que possuem mais anos de ensino em Educação Especial e com um maior nível de qualificação, sendo também nesta faixa da amostra, que se situa o maior número de docentes com Pós-graduações, Mestrados e Doutoramentos. Por outro lado, constata-se ainda que os professores que revelam mais dificuldades, para além de menor experiência, correspondem aqueles que referiram ter problemas quanto ao número de alunos por professor, falta de tempo por aluno e que revelaram existir insuficiência de meios a vários níveis. Deste modo podemos considerar que a diversidade em NEE é uma dificuldade recorrente dos professores de Educação Especial, onde a experiência parece ser um fator determinante para a forma como estas são encaradas e os problemas daí resultantes resolvidos.

Relativamente ao segundo grupo de questões, especificamente voltadas para a organização da escola, procurou-se saber em que medida a estruturação das instituições é ou não, motivo de dificuldades para os professores de Educação Especial. Se por um lado as políticas educativas são resultantes de normas, regras e legislação muitas vezes pré-

estabelecidas, a organização escolar resulta de uma série de fatores, alguns intrinsecos à instituição onde o docente desenvolve a sua atividade, e onde em alguns casos a sua opinião é parte integrante das soluções para os problemas organizacionais. Ainda assim, muitas são as condicionantes resultantes de outros fatores alheios à sua vontade, nomeadamente as restrições orçamentais, alguma legislação menos assertiva, condicionantes físicas e ambientais e o facto da própria instituição estar pensada e dimensionada maioritariamente para um tipo de aluno considerado supostamente sem limitações de grau elevado.

Assim, a primeira pergunta visava perceber a importância atribuída pelos professores de Educação Especial à eventual existência de diagnósticos efetuados por técnicos especializados na referenciação e enquadramento das NEE identificadas ou sinalizadas. Assim, 98% dos professores vincularam a importância desta prática como essencial para um correto encaminhamento e referenciação do aluno no seu processo educativo, sendo que somente 2% dos inquiridos não atribuem importância a esta situação. Importa referir que dentro das políticas de organização escolar em vigor na maior parte das instituições de ensino, o professor assume quase sempre neste campo o papel de técnico especializado, ficando ao seu encargo a responsabilidade de sinalizar e avaliar o aluno, cabendo-lhe ainda a responsabilidade de encaminhar ou não, o mesmo para uma avaliação mais precisa por técnicos especificamente desta área, como o caso dos psicólogos. Verifica-se que esta é uma das dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial, que para além da sua prática docente se veem obrigados a assumir um papel que difere em muitos aspetos da sua formação de base, criando dificuldades acrescidas e responsabilidades que poderão não ser adequadas quer à sua formação quer ao encaminhamento do aluno. Pela percentagem de resultados obtidos, é inevitável relacionar esta questão com os resultados obtidos quanto à existência de técnicos especializados e psicólogos em número suficiente nas escolas. Por outro lado, pelas respostas dadas, verifica-se que ao nível da organização escolar este é um campo de enorme insatisfação entre os docentes que não se revêm na organização escolar a este nível, devido talvez não só em termos de competências, como a uma eventual falta de organização quanto ao método utilizado pelas escolas para tratar o enquadramento dos alunos ao nível curricular.

No seguimento da questão avaliativa precoce dos alunos com NEE, torna-se pertinente saber se a distribuição dos alunos por professor é correta. A sobrelotação do sistema de ensino regular leva a que, seja ou não, diferente a situação quanto à Educação Especial. Deste modo

foi perguntado aos inquiridos se a distribuição efetiva dos alunos com NEE seria a correta, face à necessidade que estes alunos têm de uma atenção e cuidados especiais. Em resposta, 73% dos professores revelaram estarem sujeitos a uma sobrecarga neste aspeto. Pode-se assim verificar que o elevado número de alunos por professor é uma das dificuldades que os professores enfrentam no seu quotidiano profissional, gerando provavelmente fatores de desgaste adicionais e uma maior dificuldade na gestão de tempo por aluno. Por outro lado é ainda previsível que a qualidade do tempo individual diminua, assim como a qualidade do trabalho realizado. Neste campo, dificilmente haverá alternativa que consiga colmatar esta problemática, dado que o tempo não poderá ser compensado por outros fatores. Contudo, 27% dos inquiridos não parecem sofrer desta sobrecarga. Porém, na globalidade o problema poderá revelar-se de alguma forma grave, caso a tendência seja de aumentar o número de alunos por professor.

Diretamente ligada à questão do número de alunos por professor, restava saber a dimensão do problema quanto à questão da gestão de tempo. A questão temporal, coloca-se na medida em que face ao tempo disponível, para além do aluno que fica prejudicado, também o professor incorre no risco de não conseguir atingir os objectivos propostos, sem que dele dependam os meios primordiais para o conseguir. Uma larga maioria, neste caso 86% dos professores refere que o tempo não corresponde ao necessário por aluno, o que coloca uma série de questões, tanto pertinentes como preocupantes. Uma delas será o questionar se o currículo contempla o número de alunos por professor, o que não é provável que aconteça, e por outro lado, saber quais as consequências para o docente, na eventualidade, de ficar aquém dos objetivos propostos. Muitas outras questões seriam aqui igualmente fáceis de colocar com o mesmo grau de importância, contudo, a maior relevância vai efetivamente para as expetativas, quer do aluno, quer do professor. No caso destas não corresponderem ao pressuposto, encontram-se assim os campos necessários para que se diga que não houve sucesso, o que é supostamente o oposto do pretendido. Dado que somente 14% dos professores de Educação Especial não revelam dificuldades de distribuição temporal, conclui-se que estamos perante uma falha grave do sistema, que de um modo ou de outro acabará por fazer recair parte da responsabilização nos docentes envolvidos, o que é sem duvida uma fonte de conflitos próprios, descontentamento com o sistema educacional e uma grande dificuldade a enfrentar no dia a dia.

