

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
**Educação Especial**

*Um olhar sobre a Inclusão: concepções e  
práticas numa instituição educativa de natureza  
privada*

---

Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de **Mestre em Ciências da Educação**  
Especialização em Educação Especial

Por **Isabel Maria Campos Pereira**

Sob Orientação da **Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes**

março de 2014



**Um olhar sobre a Inclusão: concepções e práticas educativas numa  
instituição de natureza privada**

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: área de especialização em Educação Especial realizado sob a orientação científica de Doutora Helena dos Anjos Serra Diogo Fernandes

Isabel Maria Campos Pereira

Porto  
2014

## RESUMO

Atualmente, a escola assume um papel fundamental no desenvolvimento e na formação dos alunos. Por isso, o papel do professor emerge neste contexto como alguém que promove uma educação em todas as suas dimensões (pedagógica, socio afetiva, cultural e pessoal).

A organização educativa onde se realizou a investigação assenta na sua missão que a exploração das potencialidades de cada um promove o sucesso educativo com vista “à construção de um mundo melhor” (PE, 2009/2012). Por isso, a busca incessante de respostas pedagógicas para as características de cada aluno assume um papel de destaque no seio das estruturas de liderança e, por conseguinte, das equipas pedagógicas.

Este estudo surge da necessidade de mudança no que toca às práticas educativas a fim de pressupor uma construção das aprendizagens mais efetiva e enriquecedora para os alunos com necessidades educativas especiais. Optou-se pelo pluralismo metodológico, que articula as dimensões quantitativa e qualitativa da investigação, com vista à compreensão no âmbito das **conceções e práticas educativas dos educadores/professores na educação de uma criança com NEE numa instituição de educação e ensino privada.**

Este projeto sustenta-se num trabalho de investigação onde se aprofundam as perspetivas educativas daqueles que intervêm junto de crianças com NEE e no qual, ao mesmo tempo, se problematizam práticas docentes integradas no percurso de desenvolvimento destes discentes. Para além disso, procuramos compreender o impacto da formação no desenvolvimento da profissionalidade e no exercício da docência.

Compreender, aprofundar, interpretar, problematizar e perspetivar as práticas constituem pontos chave que, de uma forma implícita, servem de fio condutor ao desenvolvimento da investigação realizada.

**PALAVRAS-CHAVE:** práticas educativas, necessidades educativas especiais, inclusão, formação

## **ABSTRACT**

Nowadays, the school plays an important role in the development and training of students. Therefore, the teacher's role emerges in this context as someone who promotes education in all its dimensions (pedagogical, social-affective, cultural and personal).

The educational organization where this research was carried out, is based on a mission that stands up for seeking everyone's potential, in order to promote an effective educational success, so as to, "build a better world" (EP, 2009/2012). So, the constant search for educational answers that can fit the characteristics of each student, assumes a prominent role within the leadership structures and consequently in the teaching teams.

This study arises from the need for a change when it comes to educational practices, for the purpose of developing a more effective and enriching learning environment for students with special educational needs. We have chosen the methodological pluralism, combining the quantitative and qualitative dimensions of this research, with a view to understanding the context of educational conceptions and practices of educators / teachers in the education of a child with special educational needs in a private education institution.

This project results from a research which deepens the educational perspectives of those involved with children with special educational needs and, at the same time, problematizes integrated teaching practices in the development of these students. Furthermore, we seek to understand the impact of training in the professional development of teachers.

Understand, deepen, interpret, question and put in perspective the practices are, in fact, the key points that implicitly serve as a guideline for the development of this investigation.

**KEYWORDS:** educational practices, special educational needs, inclusion, training

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, nestas linhas, a quem acompanhou de perto este percurso de crescimento pessoal e profissional:

Aos meus pais por serem pais em toda a sua plenitude... Por serem os meus guardiões e conselheiros de todas as horas.

Aos meus familiares que me guiam, que me apoiam e que se preocuparam e envolveram com este projeto tentando caminhar a meu lado e dando-me toda a luz que eu precisei.

À Doutora Helena Serra quem me orientou guiando-me de forma incessante na construção do saber e no âmbito da formalização desta investigação.

À minha madrinha Bianca que é minha a meu jeito e, sempre no seu, comigo chorou, sorriu, exigiu, ajudou, acompanhou... sem nunca esquecer o meu jeito de estar e fazer...

À Dr.<sup>a</sup> Marina pelos desafios lançados, pela partilha, pela abertura e pela compreensão em todas as lutas travadas.

À minha amiga Rita por ser tudo o que é e por ser uma amiga de verdade.

À Teresa por toda a forma como me ajudou quando me senti perdida no meio de tantos dados, inquéritos e questionários. Sempre uma palavra amiga e todo o tempo do mundo para debater, questionar e reflectir.

A todos os que participaram neste estudo pelo seu envolvimento que tanto o enriqueceu e que o tornou possível.

Obrigada a todos... por darem tudo... e acima de tudo... estarem sempre comigo!

## **ÍNDICE GERAL**

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
Agradecimentos.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Anexos.....	vii
Índice de Tabelas.....	viii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de Quadros.....	xii
Lista de Abreviaturas.....	xiii
Introdução.....	1

## **PARTE I –ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO I**

#### **A Educação para Todos vivida numa Escola Contemporânea.....4**

- 1.O conceito de Necessidades Educativas Especiais.....5
- 2.Inclusão: conceitos..... 6
- 3.A Escola para Todos: uma perspetiva inclusiva da Educação..... 13
- 4.Perspetivas teóricas no âmbito do atendimento a alunos com NEE ... 16

### **CAPÍTULO II**

#### **A profissionalidade docente e os desafios da escola atual .....22**

- 1.Ser professor: um processo de (re)construção constante.....23
- 2.O papel do professor na escola atual.....27
- 3.O perfil de desempenho do professor.....36
- 4.A formação do professor no enriquecimento da profissionalidade .....37
  - 4.1 A formação inicial.....40
  - 4.2 A formação contínua.....42

**CAPÍTULO III**  
**A relação entre concepções e práticas docentes .....45**

1.As concepções dos professores na génese das atitudes e práticas.....46

**PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

**CAPÍTULO I**  
**Aspetos Metodológicos .....49**

1.Enquadramento Teórico .....50

2.Objetivos de Investigação.....52

3.Caracterização da Instituição .....53

3.1. História da Instituição .....54

3.2. Missão Educativa .....54

3.3. Modelo Organizacional .....55

3.4. Serviços .....57

4.Caracterização da amostra.....58

5.Procedimentos Metodológicos .....61

5.1. Estudo de Caso .....63

**CAPÍTULO II**  
**Recolha e Tratamento de Dados .....66**

1.Métodos e Técnicas .....67

**CAPÍTULO III**  
**Apresentação, análise e discussão de resultados .....73**

1.Introdução .....74

2.Dados obtidos nas entrevistas às estruturas de liderança .....74

2.1 Quadro de referentes. ....75

2.2 Descrição dos resultados. ....76

3. Dados obtidos com o Inquérito por Questionário.....84

3.1 Descrição dos resultados. ....85

3.2 Cruzamento de dados obtidos no Inquérito. ....	104
4.Dados obtidos nas Entrevistas aos Docentes.....	107
4.1 Quadro de referentes. ....	107
4.2 Descrição dos resultados. ....	109
5.Triangulação de dados .....	119
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>122</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>125</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo I** – Guião de entrevista semiestruturada às estruturas de liderança

**Anexo II** – Transcrição das entrevistas semiestruturadas às estruturas de liderança

**Anexo III** – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às estruturas de liderança

**Anexo IV** – Inquérito por questionário

**Anexo V** – Guião de entrevista semiestruturada aos docentes

**Anexo VI** – Transcrição das entrevistas semiestruturadas aos docentes

**Anexo VII** – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos docentes

## **ÍNDICE DE TABELAS**

**Tabela 1** – Idade e Tempo de Serviço

**Tabela 2** – Género

**Tabela 3** - Valência de Ensino

**Tabela 4** - Formação académica

**Tabela 5** – Conhecimento da Legislação

**Tabela 6** – Trabalho desenvolvido com alunos com NEE

**Tabela 7** – Presença de Crianças com NEE no grupo-turma

**Tabela 8** - Integração de crianças com NEE nas escolas regulares

**Tabela 9** - Benefício da inclusão para as crianças com NEE

**Tabela 10** - Reflexo da presença de criança com NEE no desenvolvimento académico do grupo-turma

**Tabela 11** - Como se reflete no desenvolvimento académico

**Tabela 12** - Reflexo da presença de criança com NEE no desenvolvimento afetivo/social do grupo-turma

**Tabela 13** - Como se reflete no desenvolvimento afetivo/social

**Tabela 14**- Conhecimentos sobre a estrutura do PEI

**Tabela 15** – PEI como promotor da integração

**Tabela 16** – PEI como instrumento facilitador das práticas educativas

**Tabela 17** – Participação no processo de avaliação diagnóstica

**Tabela 18** – Recurso às medidas educativas previstas na lei

**Tabela 19** – Responsabilidade pela implementação de medidas educativas

**Tabela 20** - Participação na avaliação das medidas educativas

**Tabela 21** - Envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento de alunos com NEE

**Tabela 22** – Consideração pelas necessidades e recursos da família aquando da elaboração do PEI

**Tabela 23** – Grau de importância atribuída aos elementos da equipa de Educação Especial

**Tabela 24** - Articulação da equipa de Educação Especial

- Tabela 25** - Articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre ciclos
- Tabela 26** - Intervenção/apoio de serviços externos
- Tabela 27** - Articulação entre a instituição e serviços externos
- Tabela 28** - Formação em Educação Especial
- Tabela 29** – Grau de formação em Educação Especial
- Tabela 30** – Enriquecimento das práticas profissionais pela formação
- Tabela 31** – Grau de enriquecimento
- Tabela 32** – Promoção de ações no âmbito da Educação Especial
- Tabela 33** – Promoção de meios de avaliação dos processos de Educação Especial
- Tabela 34** – Promoção de momentos de avaliação dos processos de Educação Especial
- Tabela 35** – Trabalho desenvolvido com crianças com NEE \* Formação em Educação Especial
- Tabela 36** – Práticas Educativas Inclusivas \* Formação em Educação Especial

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

**Figura 1** – Modelo de Atendimento à Diversidade

**Figura 2** – Organigrama da Instituição de Ensino Particular

**Figura 3** – Rede de Comunicação da Instituição de Ensino Particular

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** – Problemáticas (atualidade)

**Gráfico 2** – Referenciação dos alunos para Educação Especial

**Gráfico 3** – Medidas educativas aplicadas

**Gráfico 4** – Medidas educativas asseguradas pelos Docentes

**Gráfico 5** – Relação Equipa/Família

**Gráfico 6** – Formas de articulação da equipa

**Gráfico 7** – Formas de passagem de informação entre ciclos

**Gráfico 8** – Formas de articulação com serviços externos

## **ÍNDICE DE QUADROS**

**Quadro 1** – Quadro de referentes das categorias das entrevistas semiestruturadas Às estruturas de liderança

**Quadro 2** – Dimensões do inquérito

**Quadro 3** – Quadro de referentes das categorias das entrevistas aos professores

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**NEES** – Necessidades Educativas Especiais Significativas

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

**SNAPI** – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

**PEI** – Programa Educativo Individual

**MAD** – Modelo de Atendimento à Diversidade

**PTI** – Programa de Transição Individualizado

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**2.º CEB** – 2.º Ciclo do Ensino Básico

**3.º CEB** – 3.º Ciclo do Ensino Básico

**DEA** – Dificuldades Específicas de Aprendizagem

**PTT** – Professor Titular de Turma

**DT** – Diretor de Turma

# INTRODUÇÃO

O presente projeto surge de uma necessidade pessoal e profissional de compreender quais as concepções e práticas educativas implementadas por educadores e professores relativamente à integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais nas salas de aula, numa instituição de ensino particular.

A questão da inclusão de crianças com NEE na sala de aula despoleta a necessidade de o professor se munir de instrumentos de trabalho capazes de responder positivamente às necessidades e características específicas destes alunos. É neste sentido que se torna pertinente a problematização que deu origem à questão primordial:

**“Quais as concepções e práticas educativas dos educadores/professores na educação de uma criança com NEE numa instituição de educação e ensino privada?”**

Entendendo-se o professor como mediador e, simultaneamente, facilitador das aprendizagens, é-lhe exigida a autorreconstrução do seu papel face à complexidade do contexto educativo vigente.

As mudanças significativas que ocorreram no contexto escolar, em consequência das alterações sociais, bem como da integração de crianças com NEE em contexto escolar regular, exigiram ao professor um repensar do seu papel e das suas práticas educativas. Tal questão levanta no professor expectativas, ansiedades, medos e inquietações que o conduzem à busca de soluções que respondam às suas necessidades na sala de aula.

Enquanto docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, tornou-se clara a imposição da mudança ao nível das práticas escolares, tendo existido um confronto constante com algumas questões: De que forma é que uma criança autista constrói as suas aprendizagens, dadas as suas características específicas e as suas dificuldades evidentes?; Quais as características de um aluno com Dislexia e quais os instrumentos de trabalho que poderão constituir-se enquanto auxílio para ultrapassar aquelas que são as suas próprias

barreiras ao nível das aprendizagens?; Em que consiste a sobredotação e até que ponto somos capazes de responder às exigências evidentes de uma criança sobredotada?; Quais as medidas educativas implementadas para garantir o sucesso escolar da criança com NEE?...

As questões anteriormente expostas pairam constantemente no pensamento do professor, o qual se vê confrontado diariamente com estas e outras problemáticas impostas pelas alterações sociais e escolares. Estas, remetem-nos para a pertinência desta investigação onde se contemplam os seguintes objetivos:

- Compreender as conceções educativas dos educadores de infância e dos professores no que toca à integração de uma criança com NEE numa sala de aula.
- Problematizar práticas docentes relativas ao processo educativo das crianças com NEE numa instituição de natureza privada.
- Compreender o impacto da formação nas práticas educativas inclusivas.

Com o intuito de potenciar a consecução dos objetivos supracitados, sustentar-se-á este trabalho de investigação através da análise de dados recolhidos, privilegiando o método quantitativo de investigação. Para isso, surge a necessidade de estruturar o trabalho a realizar de uma forma coerente e sequencial, contextualizando a investigação através de um enquadramento teórico que irá privilegiar o recurso a autores de referência no que toca à educação especial, às necessidades educativas especiais, aos conceitos de inclusão/integração e ao papel do professor no domínio do seu crescimento pessoal e profissional neste campo. Para além disso, toda a investigação será, também, alicerçada em documentos legais que regulamentam a Educação Especial em Portugal.

Assim, pretende-se, através do questionamento de práticas, impulsionar a procura de novas respostas para a integração/inclusão dos alunos com NEE numa sala de aula. Sendo este estudo realizado numa

instituição de ensino particular, pode constituir uma mais-valia para o desenvolvimento desta organização educativa no domínio da articulação das práticas pedagógicas entre ciclos.

# **PARTE I –ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PARA TODOS VIVIDA NUMA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

# 1. O conceito de Necessidades Educativas Especiais

Tal como se enleva do *Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo* (1989),

*“Partindo da premissa de que todos os alunos precisam, ao longo da sua escolaridade, de diversas ajudas pedagógicas de tipo humano, técnico ou material, com o objectivo de assegurar a consecução dos fins gerais da educação, as necessidades educativas especiais são previstas para aqueles alunos que, para além disso e de forma complementar, possam necessitar de outro tipo de ajudas menos usuais. (...) Desta forma, uma necessidade educativa define-se tendo em conta aquilo que é essencial para a consecução dos objectivos da educação”* (cit in. Jiménez, 1997: 10).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu no Reino Unido, em 1978, a partir da formulação do *Warnock Report*, o qual dá ênfase não à deficiência mas aos problemas de aprendizagem.

O presente conceito foi apenas redefinido a partir da Declaração de Salamanca (1994), passando assim a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, afirmar que um aluno tem necessidades educativas especiais significa que apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica e diferentes recursos educativos.

Consideram-se alunos com NEE todos aqueles que necessitam de apoios pedagógicos específicos e que visam o máximo de crescimento pessoal e social dentro dos limites da sua incapacidade.

O termo NEE não deve ser utilizado com um intuito pejorativo, sendo que o mesmo engloba o termo Educação Especial que se constitui como um conjunto de adaptações que são necessárias realizar na sala de aula e na escola permitindo o acesso e sucesso escolar de todos os alunos com NEE. Estes necessitam naturalmente de um acompanhamento educativo diferente, que promova o seu desenvolvimento, utilizando todo o seu potencial, com o objetivo final de formar um cidadão autónomo e ajustado tanto na escola, como na sociedade em que se insere. Este acompanhamento implica adaptações curriculares individualizadas, sempre partindo do esquema curricular normal,

nomeadamente a elaboração do PEI (Programa Educativo Individual) e o acompanhamento por parte de um professor de Educação Especial.

Todas estas medidas, que visam o sucesso escolar dos alunos com NEE, apenas se reconhecem na lógica de uma escola e de uma educação inclusivas, pressupondo-se o atendimento específico às suas necessidades. É neste modelo de escola que se valorizam aspetos como a diferença e a diversidade.

## **2. Inclusão: conceitos**

A transformação económica, social, política e cultural da sociedade exigiu à escola uma adaptação face à crescente diversidade dos sujeitos que a constituem, originando novos desafios aos quais terá que ser capaz de responder positiva e eficazmente. Mas, se a sociedade nem sempre é inclusiva, que sentido terá exigirmos essa inclusão à escola? Esta é uma das grandes questões que tentarei abordar ao longo deste capítulo desenvolvendo este tema através de diversas perspetivas de vários autores.

O século XXI é, sem dúvida, marcado pela diversidade e heterogeneidade da sua realidade social e, enquanto profissionais de educação, preocupa-nos melhorar a nossa profissão, através de dos diferentes processos de formação, respondendo de forma eficiente e efetiva às necessidades de todos os alunos, garantindo o sucesso de todos e de cada um. É a esta multiplicidade de culturas e características sociais e económicas que a escola tem que estar preparada para responder positiva e eficazmente, encaminhando-se, assim, para o paradigma da inclusão. Este novo paradigma sucede-se ao da integração que pressupõe, de acordo com Mittler (2003:34) “tornar as escolas regulares em escolas especiais”.

O conceito de integração reflete o princípio da normalização, providenciando às crianças com NEE uma proximidade com os seus colegas sem NEE. O princípio da integração é entendido como a incorporação plena da pessoa com deficiência na sociedade. Contudo, é fundamental que este processo integrador se desenrole de uma forma bidirecional, uma vez que “Não

só os sujeitos deficientes hão-de aprender a enfrentar-se numa relação social, mas também todo o cidadão deve aprender que a integração significa algo mais que a tolerância; implica ser e sentir-se parte da mesma comunidade.” (Landshoot, 1984: 45 citado por Fernandes, 2002: 56). Contudo, este conceito pressupõe, ainda hoje, apenas a presença dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas.

O conceito de inclusão parte da premissa de que a escola é para todos e implica a inserção do aluno com NEE nas escolas regulares, aceitando e respondendo às necessidades da sociedade atual que é cada vez mais diversificada e heterogénea. Àquelas é-lhe atribuída a responsabilidade pela integração de todos os alunos, garantindo uma vida de desenvolvimento e um crescimento efetivo como parte integrante de uma comunidade.

De acordo com Correia (2008), o termo inclusão é uma espécie de *salva-vidas* dos alunos com NEE e implica a sua inserção “nas classes regulares sem restrições” (2008: 7). Neste sentido, incluir implica refletir sobre as atitudes, os cuidados e as estruturas que asseguram o sucesso de um aluno com NEE uma vez que,

*“a decisão se deve apoiar não só nas características e necessidades desses alunos, mas também nas características e necessidades dos professores do ensino regular, nos recursos humanos especializados que os agrupamentos devem ter ao seu dispor, na existência de um processo de atendimento que se apoie na colaboração e nos resultados da investigação, na criação de legislação pertinente, no desempenho profissional, no envolvimento parental, enfim, numa multiplicidade de factores que garanta o seu sucesso educativo”* (Correia, 2008: 7).

A questão da inclusão estimula o trabalho cooperativo, pois pressupõe um compromisso e responsabilidade comuns, enfatiza a diversidade como fator de crescimento para todo o grupo e “envolve a compreensão de diferenças e do direito de cada criança de aprender, dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo e de se dedicar a actividades de aprendizagem que reforçam a sua auto-imagem e autonomia.” (Pacheco, 2007: 43). É esta diversidade que vai pressupor a construção de uma escola, uma didática e profissionais de qualidade, como um processo de aprendizagem permanente, na qual todos devemos aprender a partilhar novos significados e novos comportamentos de relações entre pessoas. Para isso, é fundamental que a

própria escola também assuma uma dinâmica organizacional destacando-se a cooperação entre educadores e educandos, “articulação em rede e em parceria; participação activa no processo de decisão; novos projectos pedagógicos e a edificação de uma administração amigável” (Sarmiento, 2003:59).

Assumirmos o paradigma da inclusão implica termos consciência das diferenças e aceitarmo-nos como seres distintos com valor e potencial, capazes de intervir ativamente na sociedade. É, portanto, importante aceitarmos o outro com as suas características assumindo o respeito pela diferença. A escola deve comprometer-se com os alunos com NEE promovendo ambientes de aprendizagem capazes de desenvolver todo o seu potencial e, conseqüentemente, melhorando a qualidade de vida de cada um deles.

A noção de inclusão “implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas actividades de sala de aula” (Mittler, 2003: 34), ou seja, pressupõe um sistema educacional que considera a necessidade de todos os alunos, devendo o mesmo ser estruturado em função dessas mesmas carências.

Tal como refere Serra (2008: 137), “O conceito «educação inclusiva» respeita a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional”.

Para isso, é fundamental que a escola deixe de ser encarada como um meio de transmissão e reprodução de conhecimentos através de um currículo dominante e estruturado para todos. Independentemente das capacidades e necessidades de uma criança “as escolas devem estar preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade, tendo por base a multiplicidade de serviços e apoios adequados a essas mesmas capacidades e necessidades” (Correia, 2008: 9).

Segundo Mittler (2003), a rutura com os valores da escola tradicional implica a partilha de saberes e de informação para que todos os educadores desenvolvam competências que lhes permitam a prática de uma educação responsável, colaborativa e cooperativa. Nesta perspectiva, são exigidas

mudanças radicais no que concerne ao papel do educador ou do professor, do professor de educação especial, de todos os outros agentes educativos e dos pais. A consolidação das áreas fortes dos alunos e a enunciação de respostas adequadas às suas necessidades são pressupostos essenciais da filosofia inclusiva, encorajando a criação de ambientes de entreajuda, de respeito, de confiança e de colaboração e cooperação entre todos, essenciais à prática e à implementação de um modelo educativo verdadeiramente inclusivo.

Se é verdade que a escola se deverá preocupar com a inclusão, também é verdade que esta também promove a exclusão, na medida em que lida com diferentes classes sociais e económicas, com as crescentes taxas de insucesso e abandono escolar, com a falta de credibilidade nos seus valores e funções e com a crescente desigualdade de oportunidades fomentadas pela estruturação das ofertas educativas. A forma como a escola é encarada na atualidade pela sociedade em geral (descrédito pela estabilidade profissional ou garantia de emprego) também se inclui como fator de exclusão, uma vez que “não deixa entrar os que estão de fora põe fora os que estão dentro, exclui, incluindo e exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido” (Barroso, 2003:27).

Note-se que os modelos organizacionais e a própria estrutura educativa, que serve como *forma* a todos os que a frequentam, origina desmotivação, insucesso e abandono precoce. De acordo com Perrenoud (2001: 15), “muitos desses fracassos resultam da própria estrutura da escola e traduzem-se simultaneamente no fracasso da própria escola”. São estes padrões culturais e educativos uniformes que impedem a escola de desempenhar o seu verdadeiro papel: educar todos, sem exceção.

Devem, portanto, ser consideradas alternativas e acutelados serviços de apoio adequados à natureza e à severidade da problemática da criança com NEE sempre que possível na classe regular. Contudo, não podemos descartar a hipótese de, caso seja o melhor para o aluno com NEE e absolutamente necessário, considerar um conjunto de respostas e apoios especializados fora dessa classe. São também fatores importantes no apoio educativo de qualidade a todas as crianças os recursos humanos e materiais existentes, a

relação entre o professor de ensino regular e o de educação especial, a participação ativa dos pais, os apoios prestados por outros serviços e a formação de todos os agentes educativos envolvidos no processo educativo.

Sendo o espaço escolar um local privilegiado pela interação entre alunos, é fundamental que se acredite que a inclusão é possível e que o aluno tem potencial para ser desenvolvido, desde que a diversidade e a individualidade de cada um sejam respeitadas, pois “é preciso implementar um contrato didático inovador, que promova as interações horizontais (aluno-aluno), a co-construção de saberes, o respeito pelo ritmo de cada um, partilha de soluções, capacidade de levantar conjecturas e argumentar.” (Rodrigues, 2003: 129).

Se, por um lado, muitos são defensores ativos do movimento da inclusão, por outro, existem outros que se tornaram céticos relativamente a este conceito. Em maio de 2006, foi publicitado pelo Sindicato Nacional de Professores Inglês, um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge que sugere que “a inclusão (tal como está a ser entendida hoje em dia) está a prejudicar muitos alunos com NEE, a enfraquecer a educação dos alunos com NEE e a deixar os professores exaustos ao tentarem responder às necessidades severas dos alunos com NEES” (Correia, 2008: 11).

Incluir não faz sentido se entendermos a inclusão como um mero “despejo” de alunos com NEE numa classe regular. É necessário que estes alunos tenham um conjunto de pressupostos assegurados que promovam o seu desenvolvimento, tais como: legislação, recursos, colaboração, entre outros. Tal como afirmou Rader, editor da revista *Exceptional Parent*,

*“quando uma criança com NEES é meramente colocada numa classe regular sem os serviços e apoios 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 dos especialistas, isso não é inclusão. Nem é educação especial ou educação regular apropriada – é educação irresponsável”* (1993: 24 citado por Correia, 2008: 13).

Seguindo esta linha de pensamento, em julho de 2006 foi elaborado um outro relatório pelo *Commons Education and Skills Committee*, referindo que os alunos com NEE deverão receber apoio especializado e um atendimento

substancialmente melhor nas escolas regulares sob pena de contribuirmos para o problema da exclusão social e crime juvenil.

Então, se este é o pano de fundo para cenários futuros, o que podemos fazer, enquanto escola e sociedade, para responder às necessidades dos alunos com NEE e evitar os problemas supracitados? Qual o tipo de respostas capazes de, futuramente, atender e incluir, verdadeiramente, os alunos com NEE, futuros cidadãos ativos na sociedade?

Correia (2008) é da opinião que o movimento da inclusão deverá basear-se nas capacidades e necessidades da criança com NEE, ou seja, que a Escola Contemporânea (Correia, 1995) atenda a *criança-todo*, e não apenas o seu desempenho académico, considerando, em primeiro lugar, as suas capacidades e necessidades nas escolas regulares das suas áreas de residência. Apenas desta forma poderemos garantir uma educação contextualizada tendo em vista a maximização do seu potencial.