A par das questões relacionadas com o acompanhamento por parte de profissionais especializados, coloca-se no mesmo campo a questão de uma orientação vocacional capaz de transmitir aos docentes uma indicação eventual das apetências do aluno. A existência de um conhecimento prévio neste campo permitiria de algum modo cativar e direcionar o aluno para um nível de conhecimentos específicos, em alguns casos e passíveis de ter uma maior efetividade na sua formação, quer académica, quer enquanto cidadão. A questão motivacional do aluno com NEE faz parte de uma realidade diferente dos demais alunos do ensino regular, sendo por isso de extrema importância que o professor tenha os meios necessários ao seu alcance para fazer em muitos casos da limitação uma oportunidade, e construir uma perspetiva positiva em conjunto com o aluno. A crença efetiva do aluno na utilidade dos conhecimentos que lhe são ministrados, assim como a possibilidade da sua aplicação em campos do seu agrado e apetência, permitem ao professor reduzir os níveis de dificuldade, tanto para quem aprende como para quem ensina. Deste modo e de acordo com os dados recolhidos, verifica-se que 82% dos inquiridos consideram esta orientação importante para a sua prática profissional, enquanto que 18% não parecem demonstrar grande interesse pela sua aplicação. Cruzando os dados recolhidos, 90% dos docentes que referem dar importância a esta situação, pertencem à faixa com menos anos de docência e em particular, em Educação Especial, pelo que talvez se possa concluir, que o fator experiência tenha influência na capacidade do docente avaliar por si mesmo a vertente vocacional do aluno. De qualquer modo, verifica-se que a falta de orientação vocacional é mais uma das dificuldades que o professor tem de colmatar através das suas próprias capacidades. Não sendo estranho que o faça, leva no entanto a que o seu papel seja disperso por campos que não unicamente o de ensinar no exclusivo termo da palavra.

A inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares, obrigou a que fosse necessária uma coordenação estreita entre os professores do ensino dito “normal” e os professores de Educação Especial. Ao considerar que existem tempos e métodos diferentes para os alunos com NEE, pode-se pressupor que apareçam conflitos de interesses em muitos casos, e que não seja fácil de definir até onde vai, ou poderá ir a autoridade e autonomia de cada um dos docentes. Verifica-se assim que 63% dos inquiridos consideram esta falta de coordenação uma realidade, enquanto que 37% revelam ter uma coordenação satisfatória com o professor titular. Ainda que não seja necessariamente frequente, esta coordenação ou a falta dela no que respeita a horários pode ser um fator de instabilidade que representa uma dificuldade para o desempenho do docente de Educação Especial. Verifica-se no entanto que dos 37% dos

inquiridos que revelam não ter dificuldades, a maior parte pertencem à classe de professores com colocação efetiva e maior número de anos de ensino em Educação Especial, o que parece conferir de algum modo uma estabilidade relacional eventualmente com professores titulares na mesma condição, trazendo assim para "dentro" da atividade docente uma benéfica relação de amizade a nível particular entre os docentes envolvidos no processo.

No que diz respeito à organização curricular, os programas são um dos pontos em que os professores demonstram algum conflito de opiniões. Dado que a multiplicidade de Necessidades Educativas Especiais obriga a uma adaptação por vezes muito diferenciada, perante a questão se a lei deveria ter um programa para cada tipo de necessidade específica, 45% dos professores responderam que seria importante que tal acontecesse, enquanto 55% parecem não demonstrar grande interesse nesta questão.

Por outro lado, o trabalho em sala de aula, dependendo de vários fatores, entre os quais o programa definido e aplicado de modo mais ou menos flexível, pode ser considerado vantajoso, ou face às limitações apresentadas pelo aluno, inadequado para o seu tipo de Necessidade. Assim, e de modo a ter uma perspetiva generalizada, colocamos a questão se de um modo geral, o trabalho em sala de aula se revelava vantajoso para o aluno. Face a todas as condicionantes que foram reveladas neste inquérito, quer materiais, quer humanas, ou outras relacionadas com as políticas educativas, ainda assim, 94% dos docentes afirmam que todo o trabalho desenvolvido consegue ter uma utilidade efetiva, o que demonstra o nível de empenho que muitas vezes é necessário para ultrapassar as dificuldades da profissão docente neste tipo de ensino.

Do mesmo modo, e ainda na mesma vertente, procurou-se indagar sobre a real utilidade dos conteúdos programáticos, dado que a adaptação dos mesmos é quase uma exigência. Como já foi referido, cada aluno é diferente dos demais, diferença acentuada pela sua necessidade específica, e portanto obrigando a que o professor altere e adapte o conteúdo caso a caso. De forma coerente com as demais questões colocadas ao nível da organização curricular, 88% consideram que os conteúdos vão ao encontro das necessidades dos alunos, enquanto somente 12% discordam desta opinião. O mesmo tipo de questão foi colocada em relação aos currículos, procurando saber se o currículo seria ou não importante para os alunos e se a sua aplicação seria suficientemente flexível. De igual forma e sensivelmente com o mesmo índice de respostas afirmativas, 78% afirmaram que o currículo era importante, enquanto 22% de algum modo desvalorizam esta questão. Verifica-se assim que quer o

currículo, quer os conteúdos estão relativamente bem adaptados, permitem uma aplicação flexível e não parecem configurar uma dificuldade de maior para os docentes. No que toca à flexibilidade, 76% dos professores afirmaram ter flexibilidadde para alterar o currículo, enquanto 24% demonstraram alguma dificuldade. Analisando pormenorizadamente as respostas dadas, foi possível verificar que a maior parte das respostas onde foi declarada haver alguma dificuldade, é referente a inquiridos contratados, na sua quase totalidade unicamente com licenciatura e aqueles com menos anos de docência, o que parece de algum modo ter algo a ver com a experiência de ensino e a formação dos próprios professores. Pode-se assim considerar que no que toca à organização curricular, a experiência e formação são uma forte influência, determinando alguns padrões comportamentais.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, procurou-se saber quais os tipos de dificuldades sentidas a este nível, nomeadamente quanto à existência de meios suficientes que permitam aos docentes não sentir dificuldades por falta de apoio. Assim, e antes de mais, os inquiridos foram questionados quanto à existência de professores de educação especial em número suficiente, pelo que 80% afirmaram não serem suficientes os docentes face às necessidades, enquanto 20% parecem não ter esta opinião. Através do cruzamento de dados foi possível verificar que os inquiridos de maior idade são de modo geral a maioria daqueles que acham não serem em número suficiente. Foram ainda colocadas as questões quanto à existência de psicólogos em número suficiente, e a existência de outros técnicos como sejam terapeutas da fala, especialistas em psicomotricidade, auxiliares educativos, etc, sendo que a esmagadora maioria, cerca de 98% em ambas as questões afirmam sentir a falta de apoio desses técnicos. Pode-se afirmar segundo estes dados que uma das grandes dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial parece ser efetivamente a falta de apoio especializado, quer de psicólogos, quer de outros técnicos e pessoal auxiliar, de modo a complementarem ou auxiliarem o trabalho do docente ao lidar com os alunos com NEE. Verifica-se que para além de ser o campo ao qual atribuem uma maior importância na sua prática docente diária é por inerência e na ausência de recursos aquele onde sentem maiores dificuldades. Este constitui assim, e de acordo com as respostas dadas, a parte do sistema educativo onde surgem maiores dificuldades para os docentes de Educação Especial.

No que concerne às condições em que os professores trabalham diariamente, foram colocadas questões que pretendiam apurar quais as reais dificuldades ao nível da existência de recursos materiais, como por exemplo o mobiliário adaptado, a existência ou não de

programas e equipamentos informáticos em número e género suficientes, o acesso a materiais didáticos e as condições físicas dos espaços escolares. As respostas apuradas permitem afirmar não existirem nas escolas recursos materiais suficientes e com as melhores condições para atender os alunos com NEE. Cerca de 84% dos professores afirmam não serem suficientes os recursos materiais ao seu dispor, enquanto somente 16% não parecem carecer deste tipo de limitação. De forma similar, 82% dos inquiridos verificam a mesma necessidade quanto à existência de recursos informáticos que se revelam assim manifestamente insuficientes para lidar com as necessidades existentes. Curiosamente, o cruzamento de dados permitiu apurar uma inversão de tendências quanto à idade no que diz respeito a estas duas respostas. Verificou-se que os docentes mais jovens são aqueles que maiores dificuldades sentem no que respeita aos recursos materiais e por oposição menores dificuldades revelam ao nível da suficiência em questões informáticas, e exatamente do lado oposto em ambas as questões, estão os docentes de maior idade e experiência. Esta situação poderá talvez resultar em parte de uma maior adaptação dos docentes mais jovens aos meios informáticos, o que de algum modo poderá facilitar a aplicação e partilha dos meios existentes. Constata-se ainda que a maior formação dos docentes com mais idade não parece ser reveladora de maiores conhecimentos ao nível informático, o que poderá ser talvez uma lacuna na formação destes docentes.

A existência de materiais didáticos revelou ser outra das dificuldades ao nível das condições diárias dos professores. Neste aspeto, 76% dos professores demonstraram que não possuem o necessário para auxiliar a sua prática profissional, enquanto 24% parecem ter os meios necessários. Contudo e face ao número de respostas reveladoras de insuficiências didáticas, verificamos que de um modo geral os meios existentes são insuficientes e por este motivo foco de dificuldades sentidas pelos professores durante o exercício das suas funções. A falta destes meios obriga assim a uma maior adaptação quer dos conteúdos quer ao uso de forma mais vinculada das capacidades dos professores, obrigando ainda a dispêndio de mais energia e consequentemente a um maior desgaste.

Complementarmente, a existência destes meios já referidos poderia de algum modo estar condicionada pelo espaço físico em que se encontram inseridos os locais de prática letiva. Assim, interrogaram-se os professores quanto à adequação do espaço físico à sua prática docente, pergunta à qual 51% dos inquiridos afirmaram que o espaço não seria o mais adequado. Se atentarmos ao esforço que tem sido feito nos últimos anos ao nível da educação

em Portugal para a inclusão dos alunos com NEE no ensino regular, verifica-se contudo um desfasamento entre a existência de recursos e os espaços físicos disponíveis que, apesar das dificuldades, não parecem ser o maior dos problemas, dado que sensivelmente metade dos docentes afirmam haver condições físicas, mas no geral, referem problemas quanto às restantes disponibilidades. Estatisticamente, verifica-se assim que a principal condicionante ao desempenho dos professores é sobretudo ao nível do apoio humano envolvente da sua profissão.

Verificadas as vertentes exteriores aos docentes, faltava apurar as questões motivacionais e que mais diretamente tinham a ver com a sua própria visão sobre a profissão que desempenham. Como em qualquer outra atividade, é importante que exista uma componente de satisfação pessoal e de compensação a título quer emocional, quer material, que permitam uma estabilidade encorajadora capaz de fazer face às demais dificuldades. Deste modo foram colocadas questões que visavam apurar a motivação para as funções desempenhadas, a importância da valorização profissional nomeadamente através da formação profissional, a autoridade perante os alunos, a sua visão do prestígio da profissão, e a satisfação remuneratória. Os dados recolhidos permitem concluir que a motivação dos professores não parece sofrer de algum desgaste em especial nos docentes com mais anos de experiência. No geral 84% dos professores afirmam possuir a motivação necessária para o desempenho das suas funções, o que demonstra que apesar de algumas limitações e condicionantes do sistema de ensino, os docentes mantêm uma atitude positiva perante a profissão que desempenham. Como referido, os índices de insatisfação nesta questão são referentes aos docentes de maior experiência e com maior idade, o que parece revelar algum cansaço quer em face dos anos, quer das condições existentes.

Algumas das condições de satisfação dos docentes, prende-se com a possibilidade de crescimento e valorização ao nível profissional. Assim, perguntou-se qual a importância que a formação contínua assumia para os docentes, e muito particularmente neste campo das NEE, onde a informação se revela fulcral para uma progressão e valorização profissional dado as especificidades envolvidas. Neste caso 96% dos inquiridos tem a consciência que a formação profissional é importante e essencial para a sua valorização, pelo que unicamente 2 inquiridos, correspondendo a 4% da amostra não demonstraram grande valoração deste aspeto. Embora em campos diametralmente opostos, um destes inquiridos era precisamente o mais jovem, e o outro com mais idade, e com formações e experiência distintas, as razões desta desvalorização

parecem ser semelhantes. Dado que, em ambos os casos são consideradas em respostas anteriores, existirem algumas lacunas no sistema de ensino, principalmente no que respeita a políticas educativas e meios humanos.