Assim, o princípio da inclusão não deve distanciar-se muito do objetivo primitivo: atendimento educacional nas escolas das residências dos alunos com NEE, tal como se enuncia na Declaração de Salamanca (1994):

*“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo” (ix).*

A escola inclusiva assenta num modelo educativo de pedagogia centrada na criança, capaz de educar todos, sem exceção nem discriminação, respeitando as diferenças de cada um. Neste sentido, releva-se a importância do papel dos professores de ensino regular e de educação especial na adequação dos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula. É fundamental que estes agentes atuem em conjunto, desenvolvendo estratégias e atividades que apoiem a inclusão de alunos com NEE na classe regular.

O ato de integrar uma criança numa classe ou escola regular por si só é, de facto, insuficiente. Revela-se, antes, necessário encontrar uma moldura educativa capaz de incluir, atender às especificidades, defender os direitos e

responder às necessidades específicas dos indivíduos com e sem NEE, tendo em conta as especificidades de cada um.

Para que a escola promova uma aprendizagem de sucesso lado a lado com crianças sem NEE,

*“é preciso, também, que lhe sejam proporcionadas condições que permitam maximizar o seu potencial, baseadas na formulação de respostas eficazes, tantas vezes traduzidas na prestação de serviços e apoios de educação especial que a criança deve ter ao seu dispor, em vez de dispor a criança a esses serviços, (...) a existência de serviços de educação especial, sempre que possível nas escolas e não fora delas” (Correia, 2008: 9).*

Urge, portanto, uma mudança de atitude, educativa e social, no que diz respeito à diferença garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos. Sobre este combate à segregação, Pacheco (2007: 15) afirma que “inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças” através da criação de ambientes propícios às aprendizagens e desenvolvimento dos alunos com NEE, respeitando “todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e num currículo em construção, rompendo com a escola regular tradicional” (Serra, 2008:137) com base no respeito, autonomia, dignidade e identidade de todos e por todos.

É necessário compreender que o conceito de inclusão, por si só, é bastante polémico, incompreendido, alvo de equívocos e abrangido sob diversas perspetivas.

Correia (2008: 19) apresenta-nos a sua perspetiva entendendo que

*“a educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social harmoniosa, produtiva e independente”.*

No presente, novos desafios são colocados a todos os que vivem e trabalham em educação, ou seja, numa Educação Inclusiva e de sucesso para todos os alunos. A meta é a de incluir todos num sistema escolar flexível e assente em modelos de planeamento e apoio em recursos humanos e materiais, adaptados às particularidades de todos os alunos num mesmo contexto, promovendo a sua concretização pessoal. Para isso, é fundamental que a escola e a educação especial funcionem em unísono e respondam de

forma eficaz através de equipas de apoio, de supervisão e de orientação, garantindo um maior envolvimento e eficácia de todos os profissionais, promovendo “o trabalho cooperativo entre alunos, professores, articulação em rede e em parceria; participação activa no processo de decisão; novos projectos pedagógicos e a edificação de uma administração amigável” (Sarmiento, 2003: 83).

### **3. A Escola para Todos: uma perspetiva inclusiva da Educação**

A igualdade de direitos e o direito à educação para todos pressupõe um modelo de escola inclusivo, capaz de garantir a igualdade de oportunidades para todos, maximizando o potencial de cada um de acordo com as suas características e necessidades. Para que a Escola Inclusiva seja uma realidade, é necessário mudar mentalidades, transformar escolas e sistemas educativos e construir novas formas de pensamento, pois esta Educação pressupõe “uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.” (Rodrigues, 2003:99).

Este novo conceito de Escola não prevê o mero acesso das crianças à sala de aula, mas antes que todas as crianças, com necessidades educativas ou não, interajam e participem de forma ativa com os seus pares, aceitando-se mutuamente de forma solidária e cooperativa, de maneira a desenvolverem as competências sociais e a autonomia.

Enquadrada numa perspetiva de escola aberta, a escola inclusiva é, de acordo com Afonso, “mais um desejo que propriamente uma realidade” (2005:53), e marca a passagem de um modelo tradicional para um modelo integrador onde os alunos com NEE passam a incluir as turmas de ensino regular, atenuando as diferenças sociais e promovendo uma sociedade mais justa em que todos desempenham um papel social ativo e interventivo.

A educação inclusiva assoma-se como movimento a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), enunciando os direitos fundamentais, civis, políticos e sociais de todos os seres humanos. É de referir que foi a partir da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) que se deu especial atenção às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência, determinando que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (artigo 3, 5.).

A Declaração de Salamanca (1994), criada no âmbito da UNESCO e apoiado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, projetou o conceito de Educação Inclusiva e apresentou as principais práticas capazes de tornar viável a sua concretização.

*“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Capítulo I,7.)*

Em Portugal, a Constituição da República Portuguesa (1976), decreta que “todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei” (artigo 13.º, 1.), determina que todas as crianças e jovens “têm o direito à educação e à cultura” (artigo 73.º, 1.) e que esta deve ser promovida pelo Estado, ressaltando que, no caso dos cidadãos portadores de deficiência, aquele “obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração (...) e de apoio às suas famílias” (artigo 71.º, 2.).

De acordo com o artigo 19.º 1- a), da Lei n.º 49/2005, a Educação Especial constitui uma das modalidades especiais de educação escolar e é regida por disposições especiais. A esta cabe a “recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas”

(artigo 20.º, 1) através de atividades e ações dispostas aos alunos, famílias, educadores e comunidades. Prioriza o ensino integrado destes alunos através de “currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas” (artigo 21.º, 4) e reconhece o recurso a “*instituições específicas quando comprovadamente o exigam o tipo e o grau de deficiência do educando*” (artigo 21.º, 2).

O Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro visa criar um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância – SNIPI – e pretende assegurar um sistema colaborativo entre as famílias e as instituições, definir um plano individual elaborado por equipas locais pluridepartamentais de intervenção multidisciplinar “(...) em articulação das estruturas representativas dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação” (artigo 5º, 1) que responda às necessidades das famílias e estabelecer um diagnóstico adequado aos problemas e ao potencial desenvolvimento da criança. Para além de prever uma intervenção educacional, visa “apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde (...)” (artigo 4º, d) ).

O princípio da inclusão, em que todos os alunos com NEE beneficiam do ensino ministrado nas escolas regulares, em classes regulares, sempre que possível, e inseridos na comunidade onde vivem, levou à reestruturação dos serviços de educação especial através da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008.

É este decreto que rege, atualmente, a Educação Especial visando

*“responder às necessidades educativas dos alunos com limitações significativas ao nível das actividades e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial”* (Decreto-Lei 3/2008).

Assim, aos alunos que apresentem NEE é necessário adequar o processo de ensino e aprendizagem através da implementação de medidas educativas que visam o apoio personalizado aos alunos e que promovam o seu desenvolvimento (artigo 16.º).

Embora subsista a ideia de preconizar a integração escolar e social do indivíduo com deficiência, há ainda um longo caminho a percorrer em busca de uma realidade que permita responder às necessidades destas crianças, pois, tal como afirma Correia, “a caminhada para que elas possam vir a responder às necessidades de todos, tem sido e continua a ser bastante árdua” (2003: 9).

#### **4. Perspetivas teóricas no âmbito do atendimento a alunos com NEE**

O sucesso educativo dos alunos com NEE exige a existência de um sistema que permita a criação e a implementação de respostas adequadas à diversidade. Este só é eficiente através do trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos que permitam a individualização do ensino através da implementação de estratégias adequadas às características e necessidades de cada um e monitorização do seu desenvolvimento, tendo em conta o seu funcionamento académico, socio emocional e pessoal, uma vez que, “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género da instituição que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006: 10).

Ainscow (1997) considera três fatores-chave na criação de salas de aula mais inclusivas: a planificação, a utilização eficiente dos recursos naturais e a improvisação.

O primeiro, a planificação, é considerado pelo autor a preocupação central do professor, devendo ser pensada em função da turma como um todo e não de forma individualizada, uma vez que “distrai a atenção em relação a outros factores contextuais que podem ser utilizados para estimular e apoiar a aprendizagem de cada elemento da classe” (1997: 16).

O segundo fator-chave, a utilização eficiente dos recursos naturais dos alunos, implica o “reconhecimento de que os alunos têm a capacidade para contribuir para a respectiva aprendizagem” (1997: 16), ou seja, em todas as salas de aula, os professores devem fazer uso dos conhecimentos e das experiências dos seus alunos como fonte de inspiração, desafio e apoio,

reconhecendo o potencial de cada um na criação de ambientes mais ricos sob o ponto de vista educativo.

Por último, a improvisação, entendida como “a capacidade de modificar planos e actividades à medida que ocorrem, em resposta às reacções dos alunos na classe” (1997: 17), deve motivar à participação ativa e tornar cada experiência da aula única e personalizada a qualquer aluno. Para além disso, as reacções da turma irão estimular o ajustamento necessário ao desenvolvimento da prática educativa.

Porter (1997), considera que as abordagens tradicionais da Educação Especial não permitem uma visão competente e qualificada dos professores de ensino regular no que diz respeito à educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados, pelo que defende que os professores deverão aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos da turma.

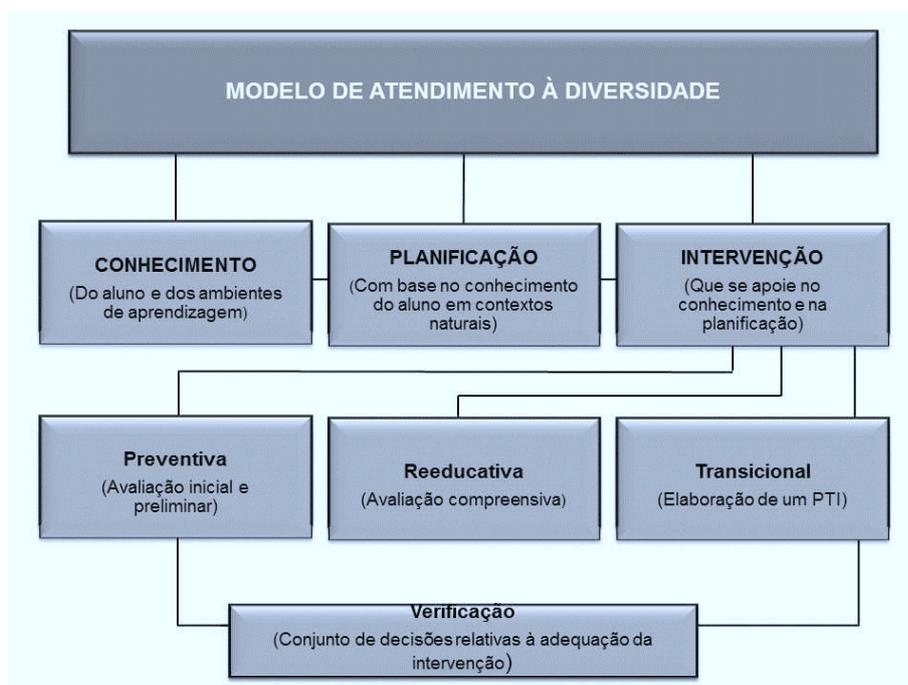
Assim, acredita que ao envolverem-se e aplicarem nas suas salas de aula um programa inclusivo, alicerçado em “serviços organizados com base numa abordagem de apoio colaborativo que substituam o modelo tradicional baseado na avaliação do aluno, prescrição, ensino especializado” (Porter, 1997: 39), os professores garantem a todos os alunos “um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos de todos os níveis oportunidade de se envolverem de forma positiva nas actividades da classe” (idem: 44).

Para isso, o professor de ensino regular deve trabalhar de forma cooperativa com outros agentes educativos (psicólogo, professor de apoio, professor de Educação Especial...) por forma a “desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais” (Porter, 1997: 41) e a encontrar soluções operacionais para os problemas, recorrendo a alternativas eficazes que compreendem “planeamento e desenvolvimento programáticos; implementação do programa; serviços de avaliação e de orientação; acções de supervisão; comunicação e coordenação; ensino directo” (idem: 41).

Correia (2008), entende o Modelo de Atendimento à Diversidade como um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos, em particular aos alunos com NEE, e que se deve apoiar em três

parâmetros essenciais – legislativo, psicopedagógico e social – e prevê “um processo que inclui a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas nas suas aprendizagens logo no início do seu percurso escolar” (2008:35), aumentando o índice de sucesso dos alunos com necessidades especiais e reduzindo, simultaneamente, o número de referencianções para os serviços de educação especial.

Tendo como um dos princípios fundamentais a diferenciação pedagógica a partir de um ensino e currículo diferenciados e que acomodem as necessidades específicas de todos os alunos, o progresso destes deverá ser definido, sistematizado e monitorizado através do trabalho de uma equipa interdisciplinar, respeitando o princípio da cooperação entre os seus elementos. Para isso, segundo Correia (2003), é necessário ter em conta as preocupações dos professores quanto ao desenvolvimento académico e socio emocional que os alunos possam apresentar; o reconhecimento das capacidades, necessidades e interesses de cada aluno; a apreciação do processo do aluno; a delineação das intervenções adequadas a cada realidade; a verificação do sucesso das intervenções; a monitorização do desenvolvimento do aluno e a comunicação entre os agentes envolvidos – escola, família e comunidade, tal como podemos verificar na figura 1.



**Figura 1** – Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008)

Tal como podemos verificar na figura anterior, o MAD proposto por Correia (2008) apresenta-se como um modelo de intervenção faseado numa linha de filosofia educacional e ecológica que procura encontrar respostas apoiadas nas boas práticas educativas, baseado em quatro componentes fundamentais: conhecimento; planificação; intervenção e verificação.

A etapa do conhecimento tem como objetivo determinar as competências adquiridas do aluno a partir da análise dos seus níveis atuais de realização académica e social e dos seus ambientes e estilos de aprendizagem. Seguidamente, é necessário proceder-se à preparação para a intervenção, através da planificação, que resulta da análise da informação recolhida antecipadamente.