A questão da autoridade é tanto mais pertinente na medida em que nos últimos anos tem sido recorrentes os casos de falta de autoridade dos professores em relação aos seus alunos, gerando conflitos, e mesmo em muitos casos situações de agressões a docentes. A pergunta pretendia avaliar a forma como o docente se posiciona perante os discentes, sendo que em NEE, alguns destes terão provavelmente problemas comportamentais, onde a disciplina será por certo fonte de maior ou menor satisfação dos docentes. Contudo a totalidade dos inquiridos revelaram ter uma postura clara e com autoridade suficiente de modo a evitar este tipo de problemáticas.

O prestígio é sem dúvida o campo motivacional onde se refletem a maior parte das envolventes da profissão docente. Deste modo perguntou-se aos inquiridos se a sua profissão lhes conferia prestígio social. Apesar da motivação já referenciada, somente 53% dos inquiridos parecem demonstrar satisfação face ao prestígio que a sua atividade docente lhes confere. As respostas revelam algum descontentamento quanto ao prestígio e que se encontram dispersas pelos vários estratos da amostra, quer entre os docentes mais experientes e com mais idade, como aqueles com menos tempo de ensino e menor formação, os índices de descontentamento face ao prestígio são similares. Podemos concluir que não sendo um fator muito relevante na intervenção direta dos professores junto dos alunos, por certo trará alguma carga negativa e influenciável pelas demais questões na qual se revelam problemas para a classe docente.

A par do prestígio, a remuneração é outro dos fatores que poderão influenciar o desempenho dos docentes, dado que influencia quer o seu dia a dia, tanto a nível pessoal como profissional. A insatisfação remuneratória acarreta não só problemas a estes níveis, como transporta para os docentes um grau de incerteza quanto ao futuro, dado que em especial nos professores contratados, a sua remuneração depende do número de horas atribuídas em cada ano letivo, ou ainda consoante as despesas inerentes às constantes deslocações que estão sujeitos. Esta classe de docentes assume na verdade uma verdadeira posição nómada quanto ao exercício das suas funções sem estabilidade, quer geográfica ou remuneratória, o que influencia de forma inequívoca muitas das respostas dadas neste inquérito. De facto, todos os inquiridos na condição de contratação, ou sem colocação efetiva,

referiram não possuir condições remuneratórias satisfatórias, o que é compreensível face à duplicação de despesas a que muitos estão sujeitos, nomeadamente, em alojamento, alimentação e deslocações. Deste modo 63% dos inquiridos não se sentem compensados monetariamente pela profissão que exercem, enquanto 37% estão relativamente satisfeitos. Esta percentagem resulta quase exclusivamente dos professores de colocação definitiva e com estabilidade profissional a nível de colocação. Em função destes resultados talvez se possa afirmar que a questão remuneratória é um dos grandes problemas enfrentados pelos professores, em especial se pertencentes à classe de contratados e sem colocação definitiva.

Por último e ainda no campo dos aspetos relativos aos professores, pretendeu-se apurar o grau de coordenação entre os professores titulares e os professores de Educação Especial, na perspetiva de apurar quais as dificuldades relacionais entre estas duas classes de docentes. Sendo um aspeto de relação interpessoal e externo ao fator educativo em termos de atribuição legal, 80% dos inquiridos afirmaram existir coordenação a este nível, o que reflete de alguma forma uma coordenação relativamente fácil entre estas duas classes de docentes. Através da análise mais detalhada dos dados recolhidos, verifica-se que esta questão é influenciada pelo mesmo estrato da amostra que respondeu negativamente à questão número 15, respeitante à coordenação de horários, o que demonstra alguma coerência dos inquiridos, quer face aos horários, quer face à capacidade organizativa entre docentes titulares e de Educação Especial. Entre os inquiridos, 20% referem ter alguma dificuldade neste campo, principalmente os docentes com menor experiência educativa, o que parece ser um fator relevante nesta questão. Do mesmo modo que, os docentes com maior experiência e colocação efetiva referem não ter problemas de coordenação de horários com os professores titulares, afirmam igualmente existir coordenação entre ambos, o que permite talvez afirmar uma vez mais, que as vertentes relacionais a título pessoal podem influenciar positivamente o desempenho das funções dos docentes.

No terceiro grupo de questões, pretendeu-se apurar qual o grau de importância atribuído a cada um dos grupos de perguntas, e determinar a forma como cada um deles influencia o comportamento dos docentes, e se configura na generalidade uma dificuldade maior ou menor relativamente a cada um dos outros grupos de questões. Os dados obtidos foram por um lado difíceis de interpretar, mas por outro lado revelaram algumas especificidades algo antagónicas. Solicitou-se aos docentes que colocassem por ordem decrescente a importância que atribuíam a cada um dos aspetos da vida docente, de modo a escalonar de modo efetivo e

coerente tanto as respostas dadas em cada grupo, como apurar a relação entre eventuais fatores de influenciação referentes à pergunta em si mesma. Embora os resultados se mantenham relacionalmente coerentes, existe alguma disparidade entre a importância geral de cada um dos grupos de questões e as respostas a título individual. Se por um lado o campo das políticas educativas se assume como aquele que mais vezes é referenciado como estando em primeiro lugar como fator importante para o desempenho dos professores de Educação Especial, é no campo da organização escolar, que os docentes de um modo geral colocam maior peso se comparadas com as primeiras, segundas e terceiras escolhas. As questões relativas à organização curricular não parecem ter grande relevância no desempenho das funções dos docentes dado que pelos dados apurados no geral se sentem familiarizados e relativamente autónomos para proceder à sua alteração e adaptação. Os aspetos relativos aos apoios materiais do mesmo modo não revelam ser uma fonte de problemas, ainda que pelos dados obtidos seja uma lacuna grave na maioria das situações. Contudo em face dos índices de motivação é compreensível e louvável que esta questão seja desvalorizada como fator relevante para o exercício da docência em relação aos outros grupos de questões. Em função da análise percentual das respostas obtidas, verifica-se que as maiores fontes de dificuldades provêm assim da falta de meios humanos, da organização da escola e políticas educativas.