A etapa da intervenção contempla três fases essenciais de carácter distinto: **preventiva** (identificação de alunos que demonstrem problemas de aprendizagem no início ou durante o seu percurso escolar, tendo como objetivo a minimização/supressão dos mesmos); **reeducativa** (delineação do perfil do aluno com base no seu funcionamento global, características e necessidades, prevendo a elaboração do PEI baseado na diferenciação pedagógica); e a **transicional** (prevê a elaboração de um Programa de Transição Individualizado – PTI – dirigido a alunos que não estejam a atingir os objetivos do currículo comum e que necessitam de um conjunto de medidas que facilitem a sua inserção na sociedade e no mundo laboral, devido à sua idade – 14 ou mais anos).

Finalmente, é essencial proceder-se à fase da verificação que prevê uma reflexão e uma análise de todo o processo, considerando se a programação educacional praticada respondeu às necessidades educativas especiais do aluno e, caso necessário, delinear novas respostas educativas mais ajustadas.

É de salientar que este modelo proposto, apesar de estar mais voltado para a intervenção com alunos com NEE com especial atenção para a importância da intervenção precoce, pode aplicar-se a todos os alunos uma vez que considera um conjunto de pressupostos que permitam o sucesso de todos.

Um ensino diferenciado na sala de aula implica uma mudança na visão que temos da Escola exigindo uma reorganização dos espaços, dos ambientes pedagógicos, das metodologias, dos recursos utilizados e da estruturação das aulas e dos respectivos tempos letivos, obrigando a novas estratégias de atuação que se traduzam no progresso e sucesso de todos.

De acordo com Heacox (2006), o ensino diferenciado implica um diagnóstico exaustivo das necessidades da turma e um planeamento cuidado das atividades a desenvolver e que permitirão a supressão das dificuldades aferidas, devendo o professor assumir um papel de animador e colaborador na construção de uma identidade grupal, consciente das diferenças e das especificidades dos elementos do grupo.

Na construção do ensino diferenciado, o professor deve estabelecer objetivos de aprendizagem relevantes para todos os alunos, com base no respeito pelo ritmo, interesses, necessidades e expectativas de todos e de cada um, não esquecendo que os alunos devem ser agentes ativos e envolvidos em todo o processo, estimulando um ensino cooperativo, reflexivo e promotor de sucesso, “acrescentando mais complexidade ou um maior grau de abstracção às tarefas, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo” (Heacox, 2006: 17).

## **CAPÍTULO II - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E OS DESAFIOS DA ESCOLA ATUAL**

## **1. Ser professor: um processo de (re)construção constante**

A escola tem cada vez mais a responsabilidade em incluir todos os sujeitos. No entanto, esta nem sempre se mostra capaz de responder eficazmente às necessidades da sociedade, uma vez que a sua estrutura e organização não estão prontas para lidar com a diversidade. Assim, a organização atual do sistema educativo contribuiu tanto para a transformação no modelo como no papel do professor. É com base nesta transformação que o professor deve analisar e repensar o seu papel na sociedade escolar e em geral, assumindo-se como crítico da sua profissão, pois só assim poderá transformar-se e fugir à mera competência tecnicista que em tempos lhe estava definida.

A emergência de novos compromissos educacionais, que o professor deve traduzir em novas abordagens conceptuais, pressupõe a ascensão de um novo paradigma da identidade docente que, por sua vez, antevê a “(re)construção de conhecimento e de desenvolvimento humano quer dos alunos, quer dos professores, quer ainda das instituições” (Sá-Chaves, 2008: 62).

De acordo com Formosinho e Ferreira (2009: 65), é fundamental “manter um igualitarismo relativo no corpo docente e uma implementação difusa dos seus objectivos ou o de criar uma estrutura hierárquica mais adaptada à complexidade das suas funções”.

Se o Estado, enquanto entidade reguladora da Educação, define normas, estratégias e procedimentos, cabe ao professor analisar e refletir a sua função e o seu papel enquanto agente inovador em constante aperfeiçoamento e mudança. Assim, parece-nos que o tema essencial, atualmente, se prende com a questão “O que é ser-se professor na sociedade contemporânea?”.

Para compreendermos a identidade do professor é necessário refletir a prática docente, que compreende “uma dimensão transversal e uma dimensão específica sinalizada, esta, nas múltiplas áreas do conhecimento nas quais o acto pedagógico se concretiza” (Sá-Chaves, 2008: 61), com uma

especificidade distinta, e pensar a docência e nas “questões que lhe são próprias e que apelam a competências transversais a todas as áreas científicas e outras que se autodeterminam nas características epistemológicas dos saberes próprios de cada área científica na sua relação com a heterogeneidade dos aprendentes e dos contextos” (Sá-Chaves, 2008: 61).

De acordo com Sá-Chaves (2008), os contributos de diferentes áreas do conhecimento possibilitam a compreensão da identidade docente de forma mais ampla.

Assim, a História, leva-nos a compreender o processo identitário dos professores sobre um olhar histórico, indagando sobre de onde viemos, onde estamos e para onde queremos ir. Para isso, é necessário refletirmos o Presente olhando o passado, com recurso à memória, e perspetivando o futuro, com imaginação, uma vez que “ser professor hoje é também a possibilidade de ter memória para ter raiz e a possibilidade de ter imaginação para ganhar asas” (Sá-Chaves, 2008:64). Nesta linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2008: 34) afirmam que “A construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.”

Numa perspetiva sociológica, “a profissão docente apenas é entendível no pressuposto de educabilidade, enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal, social e humano continuados” (Sá-Chaves, 2008: 64), ou seja, o professor e a escola são chamados a cumprir o seu dever respondendo às necessidades contemporâneas e às expectativas da sociedade.

A dimensão constitutiva do conhecimento profissional advém da Epistemologia, relacionando-se com as dimensões tecnicistas e reflexivas que marcam a identidade dos professores. Se, por um lado, estes profissionais detêm um saber específico que é transmitido de acordo com uma matriz e segundo normas das quais não têm influência, por outro, são responsáveis por organizar a sua intervenção pedagógica de forma crítica e reflexiva, questionando, discutindo, decidindo, escolhendo, apresentando alternativas e avaliando os seus efeitos. Ou seja, “pensar o exercício profissional como acção

sustentada, não apenas por um saber específico para um fazer tecnicamente determinado, mas sim por um saber que orienta e rege o saber ser” (2008: 66).

Importa também salientar o contributo da Filosofia, nomeadamente da Axiologia, na medida em que toda a intervenção pedagógica e as tomadas de decisão provêm dos valores culturais que foram vivenciados e assimilados por cada profissional e que influenciam as ações de cada um, assumindo um compromisso social “com todo o acto educativo seja qual for a sua inscrição ecológica ou circunstancial” (2008: 67).

Por fim, a Psicologia coloca “as questões do pensamento sobre Si próprio, ou seja, da metacognição” (2008: 68). O professor deve indagar-se constantemente, pois só assim poderá gerar novas ações e significados produtores de novos saberes e conhecimentos possibilitando uma renovação e reinvenção da sua profissão.

Foi a partir do século XVIII que os professores surgiram como um grupo profissional estruturado, ilustrando a afirmação profissional e o desenvolvimento do trabalho docente num processo complexo de profissionalização. Mas é no século XIX que emerge a necessidade de uma identidade profissional.

A construção desta identidade, mediante os diferentes paradigmas da escola, evoluiu numa perspetiva histórico-social, sendo que o ato de ensinar, tal como considera Roldão (2008), tem sido característica comum ao longo do tempo, e que a distingue de todas as outras profissões. Importa, portanto, compreendermos esta competência, própria dos professores, na sociedade atual.

Num tempo passado, em que o acesso à informação e à educação era limitado e restrito, o ato de ensinar era entendido como um ato de transmissão de conhecimentos, tinha significado e pertinência social. Contudo, na sociedade global e da informação em que vivemos, este conceito deixou de estar em conformidade, uma vez que “as comunidades humanas dependem de uma diversidade de talentos e não de uma ideia singular de capacidade” (Robinson, 2010).

“Ensinar, configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa (...) a alguém” (Roldão, 2008: 173). Implica saber transformar o saber (estratificado num currículo) complexo, adaptando-o, contextualizando-o e simplificando-o de tal forma que o Outro produza conhecimento.

*“Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) pela incorporação dos processos de aceder a, usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia de apropriação ocorra no aprendente” (idem: 182).*

As mudanças sociais, económicas, culturais e políticas exigem renovações no que diz respeito à docência. “Um dos efeitos da cultura atual, (...) tem sido desprofissionalizar os professores. Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores. Os professores são a alma do sucesso das escolas.” (Robinson, 2013) e, embora o professor continue a ser sinónimo de desenvolvimento, este contexto de ambiguidade e complexidade de papéis, cria alguma resistência à mudança, originando tensões no seio desta categoria profissional.

Segundo Fernandes (2000:47) a mudança pretendida impõe “conhecimento, adesão e empenhamento, condições estas, que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido”, pelo que é fundamental, portanto, que os docentes sintam, primeiramente, necessidade de mudar para, posteriormente, envolverem-se no processo. Para isso é

*“necessário valorizar o papel dos professores e proporcionar às escolas as condições necessárias à concretização das medidas pretendidas, nomeadamente a nível dos apoios e da coordenação de esforços que são tão indispensáveis ao sucesso e sustentabilidade das inovações que vão sendo introduzidas” (idem: 76).*

Robinson (2013) reforça a importância de se atribuir um estatuto elevado à profissão docente, pois “Não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional.” Falar em reformas ou transformações na educação implica a adaptação ao contexto e às circunstâncias que são atuais numa dada altura, bem como personalização da educação de acordo com as características dos alunos.

Enquanto funcionário do Estado, o professor subordina-se à autoridade estatal, mas tal situação assume-se como um fator de estrangulamento da sua atividade e desenvolvimento profissional. É, portanto, essencial que os professores reencontrem valores que sustentem uma definição contemporânea da sua profissão e que permitam recriar a profissão professor. Para isso, urge refletir em questões, tais como: conceção, análise, inovação, controlo e adaptação.

## **2. O papel do professor na escola atual**

As mudanças sociais, económicas, culturais e políticas originaram alterações nas escolas, que

*“são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadão das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”* (Dec-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Com a massificação do ensino, o sistema educativo propôs-se a oferecer igualdade de oportunidades a partir de uma oferta educativa idêntica a todos os alunos dos diversos grupos socioculturais. Contudo, esta tentativa de igualdade, pensada para contribuir para uma maior semelhança de resultados de êxito, apenas enfatizou uma desigualdade ao nível da distribuição de sucessos e insucessos.

De acordo com o relatório ME-DEB (1997: 11), apesar das reformas implementadas no sistema educativo, a dificuldade na sua concretização manteve-se, uma vez que não deixavam de ser normativos legais, unidirecionais, sem o envolvimento dos agentes educativos, em particular dos professores. Assim, sublinha-se que

*“os processos de gerar mudança de práticas e garantir maior eficácia educativa face às realidades sócio-culturais cada vez mais complexas dos tempos actuais exigem, sobretudo, o desenvolvimento de estratégias e projectos de desenvolvimento curricular contextualizados, geridos pelas escolas e pelos docentes envolvidos em cada contexto”.*

Segundo Robinson (2010), existem crianças que estão na escola “mas estão desligadas dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela”. As reformas que os sistemas educativos estão a sofrer neste momento

limitam-se a “melhorar um modelo que já não funciona” sendo necessário uma “revolução na educação” uma vez que esta “desvia muitíssimas pessoas das suas aptidões naturais”.

A diversidade existente nas escolas propõe um trabalho numa atmosfera de maior respeito e aceitação pela diferença e leva a uma adaptação e reestruturação da profissão professor através de novas estratégias de atuação que preconizem o sucesso de todos os alunos. Assumindo o princípio da responsabilidade, “são os professores, e os seus métodos de ensino, bem como a sua forma de atuar, que poderão fazer melhores alunos” (Cardoso, 2013: 57) e, conseqüentemente, melhores cidadãos.

Todos têm potencial para motivar os outros, influenciando as pessoas com quem interagem, e os professores exercem grande influência e assumem-se como referência, sobretudo sobre os mais novos. Como líder, o professor é um exemplo a seguir e, por isso, para além da transmissão de conhecimentos, deverá motivar e inspirar os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, sendo as competências sociais, éticas e afetivas características essenciais no desempenho da sua função. Assim, segundo Varela e Sánchez (2005: 6), o professor assume-se como um “líder transformador de personas que algún día serán líderes en su familia, comunidad, empresa o país”.

Aos professores é exigido que procurem soluções aos problemas do contexto tendo em vista a construção de uma escola de qualidade e que presuma a formação e o crescimento dos alunos. Têm que refletir constantemente as suas práticas e pensar sobre o ensino e a aprendizagem nos quais os alunos vejam espelhadas o planeamento e as respostas às suas necessidades. Portanto, “o professor deve, como animador, contribuir para a construção de uma identidade do grupo, o aprendizado de um funcionamento cooperativo ao nível do conselho de classe ou de trabalho em equipe, com a conscientização das diferenças e das desigualdades dos membros do grupo” (Perrenoud, 2007: 34), ou seja, “orientar, estimular, provocar e envolver” (Robinson, 2013).

Face à Escola de hoje, de acordo com Fernandes (2000), urge a necessidade reflexiva sobre o papel de cada professor na sociedade atual, não

podendo limitar-se ao aspeto técnico da sua profissão mas antes assumir-se como um agente crítico e reflexivo da sua atividade em constante mudança e aperfeiçoamento.

Atualmente, o desafio encontra-se na prática da transdisciplinaridade. Consciente da descapitalização de valores que se vive hoje na sociedade, o professor tem que assumir um papel de ator social, transmitindo valores relacionais, responsabilidade e sentido ético, adaptando-se às circunstâncias e moldando a sua ação, por forma a promover “o desenvolvimento de competências cognitivas, de auto-conhecimento, auto-estima, assertividade, altruísmo, respeito pela diversidade e pelo ambiente mas também da convivência entre os alunos” (Caldeira, 2007: 9).

Ainda sobre esta necessidade reflexiva do professor, Pereira (2004: 102) refere que “o ciclo reflexivo engloba a ação, o conhecimento da sua ação e a reflexão sobre a ação. O professor reflecte sobre o conteúdo do que ensina, o contexto, a competência didáctica e as finalidades do ensino”.

Assim, uma análise prospetiva da sua ação pela reflexão implica um questionamento permanente em “busca de congruência entre as ações e as suas intenções” (Formosinho; 2002:49).

O aumento de exigências que é feito aos professores, bem como a atribuição de um número cada vez maior de responsabilidades, exige o domínio de vários saberes que ultrapassam o domínio cognitivo. Conhecer e dominar os conteúdos científicos de uma determinada disciplina, bem como “traduzir o programa em objetivos de aprendizagem e estes em situações e actividades realizáveis” (Perrenoud, 2007: 27) é fundamental. No entanto, o professor não pode ver-se como mero expositor de matéria e os alunos como recetores de saber. É preciso contribuir para o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos a nível sociomoral e cognitivo, enfatizando a solidariedade, o espírito crítico e de equipa e a criatividade, assegurando o sucesso educativo e profissional de todos de uma sociedade que se apresenta cada vez mais competitiva.

Para isso, tal como refere Robinson (2010),

*“Temos que abandonar o que é essencialmente um modelo industrial de educação, um modelo de fabrico que se baseia na linearidade e conformidade e*

*num processamento em série. Temos de mudar para um modelo que seja baseado nos princípios da agricultura. Temos de reconhecer que o crescimento das pessoas não é um processo mecânico, é um processo orgânico.”*

Devemos, tal como um agricultor “criar as condições que permitam o crescimento” (idem).

Segundo o Professor Joaquim da Costa Leite (2013), da Universidade de Aveiro, o professor deverá projetar-se na sala de aula como personalidade através de uma vasta cultura geral, mantendo-se informado e envolvido nas questões do seu tempo e assumindo uma postura proativa perante os problemas, procurando antecipá-los e resolvê-los. Para isso, é fundamental que determine “planos, objetivos e, sobretudo, tenha uma visão daquilo que é o seu papel na sociedade” (Cardoso, 2013: 64). Assim, atualmente, o professor deve ser um pedagogo eficaz, orientador de trabalho, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da atenção dos alunos especiais integrados na turma, reconvertendo a sua ação de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Robinson (2013) defende uma revolução na aprendizagem, salientando o respeito pela diversidade, a curiosidade natural e a criatividade - o talento - de cada um(a), assumindo-os como os três princípios cruciais com os quais a vida humana prospera e são contrariados pela cultura da educação atual:

- **diversidade**: o sistema educacional, tal como está pensado, promove a conformidade ao invés da diversidade e segue uma estrutura que encoraja a aprendizagem dos alunos “num estreito espectro de realização”, mas não nos podemos esquecer que “os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos”. As disciplinas de matemática, ciências... são necessárias mas insuficientes. Uma real educação valoriza as artes, as humanidades, a educação física, assumindo que “os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles.”

- **curiosidade**: as crianças, a partir da aprendizagem pela curiosidade, “aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência” porque “são aprendizes naturais. (...) A curiosidade é o motor da realização”, o que contraria o modelo

educativo atual que se baseia numa “cultura de submissão (...) cultura de padronização”.

- **criatividade**: está na origem de “diferentes currículos”. Individualizar o ensino e a aprendizagem implica “reconhecer que são os alunos que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade e à sua criatividade. É assim que os fazemos aprender”.

Em suma, a educação tem uma ligação direta com a aprendizagem e o seu objetivo é conseguir que as pessoas aprendam, sendo o professor facilitador dessa aprendizagem. “Parte do problema é que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar” (Robinson, 2013).

O professor deve, portanto, assumir as suas responsabilidades dando respostas de forma criativa e assertiva desempenhando eficazmente os seus variados e complexos papéis que foi “obrigado” a assumir quer na sociedade em geral, quer na sociedade escolar, pois cada realidade de ensino é única e, como tal, estão sempre a fazer uso da sua criatividade para resolver e dar respostas eficazes aos problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores, interesses e necessidades existentes na sala de aula.

A crescente intervenção de outros profissionais da Educação, a divisão do trabalho pedagógico, a continuidade das pedagogias – entre anos letivos e/ou ciclos – e o envolvimento crescente dos pais são algumas razões que imprimem a cooperação nas rotinas do ofício do professor e o desenvolvimento do trabalho colaborativo, tornando-se uma necessidade à progressão dos alunos e um valor profissional.

Para isso, o professor deve adotar uma postura ativa e colaborativa para com os restantes agentes pedagógicos através da partilha de saberes e materiais. Saber trabalhar em grupo, partilhar informação e mediar conflitos são três características que o professor deve contemplar no trabalho cooperativo com os órgãos de gestão da escola, com os seus pares e com os encarregados de educação dos alunos, com vista a chegar ao objetivo comum: o sucesso de todos os alunos.

A escola está pensada e organizada em programas, métodos e meios de ensino impostos aos professores que permitam a progressão dos alunos em vários ciclos. Contudo, as aprendizagens humanas não podem ser programadas devido à diversidade e à autonomia dos aprendizes, mas antes definidas e propostas em função de uma progressão ótima das aprendizagens de cada um. É, por isso, visível que as decisões de progressão de cada aluno estejam cada vez mais confiadas aos professores e menos pela instituição que cada vez mais pensam em estratégias de individualização de percursos de formação e à pedagogia diferenciada.

Uma vez que os alunos não abordam as situações com os mesmos recursos, cabe ao professor saber administrar e gerir a heterogeneidade no seio de uma situação, propondo desafios que promovam as aprendizagens visadas a partir das capacidades de cada um e conduzam à progressão de cada um.

É neste sentido que a competência do professor é dupla: “investe na conceção e, portanto, na antecipação, no ajuste de situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos; manifesta-se também ao vivo, em tempo real, para guiar uma improvisação didáctica e acções de regulação” (Perrenoud: 2007, 45).

O professor assume a diversidade na sala de aula, procura perceber as potencialidades de cada um, estabelece estratégias de sucesso com os alunos e vê nas adversidades um desafio e uma oportunidade para a melhoria. Será nesta capacidade de visão da realidade que percebe que os alunos são diferentes e define uma diversidade de métodos, para chegar ao maior número de alunos, espelhados numa planificação cuidada, dinâmica, crítica e flexível.

Assumindo um modelo mais centrado nos alunos, o professor deve conceber e dirigir situações de aprendizagem múltiplas e complexas, “amplas, abertas, carregadas de sentido e regulação” (Perrenoud, 2007: 26). Estes momentos de regularização são essenciais, pois fundamentam decisões de aprovação ou permitem uma redefinição das opções tomadas até ao momento, orientando intervenções futuras, mais atualizadas, mais completas e mais dirigidas.

Com base nisto, ao professor compete-lhe a criação de oportunidades e de ambientes de aprendizagem positivos e produtores de conhecimento, cativando os alunos ao máximo para a vida escolar através de estratégias atrativas, estimulando a descoberta e a imaginação. Neste sentido, assumir-se-á como um agente desafiador, encorajador e facilitador de aprendizagens, valorizando as tentativas e os erros dos alunos, nunca descurando o incentivo.

O trabalho a partir do erro revela-se uma verdadeira situação de aprendizagem na medida em que obriga a um conflito cognitivo e incentiva o aluno à procura de equilíbrio, uma vez que “constrói hipóteses, procede a explorações, propõe tentativas (...) inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar o seu pensamento e a levar em conta o dos outros” (Perrenoud, 2007: 31 e 32). Desta forma, integram-se novos componentes às representações já existentes e/ou formulam-se novas representações, o que se traduz em produção de conhecimento.

Toda a construção de conhecimento deverá ser pensada, planeada e ajustada à realidade da sala de aula, a partir das representações dos alunos, por forma a permitir o sucesso e garantir as mesmas oportunidades a todos. Para isso, os professores assumem o papel decisivo na “estruturação e operacionalização do processo de gestão flexível do currículo” (Maia, 2008: 62). Devem, portanto, na sua prática, contemplar as características e as concepções dos seus alunos, pois só assim serão capazes de adaptar e adequar o conhecimento às suas necessidades e capacidades, tendo sempre em conta que “Cada um vivencia a aula em função do seu humor e da sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele” (Perrenoud, 2007: 24).

Por forma a manter os alunos motivados e empenhados no seu desenvolvimento, é essencial que o professor crie nos seus alunos a vontade de aprender, sendo “sempre necessário que sejam estabelecidos objectivos finais e intermédios e que lhes seja dado feedback dos seus progressos” (Cardoso, 2013: 69). Tal como referem Varela e Sánchez (2005: 17), “En su labor docente, el profesor ejerce un liderazgo com los alumnos, ya que los guía,

los inspira y los motiva a lograr metas que los conducen a ser mejores personas”, ou seja, é necessário que os alunos estabeleçam uma cumplicidade na procura de conhecimento e, conseqüentemente, se envolvam em atividades que permitam a progressão.

Tal como já referimos, uma situação-problema pode não ser ideal para o desenvolvimento de todos porque os alunos não têm os mesmos recursos, conhecimentos, níveis de desenvolvimento, interesses, motivações, recursos, formas de aprender, nem a mesma relação com o Saber. Assim, diferenciar é prioritário numa escola de excelência que pensa e promove a progressão ótima e significativa de cada um através de uma organização e dispositivos didáticos promotores do princípio da educabilidade.

Não nos podemos esquecer daqueles alunos cujas dificuldades exigem medidas excepcionais e diferenciação específica. O importante, nestes casos, é, sem excluí-los, atender a estes alunos, com ajuda externa se necessário, apropriando-se das suas necessidades e construir situações de aprendizagem à sua medida, ou seja, centrar-se no aluno e não no programa.

Para isso, o professor deve utilizar todos os recursos disponíveis e munir-se de um vasto leque de dispositivos de diferenciação que permitam, pela experimentação de cada aluno, situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras do saber, uma vez que “a diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças e não servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos” (Nóvoa, 2005: 15)

De acordo com Robinson (2013), os chamados programas de educação alternativos são “projectados para reintegrar as crianças na educação. (...) São personalizados, dão forte apoio aos professores, têm laços apertados com a comunidade, um currículo abrangente e diverso e que envolvem os alunos, tanto fora como dentro da escola.” Mas não é isto que desejamos para a educação atual? Um movimento educativo “no qual as pessoas desenvolvem as suas próprias soluções, mas com base num currículo personalizado.” (Robinson, 2010).

É ainda função do professor atual dotar o aluno de pensamento crítico, praticando uma verdadeira educação para as escolhas, permitindo-lhe que, um dia, exerça de forma plena a cidadania. Nesta perspectiva, deve apresentar diversas teorias sobre variados temas, interpelar, levá-lo a pensar e, no final, deixar espaço para a liberdade de escolha do aluno, nomeadamente no que concerne ao “desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, de gestão de tempo, de definição de objectivos, de auto-avaliação, de crenças de auto-eficácia e de interesse intrínseco” (Almeida, 2008: 189).

Face à evolução e transformação social, é necessário que o professor reflita o seu papel na sociedade atual, pois é através do constante questionamento que poderá produzir novos saberes e se definirá como um agente educativo inovador em constante crescimento, adotando “processos de inovação curricular e na configuração de estratégias de educação intercultural.” (Leite, 2002: 18).

Segundo Cardoso (2013: 65), o professor, ao longo da sua carreira, deverá procurar “reforçar as suas competências, em vários domínios, para que possa melhor captar o mundo e transmiti-lo a sucessivas gerações de alunos”, pois, num mundo em constante mudança, é através da atualização constante de saberes que o professor poderá prosseguir e levar a cabo a sua missão.

De acordo com Robinson (2010), há uma diferença entre “entrar num modo de comando e controlo na educação”, emanada pelos governos centrais pelas quais as políticas educativas não passam de “conceções mecanistas da educação”, como se de um processo industrial se tratasse, e “um sistema humano”, que envolve os professores, dando-lhes uma gama maior de oportunidades, livre arbítrio para serem criativas e inovarem na sua profissão, oferecendo-lhes espaço para participarem nas decisões que dizem respeito à educação dos nossos alunos, assumindo o verdadeiro papel de liderança na educação: conceber um clima de possibilidades.

### 3. O perfil de desempenho do professor

Tendo em vista o contexto atual, no qual o professor é multifacetado e assume variados papéis, fruto da globalização, é necessário que se (re)construa enquanto agente educativo por forma a auto questionar-se continuamente, reflita sobre as suas práticas e as altere, isto é, que seja capaz de procurar respostas adequadas, com base no conhecimento e na criatividade, à complexidade das situações que surgem em sala de aula e motive os alunos para a aprendizagem. Releva-se, assim, a importância de um exercício da profissão docente de forma rigorosa, capaz de promover o desenvolvimento efetivo e integral dos alunos, no qual cooperem e contribuam todos os que constituem a equipa pedagógica.

O despacho n.º16034/2010, de 15 de outubro, determina os padrões de desempenho docente assente em quatro dimensões - dimensão profissional, social e ética; dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa e dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida – que “são fundamentais para orientar as práticas docentes ao longo da carreira porque consagram conceitos essenciais sobre o que representa integrar a profissão e identificam conhecimentos, capacidades e atitudes que lhe atribuem a especificidade no quadro da sociedade actual” (despacho nº 16034/2010, 15 de outubro).

De acordo com este despacho, estas são perspetivas caracterizadoras da atuação do docente:

- **dimensão profissional, social e ética:** “representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão”. Remete-nos ainda para a responsabilidade docente no que concerne à sua missão, comprometendo-o com a prática de uma educação de qualidade;

- **dimensão relativa ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:** aglomera três vertentes essenciais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e aprendizagem. Esta dimensão

envolve os domínios científico e pedagógico-didático pressupostos numa planificação estratégica e orientada da ação, na implementação de estratégias, na operacionalização curricular eficaz e rigorosa e a instituição de práticas avaliativas diversificadas que permitam a regulação dos processos de ensino-aprendizagem e que garantam a reorientação.