Com os gráficos apresentados pormenorizadamente, pretendeu-se demonstrar os índices de importância relativa e de importância efetiva das diversas vertentes do ensino implícitas nas respostas dadas no presente estudo.

Pode-se concluir, que ainda que, algumas questões sejam marcantes pelo consenso, no final parecem não pesar no influenciar da prática docente. Julgo ser possível concluir que os docentes de Educação Especial apresentam elevados índices de motivação, uma forte vocação, vontade de alterar e transformar na medida das suas forças e possibilidades, as dificuldades em oportunidades de mudança e de inovação. Verifica-se ainda uma tendência para que ao longo dos anos e com o acumular de experiência, os docentes se sintam mais capazes de interpretar a própria profissão dentro dos quadros legislativos a que estão obrigados, e com maior capacidade de adaptação e organização dentro de cada uma das escolas, contribuído ativamente para uma melhoria das condições e da aplicação dos seus conhecimentos em benefício dos alunos.

Considerações finais e Recomendações

Quando idealizei este estudo tive consciência de que não seria um caminho fácil de trilhar e que teria de ultrapassar algumas dificuldades e obstáculos que porventura iriam surgindo. A abrangência do presente estudo teve como amostra vários agrupamentos de escolas para concentrar um número razoável de docentes de Educação Especial. O processo de distribuição e recolha dos instrumentos de pesquisa foram difíceis, dispendiosos e sobretudo morosos. Dirigi-me pessoalmente a todos os agrupamentos de escolas por várias vezes, inicialmente para falar com os diretores para me darem a necessária autorização à aplicação do questionário, mantendo também alguma insistência via telefone quanto à importância que para mim representava a aceitação deste pedido. Após semanas de espera entreguei os questionários aos docentes e procedi posteriormente à recolha dos mesmos. Este trabalho foi realizado por etapas, dado que foram preenchidos em momentos diferentes, obrigando a uma recolha faseada. Foi um processo que demorou vários meses, dado que em alguns casos, a referida autorização dependia da sua aprovação em Conselho Pedagógico para uma posterior autorização final. Percorrer todo este caminho revelou-se assim demorado, dispendioso e requereu alguma paciência, nomeadamente no que toca ao facto de que incompreensivelmente algumas escolas não responderam sequer ao meu pedido, obrigando à sua substituição de última hora com todo o renovar de processos e pedidos a que fui obrigada. Contudo, o ”não”, ainda que incompreensível, era algo a aceitar, reformular e prosseguir caminho. Algumas escolas afirmaram estarem cansadas destes processos, dado que os inúmeros pedidos para questionários e entrevistas para mestrados, levam a que os docentes não reajam bem a este pedido por parte dos colegas.

Na minha opinião o tema do trabalho “Alunos com necessidades educativas especiais - dificuldades sentidas pelos professores de educação especial” é relevante e pertinente, uma vez que a classe de docentes de Educação Especial tem aumentado devido ao elevado número de alunos com necessidades educativas especiais integrados no ensino regular. Considerei importante ter uma perspetiva de quais seriam estas dificuldades com que a classe de docentes se depara.

Todo o questionário foi pensado e elaborado para que dele se retirassem o maior número de averiguações e conclusões, nomeadamente através do cruzamento de dados. Para que tal fosse possível, o questionário foi escalonado em 3 partes, sendo a primeira referente aos dados bibliográficos, a segunda referente às politicas educativas, organização escolar,

organização curricular, recursos/apoios humanos, recursos/apoios materiais e aspetos relativos à motivação dos professores, e finalmente a terceira parte o grau de importância dos aspetos supra citados e uma questão de resposta livre sobre as razões da sua escolha pela docência em Educação Especial.

Na primeira parte referente aos dados biográficos a informação recolhida não se destina unicamente à recolha biográfica, sendo na verdade parte fundamental deste questionário. Ao analisar os dados, verificamos que a idade, os anos de docência e o tempo de serviço em Educação Especial influenciam de forma inegável a perspetiva quer sobre o sistema de ensino, quer no uso dos meios ao seu dispor, ou ainda quanto à motivação face às dificuldades. Averiguar os dados biográficos revelou-se assim fundamental para retirar conclusões de um modo mais pormenorizado, permitindo também enquadrar os resultados de um modo perfeitamente estruturado.

Na parte dois do questionário foram averiguadas as respostas referentes às hipóteses colocadas no presente trabalho.

Hipótese 1 - As políticas educativas poderão ser dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial.

De acordo com os resultados apurados, verifica-se efetivamente que as políticas educativas constituem uma dificuldade para os professores de Educação Especial, na medida em que condicionam o exercício das suas funções, sendo mesmo um dos campos da educação ao qual atribuem grande importância.

Hipótese 2 - A organização da escola poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

A organização da escola revelou através deste estudo ser uma dificuldade sentida pelos docentes de Educação Especial, tendo mesmo um peso muito importante no exercício das suas funções, uma vez que é o campo que mais valorizam para um bom desempenho.

Hipótese 3 - A organização curricular poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

Neste campo, verificou-se que a organização curricular, embora com algumas lacunas, não é um problema ao qual os professores não consigam dar solução, uma vez que possuem capacidade e autonomia para trabalhar os currículos de acordo com as suas necessidades.

Hipótese 4 - Os recursos/apoios humanos insuficientes poderão ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

Os recursos/apoios humanos, demonstram ser sem dúvida uma dificuldade sentida pelos docentes de Educação Especial. A par da organização da escola, e com o mesmo peso, são os dois aspetos que mais influenciam o desempenho destes profissionais

Hipótese 5 - A falta de recursos/apoios materiais poderá ser uma dificuldade sentida pelos professores de Educação Especial.

A falta de recursos/apoios materiais constitui uma dificuldade para os professores e para o ensino em geral. Porém, segundo este estudo é um campo onde o problema é colmatado com o empenho, imaginação e dedicação dos docentes, não sendo por isso considerado um problema demasiado limitativo.

Hipótese 6 - A motivação pessoal dos docentes de Educação Especial poderá constituir-se como uma dificuldade na prática educativa.