- **dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade educativa:** prevê o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos a partir de uma prática docente articulada com todos os agentes educativos, a comunidade educativa e a sociedade em geral, isto é, compromete o professor com a missão da escola tendo em conta a comunidade, numa lógica de cooperação.

- **dimensão relativa ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida:** propõe uma aprendizagem contínua que possibilita “a permanente reconstrução do conhecimento profissional”, pela procura e/ou renovação dos saberes específicos da sua profissão. Tem em conta, por isso, um professor com visão e que busca permanentemente o (auto)crescimento e desenvolvimento profissional.

No despacho supracitado, estes padrões de desempenho encontram-se estabelecidos de acordo com níveis e respetivos descritores de desempenho, pelo que se entende que o perfil de desempenho docente deve resultar da articulação entre todos, “bem como da relação entre as quatro dimensões propostas” (despacho nº 16034/2010, 15 de outubro), imprimindo inovação e singularidade à profissão.

#### **4. A formação do professor no enriquecimento da profissionalidade**

A evolução, cada vez mais célere, da sociedade exige aos professores o domínio de instrumentos e ferramentas que os auxiliem na sua missão educativa. O professor de ensino regular é considerado o recurso mais

importante no ensino dos alunos com NEE (Porter, 1997), implicando a atualização contínua dos conhecimentos e competências que já possuem e a aquisição de outros, concebendo a formação como um processo permanente ao longo da vida profissional e que contribua para a melhoria da qualidade da sociedade.

De acordo com artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema Educativo,

*“A formação profissional, para além de complementar a preparação para a vida activa iniciada no ensino básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”*

Segundo Afonso e Cavalcanti (2006:9), “a formação profissional constitui-se actualmente num dos maiores pólos de interesse, discussão e investimento por parte de vários sectores que organizam a dinâmica económica e social”.

A docência, enquanto profissão, exige um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte dessa mesma profissão, pressupondo a aquisição de competências profissionais específicas num sujeito reflexivo e inovador – o professor.

De entre as diversas perspetivas sobre o conceito de formação de professores, salientamos o de García (1999: 26)

*“A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.*

Assumindo o papel de investigador e elemento ativo na adequação do currículo à diversidade de situações da sala de aula, é imperativo que a formação de professores promova “uma educação intermulticultural” (Leite, 2003: 49) e ajude “os professores a adoptar formas de trabalhar que tenham em conta todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem” (Ainscow, 1997: 15).

A inclusão de alunos com NEE despoleta várias preocupações e questionamentos sobre o que fazer e como o fazer. É neste cenário educacional, que se exigem ao professor novas capacidades de resposta e que este é levado a rever os conceitos de educação, ensinar e aprender.

Na resposta aos alunos com NEE em contexto escolar, cabe ao professor desenvolver soluções adequadas a cada problemática, revelando-se essencial a formação na área e uma estrutura de apoio, através de equipas multidisciplinares, com a qual realize um trabalho cooperativo e que garanta o sucesso de todos. Perante a existência de alunos com NEE na turma, o docente deverá ser capaz de atuar, em parceria com o professor de Educação Especial, na busca de estratégias de ensino e alternativas metodológicas. Para que este processo seja formalizado de forma coerente e sequencial o professor deve munir-se de instrumentos enquadrados legalmente para permitir o desenrolar do processo de ensino dos alunos com NEE.

Neste sentido, a formação de professores assume-se como um instrumento essencial na melhoria da qualidade do ensino uma vez que “constitui um dos pilares essenciais para a mudança de perspectiva em relação ao modo como olhamos o outro, de como acolhemos a diversidade e a abraçamos como algo possível de enriquecimento mútuo e significativo entre as pessoas.” (Afonso e Cavalcanti, 2006: 17).

Dadas as constantes alterações sociais, cada vez mais caracterizadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, é necessário considerar que a formação ao longo da vida se revela fulcral para o professor que cada vez mais assume uma pluralidade de papéis e tarefas face à escola, à comunidade educativa e à sociedade em geral. Perante a diversidade existente nas escolas, o professor deverá responsabilizar-se e assumir um compromisso com o outro. É neste sentido que o professor deverá encarar a formação, inicial e contínua: como uma necessidade que lhe permitirá o acompanhamento e a transformação das suas práticas, exercendo uma real educação para todos com sucesso.

De acordo com Lopes (2001: 42), “a formação inicial e contínua de professores surge como esperança de renovação” capaz de lidar positiva e

adequadamente à diversidade na sala de aula, contextualizando as respostas às características específicas e individuais dos alunos e do grupo-turma em geral, promovendo “a compreensão de culturas diferentes e ajudar os alunos a valorizarem a sua experiência cultural e a desenvolverem identificações culturais e étnicas” (Pereira, 2004: 94).

Serra (2008), releva que

*“os profissionais necessitam de obter formação para saber equacionar, em cada situação, os factores causais e intervir diferenciadamente: promover intervenção precoce, criar e utilizar estratégias de avaliação e intervenção diversificadas, conhecer equipamentos e materiais específicos, adaptar currículos e condições de avaliação, organizar o tempo e o espaço em função das características e necessidades dos alunos, apoiar e orientar a intervenção das famílias promover as interacções com a comunidade”* (2008: 139).

Estes domínios de atuação, segundo a autora, implicam uma formação específica.

Segundo Sá-Chaves (2008: 68), o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores advém da sua capacidade e competência reflexiva e crítica, pois é através do (auto)questionamento e aceitação da dúvida e da incerteza que irão procurar novas respostas e significados, questionando e repensando concepções, valores e saberes prévios, “daí que as inquietações maiores nos processos de instituição de qualidade residam precisamente na qualidade da formação inicial e contínua dos professores”. Afirma ainda que “é na emergência de novos paradigmas curriculares e de formação e na compreensão das suas implicações ao nível da urgente necessidade de desenvolver nos profissionais, também, novas competências” que reside a renovação, o desenvolvimento e a qualidade educativa.

É nesta necessária “transformação da cultura escolar” (Barroso, 2005: 55) que o professor deverá assumir o seu papel de investigador, fomentando uma atitude experimental e reflexiva da prática pedagógica, acentuando a (re)construção da sua profissão e o progresso social.

#### **4.1. A formação inicial**

Quando nos referimos à formação inicial de professores reportamo-nos à formação profissional de base realizada nas Escolas Superiores de Educação

ou em Universidades por forma a que adquiram qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino” (artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo) e que tende “proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho e Niza, 2009: 125).

A formação inicial de professores caracteriza-se por algumas especificidades relativamente às outras profissões, nomeadamente o processo de aprender a ensinar (Pacheco e Flores, 1999: 47) que “resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático”.

Segundo os autores, este processo formativo caracteriza-se em quatro componentes processuais: a **metacognição**, que implica alterações cognitivas, afetivas e de comportamento ao longo do percurso formativo; a **descontinuidade**, que pressupõe um processo evolutivo e de transição de aluno a professor; a **individualização**, que presume mudanças nas estruturas cognitivas e que dependem de cada aprendente adulto, das suas crenças, motivações, expectativas, experiências anteriores e atitudes; e a **socialização**, que supõe a partilha de experiências e problemas comuns com os restantes professores futuros, resultando numa perspetiva e identidade docentes.

Formosinho (2009: 74) enfatiza a componente académica da formação inicial não a considerando adequada à construção de uma “escola básica para todos, multicultural e inclusiva”, uma vez que existe um fosso entre a teoria e a prática pedagógica.

Pereira (2004: 12) corrobora com esta ideia, considerando que esta formação deve centralizar-se “não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação”.

Assim, esta iniciação ao ensino da docência não se revela suficiente sendo necessário “reformular a formação de professores, avançando para a reforma da profissão docente” (Formosinho e Niza, 2009: 120) onde cada docente assuma uma postura crítica, reflexiva e de questionamento constante, melhorando-a através de outras ao longo da vida.

## **4.2. A formação contínua**

A formação ao longo da vida destaca-se como uma necessidade que pressupõe a melhoria do desempenho profissional e pessoal e na construção de uma sociedade cada vez mais desenvolvida.

Tal como disposto no artigo 35.º da LBSE, reconhece-se o direito à formação contínua a todos os agentes educativos, prevendo que esta seja “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e actualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”.

Tomando como referência o ordenamento jurídico da formação de professores dos ensinos básico e secundário (Capítulo III, artigo 25.º), “A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensino básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” e tem como objetivos fundamentais:

*“Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (artigo 26.º, n.º 1)*

Na medida em que complementa a formação inicial, “é crucial para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e empenhada em práticas que permitam a concretização do princípio de uma escola com todos e que a todos proporcione sucesso escolar” (Leite, 2003: 52).

De acordo com Pacheco e Flores (1999: 126), o propósito global subjacente à formação contínua é o de “promover o desenvolvimento

profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões”. Desta forma, pressupõe-se a “aquisição de saberes directamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de actividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didáctico e do contexto educativo”, enfatizando-se a exploração ampla e profunda do conhecimento e a compreensão do contexto social.

Para melhorar a teoria e a prática implementada nas salas de aula, é necessário partir do fazer dos professores, ou seja, partir da análise das situações problemáticas de cada contexto educativo como forma de promover a inovação institucional. Assim, segundo Imbernón (2010: 57), considera-se essencial que os professores formulem “questões válidas sobre a sua própria prática e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões”, pesquisem “dados para responderem a questões relevantes e de refletirem sobre eles para obterem respostas a situações problemáticas do ensino” e desenvolvam “novas formas de compreensão”, produzindo conhecimento válido.

A aprendizagem ao longo da vida valoriza, cada vez mais, o desenvolvimento da capacidade dos docentes avaliarem criticamente a sua própria prática, identificarem aspetos a melhorar e promoverem o seu desenvolvimento pessoal e profissional a partir da reflexão, individual ou partilhada, isto é, “desenvolvam a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender” (Leite, 2003: 47).

Formosinho (2009: 86) defende que, futuramente, os professores deverão assumir-se como “profissionais reflexivos mas actuantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas”.

A formação contínua só faz sentido se o professor sentir necessidade de mudar, de aprender e de inovar, valorizando-se enquanto investigador crítico e reflexivo, competente e entendedor da cultura, “em que a competência cultural representa a capacidade de reconhecer e participar em rotinas e maneiras de viver do outro e, conseqüentemente, de guiar uma parte do nosso (seu) próprio desenvolvimento pelas concepções de desempenho e excelência dos outros” (Pereira, 2004:95).

Segundo Leite (2003: 52), a formação ao longo da vida “é crucial para o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e empenhada em práticas que permitam a concretização de uma escola com todos e que a todos proporcione sucesso escolar” e na concretização de uma sociedade democrática, justa e igual. Esta premissa baseia-se “na resposta positiva ao multiculturalismo e terá de passar pela construção do professor intercultural e pelas condições da sua realização” (idem: 49).

Em suma, destaca-se a importância dos professores assumirem as suas responsabilidades, investirem na sua formação, refletirem estratégias, cooperarem com todos os agentes educativos e valorizarem as capacidades e potencialidades dos alunos.

## **CAPÍTULO III – A RELAÇÃO ENTRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES**

## 1. As concepções dos professores na génese das atitudes e práticas

Estudar as concepções dos professores envolve “salientar os valores, as motivações, os eixos principais do pensamento dos actores fundamentais do processo educativo” (Ponte, 1992: 219). Neste contexto, interessa-nos perceber em que medida os comportamentos, as posturas e as práticas dos professores são influenciadas pelas experiências e pelas representações sociais dominantes, ou seja, compreender as concepções dos docentes.

As concepções, na opinião de Bonito (2008: 1781), significam

“um conjunto de ideias e de formas de actuação que os professores apresentam, estabelecendo uma relação, mais ou menos directa, com o conhecimento escolar e com o seu processo de construção e facilitação (...) responsáveis por estruturar, bloquear ou dinamizar, fragmentar ou integrar, outros campos importantes e níveis do seu saber profissional”.

Zabalza (1994: 40), considera como concepção “aquilo que o professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua acção, explícita ou implicitamente”, ou seja, são os conceitos naturais que, por inferência ou conclusões lógicas, originam representações mentais alicerçadas na experiência, no contacto com o meio e nas representações sociais.

É a partir do contacto e da partilha de informação de determinado objeto ou realidade, em conjunto com os conhecimentos pré-existentes, e através de um processo de integração dessa informação que se formam as representações e que constituem “um universo de opiniões e de crenças” (Bonito, 2008: 1782) que, mais tarde, condicionam e orientam atitudes, comportamentos e opiniões dos sujeitos em torno de um significado central.

Segundo Thompson (cit. in Boavida, 1993), os sistemas conceptuais são organizações complexas de crenças (*beliefs*), descrenças (*disbeliefs*) e pareceres num determinado domínio que “actuam como flitros através dos quais a informação é processada e interpretada” (Boavida, 1993: 167).

Delgado (1993: 52) concorda com Thompson na medida em que considera distintos os conceitos de crenças, sistema de crenças e concepções e define este último como “uma estrutura mental mais geral, envolvendo crenças,

significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências, etc”.

A ideia de concepção como representação é-nos trazida por Matos (1992).

Guimarães (1988: 20) afirma que

*“podemos definir compreensivamente concepção ou sistema conceptual do professor como um esquema teórico, mais ou menos consciente, mais ou menos explícito, mais ou menos consistente, que o professor possui, que lhe permite interpretar o que se lhe apresenta ao seu espírito, e que de alguma maneira o predispõe, e influencia a sua acção, em relação a isso”.*

Canavarro (1993: 25) adota a posição de Guimarães, considerando as concepções do professor como um

*“sistema organizativo algo difuso que opera tácita e permanentemente sobre o conjunto de componentes que constituem as referências do professor – crenças, valores, conhecimento de várias naturezas e elementos afectivos – gerando e suportando os seus modos de ver e de actuar”.*

Assim, as concepções assumem um carácter dinâmico, em constante evolução, integrando novas perspectivas e reformulando e transformando ideias influenciadas pela sua vida profissional, pelo contexto em que está inserido e pelos fatores culturais e sociais a que está sujeito.

Estudar as concepções dos professores permite construir um quadro conceptual de um determinado grupo de profissionais, analisando o seu pensamento e a sua acção e constitui uma forma de perceber a sua forma de pensar e de organizar e perceber o mundo ou o contexto em que se movimenta. Permite também compreender a visão que o professor tem sobre o ensino e a forma como o pratica em sala de aula, isto porque, segundo Duarte (1993) e Vale (1993), a prática pedagógica é fortemente influenciada pelas suas concepções sobre a forma como entende a educação e o ensino.

Para perceber as concepções dos professores é necessário que os docentes abandonem o senso comum e a convencionalidade na partilha íntima do seu ser. O desafio é levar os professores a evitar o refúgio no discurso socialmente aceitável e passem a expressar-se sobre os assuntos de uma forma reflexiva num esforço de descoberta e compreensão comum.

A importância em conhecer as concepções dos professores prende-se com a possibilidade de percebermos a dialética entre estas e as práticas pedagógicas implementadas num determinado contexto educativo, bem como, na opinião de Thompson (1992), com a eventualidade de poderem ser alteradas práticas, com vista a melhoria e o sucesso de todos numa escola que, efetivamente, é de todos.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO I – ASPETOS METODOLÓGICOS**

## 1. Enquadramento do Estudo

A abordagem teórica explanada nos capítulos anteriores visa fundamentar e complementar a investigação empírica realizada, inserida na problemática das conceções e práticas educativas inclusivas, procurando alcançar a criação de novos conhecimentos numa “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000: 5) que originaram esta pesquisa.

A planificação de um projeto de investigação pressupõe uma metodologia de investigação que encaminhe a sua realização de acordo com uma estrutura lógica e sequencial. Salienta-se que uma investigação torna claros os seus objetivos e pressupõe que a interpretação dos dados recolhidos se realize de forma isenta e imparcial, pois “Quanto mais o investigador se distancia dos preconceitos do conhecimento corrente e se preocupa com a problemática, mais possibilidades tem a sua contribuição para novos conhecimentos” (Quivy, 1998: 245).

Para a realização desta investigação empírica foram percorridas etapas que constituem uma dada definição da estrutura: a questão de partida e objetivos da investigação, seleção da amostra e definição dos procedimentos metodológicos. Assim, o percurso metodológico proposto parte de uma questão específica que despoletou toda a investigação, da clarificação dos objetivos de pesquisa e da definição da amostra na qual se centra.

A delimitação dos objetivos fundamenta a nossa opção metodológica que pretende combinar abordagens qualitativas e quantitativas – *Methodological Pluralism* (Barker e Pistrang, 2005).

Neste capítulo, reportamo-nos ainda aos instrumentos e às técnicas a implementar na recolha de dados, bem como aos procedimentos a respeitar na sua aplicação, contemplando os parâmetros de validade, clareza e relevância para o estudo.

Seguidamente, efetuamos o tratamento e interpretação das informações recolhidas que nos possibilitarão organizar e estruturar todos os dados obtidos, permitindo a relação entre os fatores e o desenho das conclusões.

O tema do presente projeto de investigação surge de uma necessidade pessoal e profissional de compreender as concepções e práticas educativas inclusivas, numa instituição de ensino privado. Pretendemos, também, que esta investigação sirva de base a uma estrutura organizacional que prevê uma resposta eficaz às necessidades dos alunos e dos professores numa lógica de articulação e sequencialidade de práticas pedagógicas entre ciclos.

A célere transformação da sociedade e a massificação do ensino obrigou a uma alteração do sistema educativo que, conseqüentemente, originou modificações profundas quanto ao grupo de alunos que passou a frequentar a escola e, especificamente, a sala de aula. O professor passou a lidar com crianças com características, necessidades, motivações e preocupações distintas, originando assim, diversidade e heterogeneidade no seio da escola e da sala de aula.

Esta transformação dos contextos educativos trouxe profundas alterações à forma como o professor olha para a sua profissão, encara o seu papel e concebe e pratica a educação, nomeadamente de crianças com NEE, ou seja, ao modo como o professor enfrenta o desafio da Educação.

A complexidade do contexto educativo vigente impulsionou a (auto)reflexão, a consciencialização e questionamentos constantes exigindo a reconstrução do papel do professor enquanto mediador e facilitador das aprendizagens, despoletando a necessidade de criação de instrumentos de trabalho capazes de responder positivamente às necessidades e características dos alunos.

Sendo a inclusão de crianças com NEE uma realidade cada vez mais presente na vida dos professores, parece-nos pertinente, enquanto profissionais, compreender as concepções e práticas educativas inclusivas dos educadores e professores.

A heterogeneidade de cada grupo-turma é uma realidade irrefutável. Cada aluno apresenta-se com habilidades, necessidades e potencialidades cada vez mais distintas e individuais e cabe ao professor responder eficazmente a estes desafios constantes.

Para que todos os alunos atinjam o sucesso escolar e desenvolvam todo o seu potencial, é necessário que o professor pense o seu trabalho e o dirija em função das especificidades dos alunos. Cada vez mais, é fundamental que o professor planifique para o aluno e não que o aluno se adapte à planificação oriunda de um programa duro e estanque. Cabe, por isso, ao professor construir aulas criativas que atinjam o seu objetivo final adaptadas às potencialidades de cada aluno.

Para compreendermos a forma como os professores respondem às características dos alunos com NEE formulamos uma questão que assumirá o ponto de partida da componente empírica desta investigação e que, dada a sua temática, nos parece ter significado e pertinência atualmente:

**“Quais as conceções e práticas educativas dos educadores e professores na educação de uma criança com NEE numa instituição privada de educação e ensino?”**

A pergunta de partida consiste na “especificação da questão que originou o estudo, da sintetização da problemática” (Sousa, 2009: 44), ou seja, é o objetivo de toda a investigação para a qual procuramos resposta. O problema da investigação baseia-se, portanto, em “formular de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos defrontamos e à qual pretendemos dar resposta” (Sousa e Baptista, 2011: 18).

Para nós, a escolha deste problema reporta-se a um assunto pertinente, atual, de interesse geral, com significado e valor académico e prático (Sousa e Baptista, 2001) e “servirá de primeiro fio condutor da investigação” (Quivy, 2008: 44).

É a partir da problemática e da pergunta de partida enunciadas que serão estabelecidas as questões de investigação que se constituem como guias ou apoios centrais a qualquer investigação.

## **2. Objetivos de Investigação**

O principal propósito desta investigação corresponde à problematização da Educação de crianças com NEE numa estrutura educativa de natureza

privada, designadamente, no que toca às conceções e práticas educativas inclusivas.

Assim, a nossa intenção prende-se com a compreensão das conceções educativas dos educadores e professores relativamente à inclusão de crianças com NEE, bem como o levantamento e análise das práticas docentes no que concerne ao processo educativo de crianças com NEE.

Com base na questão de partida, organizamos a vertente empírica da nossa investigação em torno de três objetivos específicos que “permitem o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa e Baptista, 2011: 26):

- O1** – Perceber as conceções dos educadores/professores quanto à inclusão de crianças com NEE;
- O2** – Analisar as práticas educativas inclusivas implementadas;
- O3** – Compreender o impacto da formação nas práticas educativas inclusivas.

A definição destes objetivos permite a aproximação progressiva aos resultados finais e demonstra a principal intenção deste estudo a longo prazo.

Por um lado, pretendemos equacionar as estratégias de educação de alunos com NEE através do conhecimento e levantamento das práticas educativas inclusivas implementadas nos diversos graus de ensino, numa lógica de verticalidade de ensino. Por outro lado, é nossa intenção contribuir para o desenvolvimento desta instituição, dos professores e dos alunos no que concerne ao acompanhamento e promoção de práticas educativas inclusivas que fomentem o aperfeiçoamento pleno das capacidades destes alunos.

### **3. Caracterização da Instituição**

A caracterização da instituição onde realizamos esta investigação tem por base a análise do Projeto Educativo que é entendido “como instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que se quer reflexiva” (Projeto Educativo, 2009/2012: 3) e o Projeto Curricular assente “numa

perspectiva de currículo aberto, flexível e abrangente.” (Projeto Curricular do Colégio, 2009: 5).

### 3.1. História da Instituição

Esta instituição, inaugurada a 12 de setembro de 2001 e situada no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, concelho da Maia, iniciou “a sua génese na vontade de construir um projecto de educação diferente, alicerçando na qualidade educativa, recursos humanos e nas estruturas físicas” (Projeto Educativo, 2009/2012: 4) com uma população de cerca de 30 alunos em Creche e Jardim-de-Infância. Em 2002, deu-se a abertura do 1º CEB, perfazendo um total de 75 alunos, e, em 2005, inaugura-se o Polo II destinado aos 1º, 2º e 3º CEB, no qual entram em funcionamento duas turmas do 1º ano e turmas únicas de 2º, 3º e 4º anos de escolaridade. No ano letivo 2006/2007 inicia-se o 2º CEB com 36 alunos e no ano letivo 2008/2009, o 3º CEB. O Ensino Secundário entrou em funcionamento no ano letivo 2011/2012.

Atualmente, esta instituição é frequentada por cerca de 700 alunos distribuídos por cinco valências de ensino em três polos distintos: a Creche e a Educação Pré-Escolar encontram-se no Polo I, o Ensino Básico no Polo II e o Ensino Secundário, no Polo III.

### 3.2. Missão Educativa

Consciente de que “Educar na “era da descontinuidade” pressupõe a educação como uma função social, numa ambivalência entre a tradição e a inovação, a permanência e a mutação, tornando-se numa tarefa árdua” (Projeto Educativo, 2009/2012: 24), esta instituição assume três princípios estruturantes que servem de base à axiologia para a ação educativa:

“1. **Liberdade** – promove e valoriza a liberdade de pensamento no respeito pela diferença de opiniões e pelo exercício livre da crítica.

2. **Responsabilidade** – assume a construção de si e do Colégio no respeito pelo cumprimento das normas vigentes e pelo exercício crítico da participação numa lógica de contínuo aperfeiçoamento.

3. **Solidariedade** – *promove a consciência de uma cidadania planetária a partir, do Colégio e do Mundo, da capacidade pela acção de o tornar melhor.*”

(Projeto Educativo, 2009/2012: 40)

Por forma a potenciar um desenvolvimento comum, e assumindo uma nova dinâmica no processo educativo, definiram-se as prioridades da instituição:

- **Assumir** a coexistência de um projecto formativo integrado, desde o Pré-escolar ao Ensino Básico Secundário;
- **Estabelecer** mecanismos de articulação eficazes entre os diferentes órgãos de Gestão, Estruturas de Orientação Educativa, Equipas Pedagógicas e demais intervenientes no processo educativo investindo na criação/melhoria de vias e modos de circulação e transmissão da informação;
- **Enriquecer** a ligação Escola/Comunidade Educativa através de formas de contacto diversificadas;
- **Consagrar** uma preparação académica que garanta o prosseguimento de estudos e a aquisição de conhecimentos e competências relevantes para a vida futura (Sucesso Académico), investindo num processo de formação curricular mais enriquecido;
- **Participar, empreender e praticar** a cidadania democrática;
- **Adequar** a formação aos interesses e reais necessidades dos agentes educativos;
- **Formalizar** uma equipa multidisciplinar no âmbito dos apoios educativos;
- **Promover** a participação de todos os agentes educativos em momentos de planificação de actividades;
- **Equipar** e vitalizar o Centro de Recursos (Biblioteca, Mediateca, Informática);
- **Propiciar** a realização dentro da profissão;
- **Promover** a qualidade de vida e hábitos alimentares saudáveis.

(Projeto Educativo, 2009/2012: 41)

Tendo por base os princípios estruturantes e as prioridades de toda a acção educativa, bem como a opinião dos diversos atores da Comunidade Educativa, nasceu a visão estratégica desta instituição perspectivada na missão da instituição: “**Qualidade no sucesso que permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor**”.

### 3.3. Modelo Organizacional

Nesta instituição, tal como é referido no Projeto Educativo, reconhece-se dois modelos organizacionais: o formal e o colegial.

A conceção do modelo formal pressupõe um líder orientador de todo o processo educativo numa estrutura hierárquica e vertical em que todas as orientações são emanadas por um poder central. No modelo colegial, enfatiza-se uma estrutura hierárquica horizontal caracterizada pela partilha e diálogo na tomada de decisões. Todos os intervenientes interagem ativamente, permitindo uma descentralização da liderança.

Esta instituição optou por um modelo organizacional misto – Modelo Colegial Formal – que contempla princípios de ambos os modelos apresentados. Este novo modelo, que assenta na participação, liberdade, responsabilidade e autonomia, garantindo “a adesão, o esforço e o comprometimento de todos no projecto.” (Projeto Educativo, 2009/2012: 22).

Através do organigrama (Figura 2) podemos apurar o grau de autonomia e participação na tomada de decisões entre as diferentes estruturas e órgãos.