A motivação, e apesar de algumas limitações graves do sistema de ensino, revelou não ser um problema para os professores de Educação Especial, que de acordo com os dados obtidos revelaram altos índices de motivação no exercício das suas funções, salvo alguns casos relacionados com problemas específicos e não com a prática letiva no geral.

Hipótese 7 - A idade dos professores de Educação Especial quando trabalham com alunos NEE influencia o seu desempenho.

Verificou-se efetivamente que existem diferenças entre os docentes de maior idade relativamente ao desempenho. Verificou-se principalmente que a idade lhes confere uma maior autonomia e uma visão mais alargada e abrangente da sua profissão.

Hipótese 8 - A experiência dos professores de Educação Especial quando trabalham com alunos NEE influencia o seu desempenho.

De facto, foi possível verificar que a experiência influencia o desempenho como ainda, aliada à idade, e a uma maior formação profissional, demostraram atribuir a estes docentes uma maior capacidade para resolver determinado tipo de problemas.

Através da verificação destas hipóteses, podemos constatar que com maior ou menor grau de importância, todos os campos desempenham um papel fulcral no processo de ensino, e onde o professor é o elemento chave, e o elo de ligação entre a instituição educativa e o aluno. Esta atribuição tem por inerência a responsabilização da gestão de fatores materiais e emocionais para além da relação professor/aluno.

Segundo Codo e Lane (1989), os fatores emocionais têm grande importância na prática profissional. Para haver um processo de ensino – aprendizagem de qualidade é necessário que o docente tenha um bom relacionamento com os seus discentes. Sendo assim, os sentimentos envolvidos nesta relação têm um papel importante, que marcam tanto a produção de significados e sentidos, como os relacionamentos de um modo geral.

Não é só entre professor e aluno que deverá haver uma boa relação, é também entre os professores. Todos os docentes, qualquer grupo disciplinar a que pertençam precisam de cooperar e de ter o apoio prático e flexível dos seus colegas. Por vezes, os alunos com NEE precisam de apoio específico que não pode ser dado pelo professor durante a rotina diária na sala de aula. Nestas circunstâncias, outros professores e pessoal de apoio podem encontrar e "entrar em cena" e questões como a flexibilidade, o planeamento, a cooperação e o espírito entre professores constituem os maiores desafios.

Concluo ainda que se as escolas pretendem evoluir e dar mais atenção à 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.

Roldão (2007:27), refere que o trabalho colaborativo se estrutura "essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos."

Outro aspeto importante é a formação contínua, que se revela assim, um bom suporte, mas compete também aos professores selecionarem-na consoante as suas necessidades individuais e não apenas para satisfação dos critérios de avaliação de desempenho da carreira de docente, como por vezes acontece.

Neste campo da formação contínua**,** Rudduck (1991:129) referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como "a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações".

A afetação de recursos às escolas é igualmente fundamental, e que a legislação prevê, mas cuja implementação está aquém das necessidades efetivas, como aliás ficou bem patente nas respostas obtidas através do instrumento de pesquisa.

É ainda imperativo manter uma postura que dignifique o ensino, os alunos e os professores com políticas que favoreçam a união e coesão de todos os intervenientes como única forma de ultrapassar as lacunas existentes.

"quanto mais diversificada for a equipa maior esforço e mais tempo são necessários para que funcione com êxito, dada a variedade de linguagens, quadro de referência e estilo de trabalho dos seus membros". (Boavida e Ponte, 2002:5)

Recomendações

Consciente do carácter micro desta investigação, parece-me no entanto, importante a realização deste tipo de estudos, que permitem a abordagem de um tema de uma forma aprofundada, apreender realidades e extrair algumas conclusões, sem daí se proceder a generalizações.

Acredito ter contribuído para o debate de ideias e de novas formulações de perguntas para futuros trabalhos. A reflexão sobre a filosofia da inclusão já é extensa, mas as dificuldades vivenciadas pelos docentes de Educação Especial, bem como as barreiras que enfrentam na sua prática letiva, nunca são demais para se aprofundar e explorar.

O estudo apresentou informações importantes e que foram fundamentais para o intuito do trabalho, ou seja, na identificação dos sentimentos dos professores face às dificuldades quando trabalham com alunos com necessidades educativas especiais.

É importante fazer modificações a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com algum tipo de deficiência ou não.

Este trabalho deixa evidente a complexidade e a abrangência do tema, sendo por isso, impossível encerrá-lo ou esgotá-lo nas dimensões desse estudo, sugerindo-se que outras pesquisas sejam feitas.

Alertar e sensibilizar para a reflexão desta temática foi um objetivo cumprido, mas nunca concluído.

E termino o meu trabalho com uma simples frase de Luiz Gasparetto:

“Tudo tem começo e meio. O fim só existe para quem não percebe o recomeço”.

Bibliografia

Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997). "*Caminhos para as Escolas Inclusivas"*. Lisboa. Edição Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M (1997). "*Educação para todos: Torná-la uma realidade*". In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas.* Lisboa: IIE.

Almeida, M. S. R. (2005). "*Caminhos para a inclusão humana".* Porto: Edições Asa.

Amado, J. (2005). "*Observação e análise da Relação Pedagógica. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado*". Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Arends, R. I. (1995). "*Aprender a ensinar"*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bairrão, Joaquim (1998). "*Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais".* Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Bautista, Rafael (et al) (1997). "*Necessidades Educativas Especiais"*. Dinalivro.

Barbosa, C. & Pinto, P. (1997). "*Para uma Escola Inclusiva*". Cadernos de Educação de Infância n.º 43. APEI: Lisboa.

Benavente, Ana (1990)- *"Escola, professoras e processos de mudança"*. Lisboa: Livros Horizonte, Colecção Biblioteca do educador.

Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), "*Reflectir e investigar sobre a prática profissional"*. Lisboa: APM

Borg, W.R. & Gall, M. D. (1996). "*Educational Research"*. New York: Long man

Brennam, W. K. (1990). "*El Currículo para Ninõs com Necessidades Especiales"*. Madrid: Siglo XXI.

Carmo, H., Ferreira, M. (1998). "*Metodologia de Investigação – Guia para auto-aprendizagem"*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coll, C.; Solé, I. (2004). Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In C. Coll; Á. Marchesi; J.Palácios & Colaboradores. "*Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar"* (pp.241-260). (2ªEd.). S. Paulo: Artmed Editora.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), "*Uma educação inclusiva a partir da escola que temos"* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, Luís (1999). "*Alunos com NEE nas Classes Regulares".* 1- Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2001). "*Educação Inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), Educação e diferença."*Porto: Porto Editora.

Correia, Luís Miranda (2003). "*Educação Especial e Inclusão"*. Porto: Ed. Porto Editora.

Correia, L. (2005). "*A Escola Contemporânea, os Recursos e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Actas do Encontro Internacional Educação".*

Correia, L. (2008) "*Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para educadores e professores". 2ª Ed***.** Porto: Porto Editora.

Correia, Miranda (2008). O Portal da Educação. "*Educação especial: 90% das dificuldades estão à margem*".

Declaração Universal Dos Direitos Humanos Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Decreto-Lei nº 319/91, DR 193, Série I-A, de 1991-08-23.

Decreto-Lei 95/97 de 23 de Abril.

Decreto de Lei 3/2008.

Dias, M. dos A. F. (1993). "*As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais"*. Tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.

Duarte, A. (2005). "*Escola Inclusiva – Uma Escola para todos"*. Revista Educare - Educação e Diversidade, 17.

Estrela, A. (1994). "*Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*". Porto: Porto Editora.

Felgueiras, I. (1994). "*As Crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as Educar?"* In Inovação Instituto de Inovação Educacional. Vol.7, nº1, p. 23-35.

Ferreira, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly (2008). "*Educação inclusiva".*

Editora: DP &A.

Flores, Varela José (1994). "*A Influência da Família na Personalidade da Criança".* Colecção Crescer. Porto: Porto Editora Lda.

Fortin, M., (1999). "*O processo de Investigação: da Concepção à Realização"*. Loures: Lusociência.

Gadotti, Moacir (1991). "*Convite à leitura de Paulo Freire***"**. São Paulo. Spcione série Pensamento e ação no Magistério.

Ghiglione & Matalon, B. (1992). "*O Inquérito, Teoria e prática"*. Oeiras: Celta Editora.

Gimeno Sacristan, J. (1981). "*Teoria de la enseñanza y desarrollo del currículo*". Salamanca: Anaya 2.

Hargreaves, A. (1998). "*Os professores em tempos de mudança*". Lisboa: McGraw-Hill.

Heacox, D. (2006). "*Diferenciação curricular na sala de aula"*. Porto: Porto Editora.

Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade (1991). "*Metodologia Cientifica"*. 2.ª edição. São Paulo: Editora Atlas. 242.

Leitão, F. (2006). "*Aprendizagem Cooperativa e Inclusão".* Lisboa: Ramos Leitão Editor.

Leite, António Augusto Gomes (2000). "*Interpessoalidade Educacional na Eficiência da Aprendizagem"*. Aveiro.

Lei de Bases do Sistema Educativo, 14 de Outubro, Lei n.° 46/86.

Marques, Ramiro (2001). "*Educar com os pais"*. 1ª edição. Lisboa. Editorial Presença.

Melero M. (2001). "*La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades".* In Compañé A. (org.). Educar para la diversidad en el siglo XXI (pp.31 – 66). Zaragoza: Mira Editores.

Miguéns, Manuel (2008). "*De olhos postos na Educação Especial*". Conselho Nacional de Educação.

Muniz, Braudilio Martinez (1993). "*A Família e o Insucesso Escolar"*. Colecção Crescer. Porto: Porto Editora.

Nielsen, B. Lee (1999). *"Necessidades educativas especiais na sala de aula. Um guia para professores"*. 3.ª colecção Ed. Esp. Porto: Porto Editora.

Niza, S. (1996). "*Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum".* Inovação, 9, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Nóvoa, António (1992). "*As Organizações Escolares em Análise"*. (1.ªedição) Lisboa. Edições Instituto de Inovação Educacional.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade (1990). "*Técnicas de pesquisa"*. 2ed. São Paulo: Atlas,

Pereira, F. (2004). "*Políticas e práticas educativas*". Lisboa: Fundação LIGA.

Pires, E. L.; Fernandes A. S.; Formosinho, J. (1991). "*A Construção Social da Educação Escolar"*. Porto: Edições Asa.

Pires, E. L.; Fernandes, A. S. e Lima, L. V. "*Noções de Sociologia da Educação"*. Fasc.1 e 2, 2ª Fase. Ed. Ministério da Educação e Universidade do Minho.

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

Primo, J. & Mateus, D. (2008). "*Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento (Aplicáveis a dissertações de Mestrado)"*.Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Quivy, R & Campenhoudt, L. (1998). "*Manual de Investigação em Ciências Sociais"*. Lisboa: Gradiva.

Reis, Felipa (2010). "*Como elaborar uma Dissertação de Mestrado Segundo Bolonha*". Lidel – edições técnicas, Lda.

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 Nº 1 (2006) *"Promovendo a sustentabilidade: Uma experiência de partilha entre a escola e a..."acedido em 24 de fevereiro de 2012.*

Revista Lusófona de Educação (2003). Publicação científica do CeiEF - Centro de Estudos e intervenção em Educação e Formação - Instituto de Educação – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rodrigues, David (org.) (2001). "*Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação Inclusiva"*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2003). "*Perspectivas sobre inclusão da Educação à Sociedade"*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David (2007). "*Investigação em Educação Inclusiva*". Vol. 2. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.

Roldão, M. C. (2007). "*Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*." *Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.*

Rosa, Sanny S. da. (1998). "*Brincar, conhecer, ensinar"*. São Paulo: Cortez.

Sampieri, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista (2006), "*Metodologia de pesquisa"*, 3a Edição. São Paulo: McGraw-Hill.

Sanches, Isabel (1996). "*Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*". Porto Editora.

Sanches, I. (2001). "*Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula"*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.

Sassaki, Romeu Kazumi (1997). "*Inclusão: construindo uma sociedade para todos"*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, M. (2004). "*Reflectir para re(construir) práticas*". *Revista Lusófona de Educação*.

Simon, Jean (1991). *"A Integração Escolar das Crianças Deficientes*". Colecção Práticas Pedagógicas, Edições Asa.

Sousa, F. (2010). "*Diferenciação curricular e deliberação docente"*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, L.H.G. (2001). "*Políticas públicas de educação e mudança nas escolas: um estudo da cultura escolar*". In: OLIVEIRA, D. A , DUARTE, M.R.T. (Orgs). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica. 2° ed, Belo Horizonte.

Thurler, M. G. & Perrenoud, Philippe (1995). "*A Escola e a Mudança. Contributos Sociológicos"*. Lisboa: Escolar Editora.

Tomás García, M. (2003); El Cuestionario como instrumento de investigación/Evaluacion [online] (consulta 2006-05-22).

Tuckman, B.W. (2000). "*Manual de Investigação em Educação"*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Unesco (1992). "*Declaração de Madrid"*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.

Unesco (1994): "*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*". Instituto de Inovação Educacional (tradução da I^{a} edição, Unesco), Lisboa.

Vaz, Maria (1995). "*O Professor de Apoio de Educação especial Um Agente de Mudança em Contexto de Colaboração"*. Fora do texto.

Apêndices

Apêndice 1 - REQUERIMENTO

REQUERIMENTO

Sara Filomena Pinheiro da Cruz
Cartão cidadão nº 11320376 4ZZ1
NIF 211486213

Exmo. Senhor Diretor
do Agrupamento de Escolas

Na qualidade de professora do Ensino Básico 2º Ciclo na variante Português/Francês e no âmbito da realização de uma tese de Mestrado em Ciências de Educação, na área de Educação Especial, no domínio Cognitivo Motor pela Universidade Lusófona de Lisboa, e tendo necessidade de efetuar um questionário dirigido aos docentes de Educação Especial, venho por este meio solicitar autorização para aplicar o mesmo neste Agrupamento.

O questionário destina-se a recolher dados quanto às dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial no exercício das suas funções, mais especificamente no que concerne ao trabalho com crianças portadoras de necessidades educativas especiais, e posteriormente tratados de modo a servirem de amostra para a elaboração do Mestrado supracitado.

Sem mais, agradeço toda a colaboração em antecipado.

Com os meus melhores cumprimentos.

Atentamente

Sara Cruz

Pede deferimento

QUESTIONÁRIO

O presente Questionário destina-se ao desenvolvimento de um estudo, integrado numa tese de Mestrado na área de Educação Especial, em que se pretende conhecer as dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial quando trabalham com crianças NEE, considerando: *as políticas educativas, organização da escola, organização do currículo, recursos/apoios humanos, recursos/apoios materiais, aspetos relativos aos professores e grau de importância dos mesmos.*

Garante-se a rigorosa confidencialidade dos dados que se destinam exclusivamente ao estudo em curso.

PARTE I

Dados Biográficos

1-Sexo: F ____ M ____ 2- Idade:_____

3- Tempo de serviço: ____ Total de anos em Educação Especial:___

4- Habilitação Académica/Literária (grau mais elevado adquirido):

Curso Médio/Bacharelato __ Licenciatura __ Mestrado __ Doutoramento __

Qual ?_____

5- Situação Profissional:_____

6-Escola/Serviço onde trabalha _____

Anexos II e III- Questionário – Versão experimental para estudo

Sara Cruz

Obrigado pela colaboração

Questionário – Parte II		
POLÍTICAS EDUCATIVAS		
	SIM	NÃO
Considera que os professores de Educação Especial têm autonomia face à lei para tomarem decisões que consideram importantes para os alunos NEE?		
Considera que as escolas têm autonomia para as aplicar?		
Considera que a lei favorece o aspeto de se tomarem essas decisões na escola?		
Considera existirem termos técnicos para o atendimento das Necessidades Educativas Especiais?		
Considera importante a colaboração entre o Ministério da Educação e a Segurança social?		
Considera importante conhecer as necessidades de cada região e posteriormente as saídas profissionais?		
Considera que desempenha demasiado trabalho burocrático?		
Considera que o trabalho burocrático dificulta a sua intervenção com os alunos?		
Considera que o Ministério da Educação deveria criar currículos próprios especiais?		
Considera que os professores de Educação Especial têm dificuldade em atender à diversidade de NEE?		
ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA		
Considera que a lei deverá ter um programa de acordo com cada necessidade específica?		
Considera vantajoso o trabalho de sala de aula no dia a dia para alunos com NEE?		
Considera que os conteúdos que tem de trabalhar vão de encontro às necessidades dos alunos com NEE?		
Considera o currículo importante para estes alunos?		
Considera ter flexibilidade suficiente para alterar os currículos consoante as necessidades?		

RECURSOS/APOIOS HUMANOS		
Considera suficiente o número de professores de Educação Especial face às necessidades?		
Considera suficiente o número de psicólogos nas escolas?		
Considera suficientes os outros recursos humanos existentes? (ex: terapeutas da fala, auxiliares educativos, psicomotricidade,etc.)		
RECURSOS/APOIOS MATERIAIS		
Considera suficientes os recursos materiais existentes ao seu dispor? (ex: mobiliário adaptado, etc.)		
Considera suficientes os programas e equipamentos informáticos específicos ao seu dispor?		
Considera suficientes os materiais didáticos ao seu dispor?		
Considera o ambiente físico adequado?		
ASPETOS RELATIVOS À MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES		
Face às condições existentes, sente-se motivado para desempenhar as suas funções?		
Considera importante a formação contínua dos professores de Educação Especial?		
Considera que tem autoridade suficiente com os seus alunos?		
Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?		
Considera que os professores de Educação Especial têm condições de remuneração satisfatórias?		
Considera que existe coordenação entre professor titular e professor de Educação Especial?		

Questionário – Parte III	
De acordo com o grau de importância (1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º) diga qual destes campos considera mais importante para o exercício das suas funções:	
Políticas educativas	
Organização da escola	
Organização curricular	
Recursos/Apoios humanos	
Recursos/Apoios materiais	
Aspetos relativos aos professores	
Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a Educação Especial para desempenhar as suas funções de docente?	
_____ _____ _____ _____	