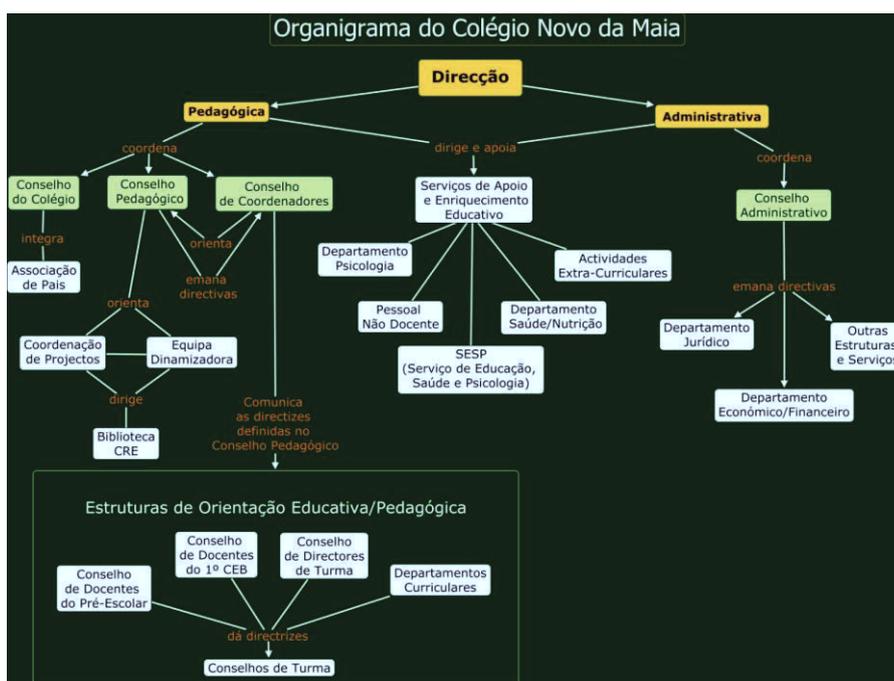
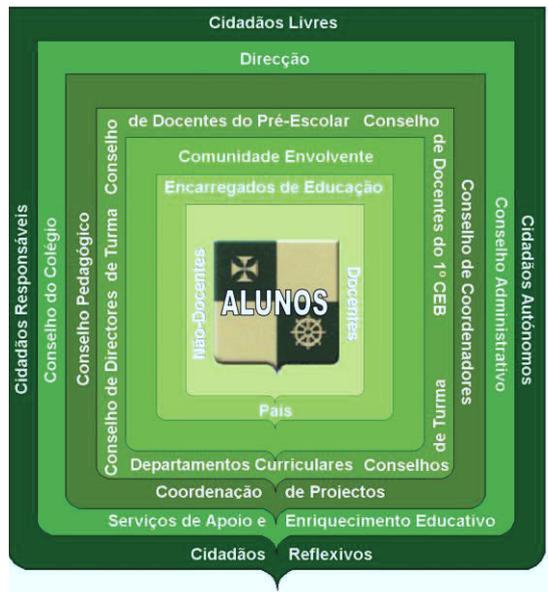


Figura 2 – Organigrama da Instituição de Ensino Particular

Através da rede de comunicação da instituição (Figura 3) podemos verificar a interação das estruturas existentes que se centra no desenvolvimento integral dos alunos e na formação de cidadãos livres, autónomos, reflexivos e responsáveis.



**Figura 3** – Rede de Comunicação da Instituição de Ensino Particular

### 3.4. Serviços

Seguindo a premissa “Uma Educação Para toda a Vida” (Projeto Educativo 2009/2012: 13), esta instituição ativou dispositivos protocolares com Universidades e Organismos da sua área geográfica, nomeadamente, Instituto Superior da Maia, Escola Superior de Educação do Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Universidade Católica do Porto, Centro de Emprego..., a fim de promoverem o bem-estar, o comportamento e os hábitos e atitudes positivas ao longo do ciclo de vida de cada aluno, considerando a formação contínua dos seus profissionais uma necessidade neste contexto educativo.

Deste modo, criou um serviço especializado e integrado de acompanhamento, organizado em três grandes áreas:

*“O Serviço de Psicologia (...) é um serviço especializado de apoio educativo, integrado na rede escolar, que se articula com as estruturas de orientação educativa do Colégio e com outros serviços locais, com o intuito de promover condições que assegurem a integração escolar e social dos alunos e facilitem a sua transição para a vida activa. (...) este serviço surge com base num modelo de consultadoria, parceria e aconselhamento.”* (Projeto Educativo, 2009/2012: 14).

*“O Serviço de Saúde assenta fundamentalmente, num plano de educação nutricional, embora contemple áreas mais específicas como a higiene e a segurança. (...) a finalidade do Plano de Educação Nutricional do Colégio Novo da Maia é proporcionar uma melhor qualidade de vida partindo da promoção da saúde e da aquisição de hábitos alimentares saudáveis.” (Projeto Educativo, 2009/2012: 16)*

*“O Serviço de Educação do Colégio Novo da Maia surgiu no ano lectivo 2004/2005 e visa o colmatar ou compensar dificuldades na aprendizagem formal a diferentes níveis, articulando com os contextos vivenciais da população que serve. Perspectiva a estimulação individual, ou em pequeno grupo, nas diversas dificuldades encontradas, mas considera como pedra basilar a abordagem ecológica reforçando a intervenção nos sistemas envolventes e criando pontes de trabalho continuado com a família nuclear, a família alargada, a sala de aula, a sala de estudo, diferentes especialidades,....” (Projeto Educativo, 2009/2012: 17)*

Este último serviço prevê, ao nível da Educação, um acompanhamento pedagógico e/ou psicopedagógico, individual ou em pequeno grupo, ao nível do reforço na aprendizagem; das dificuldades de aprendizagem e dos métodos e estratégias de estudo. No que respeita ao desenvolvimento da linguagem, fala e voz, este serviço intervém ao nível da dislalia; disartria; disfemia (gaguez) e disfasia e disfonia infantil.

#### **4. Caracterização da amostra**

A amostra selecionada para este estudo é constituída pelos elementos que representam as estruturas de liderança na instituição e pelos docentes que nela exercem funções. Para compreendermos, de forma mais específica, as práticas educativas inclusivas de cada valência, escolhemos um docente, representante de cada nível de ensino, que trabalhe com alunos com NEE integrados na sala de aula.

No que diz respeito às estruturas de liderança, selecionamos um diretor, que exerce uma liderança superior e três elementos que assumem funções de coordenação pedagógica (um coordenador do Pré-Escolar, um do 1º CEB e um do 2º e 3º CEB e Ensino Secundário) e praticam uma liderança intermédia.

Quanto aos docentes que exercem funções neste contexto educativo, questionamos quarenta e dois educadores/professores com idades compreendidas entre os 25 e os 45 anos e aos quais o tempo de serviço

mínimo corresponde aos 0 (zero) anos, e o máximo verifica-se nos 14 anos de serviço, conforme tabela 1.

**Tabela 1 – Idade e Tempo de Serviço**

	N	Minimum	Maximum	Mean
Idade	42	25	45	31,67
Tempo de Serviço	42	0	14	4,45

A partir da tabela 2, apuramos que inquirimos 31 docentes do sexo feminino e 11 do sexo masculino distribuídos por cinco valências distintas. Destes, constata-se que 18 docentes exercem funções em sistema de multivalência, ou seja, exercem funções em mais do que um nível de ensino; 9 correspondem ao 1ºCEB; 8 ao Pré-Escolar; 2 docentes lecionam exclusivamente no 2ºCEB e outros 2 no 3ºCEB, sendo que 3 inquiridos integram apenas a equipa do Ensino Secundário (Tabela 3).

Relativamente à formação académica, verificamos que a maioria dos docentes possui o grau de Licenciatura (24 inquiridos – 57,1%), que 10 docentes (23,8%) detêm grau de Pós-Graduação, que 8 (19%) usufrui de Mestrado e nenhum tem grau de Doutoramento (Tabela 4).

**Tabela 2 – Género**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Feminino	31	73,8	73,8	73,8
Masculino	11	26,2	26,2	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 3 - Valência de Ensino**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pré-escolar	8	19,0	19,0	19,0
1º CEB	9	21,4	21,4	40,5
2º CEB	2	4,8	4,8	45,2
3º CEB	2	4,8	4,8	50,0
Ensino Secundário	3	7,1	7,1	57,1
Multivalência	18	42,9	42,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 4 - Formação académica**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Licenciatura	24	57,1	57,1	57,1
Pós-graduação	10	23,8	23,8	81,0
Mestrado	8	19,0	19,0	100,0
Doutoramento	0	0,0	0,0	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Para seleccionar o representante de cada valência, seguimos três critérios: o trabalho com crianças com NEE integradas na sala de aula, a antiguidade na instituição e a semelhança das problemáticas, ou seja, consideramos os professores em cujas salas tivessem problemáticas do mesmo tipo.

Assim, com o contributo dos elementos da equipa do Serviço de Psicologia e após análise dos Registos Individuais de cada aluno, nomeadamente o PEI, consideramos duas problemáticas: Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEA) e Espectro do Autismo.

Para melhor compreendermos as práticas inclusivas implementadas com os alunos com DEA, seleccionamos um docente de 1ºCEB que se relaciona em sala de aula com uma criança que apresenta DEA (Anexo I), nomeadamente características disléxicas, e limitações ao nível da atenção e da memória de trabalho; e um docente de 2ºCEB (Diretor de Turma) que acompanha uma criança que apresenta DEA (Anexo II), nomeadamente, dislexia, disortografia e disgrafia.

Ao nível do Espectro do Autismo, seleccionamos um docente do Pré-Escolar que contacta com uma criança que apresenta um atraso na aquisição dos diferentes marcos de desenvolvimento socio afetivo e linguagem expressiva, apresentando um quadro clínico de Autismo (Anexo III); e um docente de 3ºCEB (Diretor de Turma) responsável pela turma que integra uma criança com características de DEA, défice de atenção, síndrome de Asperger e um quadro clínico de dificuldades acentuadas na interação social (Anexo IV).

É de referir que a nossa amostra não contempla um representante do Ensino Secundário, uma vez que nesta valência não existem casos de alunos com NEE.

## **5. Procedimentos Metodológicos**

Para a realização deste estudo pretendemos recorrer a abordagens qualitativas e a abordagens quantitativas, numa lógica de Pluralismo Metodológico<sup>1</sup> (Barker e Pistrang, 2005).

O paradigma qualitativo da investigação em educação admite uma apreensão subjetiva da realidade procurando “compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitude e funções” (Sousa, 2009: 31) com recurso a procedimentos empírico-dedutivos (dedução e compreensão a partir das práticas); observantistas (observação em campo, observação ação) e hermenêuticas (análise de conteúdo a textos, respostas de entrevistas e a perguntas abertas de questionários).

A nossa investigação prevê abordagens qualitativas na medida em que nos propomos conhecer a realidade pedagógica; a filosofia educativa da instituição, no que concerne às respostas previstas aos alunos com NEE; o papel das estruturas de liderança e as práticas educativas inclusivas dos professores responsáveis pelo grupo-turma em que o aluno com NEE está inserido, com recurso às interpretações dos dados resultantes da análise de conteúdo de diversos documentos e das entrevistas realizadas.

Como referem Bogdan e Biklen (2010), o investigador assumir-se-á como o instrumento principal de toda a investigação, introduzindo-se na instituição em estudo para, através do contacto direto, obter uma multiplicidade de dados.

Cientes de que esta abordagem prevê a descrição dos contextos, situações ou acontecimentos, propomo-nos analisar os dados recolhidos em toda a sua riqueza, assumindo que todo o tipo de informação “tem potencial

---

<sup>1</sup> Methodological Pluralism

para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (Bogdan e Biklen, 2010: 49).

No decorrer desta investigação, e partindo dos dados recolhidos pela análise documental dos documentos estruturantes da instituição e das entrevistas com a Direção, com os elementos de Coordenação dos diversos ciclos de ensino e com os Professores que orientam todo o processo educativo dos alunos com NEE, iremos construir um quadro que vai ganhando forma à medida que os dados específicos vão sendo recolhidos e analisados.

Paralelamente, iremos recorrer a abordagens quantitativas que nos fornecerão dados numéricos provenientes de inquéritos a todos os professores da instituição por forma a compreendermos as concepções educativas inclusivas naquele contexto. Este método de estudo “privilegia o recurso a instrumentos e a análise estatística” (Pardal e Lopes, 2011: 19) e, dada a importância que é conferida à amostra, prevê a generalização dos resultados adquiridos a toda a população em estudo.

Tendo em conta este cenário, assumiremos estratégias de investigação distintas mas que se complementam na busca, interpretação e (inter)relação de dados e que nos possibilitará conhecer e compreender as concepções e as práticas educativas inclusivas numa instituição privada de educação e ensino.

De acordo com Pardal e Lopes (2001) e Flick (2005), a articulação destes dois métodos (qualitativo e quantitativo) oferece um valor incontestável, “com reconhecimento da sua especificidade e autonomia” (Pardal e Lopes, 2011: 27), a qualquer investigação que se quer levar a cabo, uma vez que proporciona um conhecimento mais alargado e aumenta o grau de conhecimento do fenómeno estudado.

Segundo Barker e Pistrang, a articulação entre o método qualitativo e o quantitativo assume-se numa lógica de *pluralismo metodológico*<sup>2</sup> que defende a ideia de que “knowledge accumulates from a variety of sources in a variety of ways”<sup>3</sup> (2005: 202).

---

<sup>2</sup> Methodological Pluralism

<sup>3</sup> “O conhecimento acumula-se a partir de uma variedade de fontes e de uma variedade de formas”

É importante referir que estes dois métodos podem ocorrer de uma forma integrada numa análise individual, ou seja, tal como verificamos neste estudo, os diversos métodos de investigação podem ser combinados e podem servir um propósito comum onde os investigadores “may collect both qualitative and quantitative data from the same participants to provide different perspectives on the study’s research question(s).”<sup>4</sup> (Barker e Pistrang, 2005: 209).

Assim, tendo em conta o objetivo do nosso estudo, em vez de privilegiarmos uma abordagem única, torna-se mais produtivo e pertinente privilegiar o recurso a ambas uma vez que uma abordagem qualitativo-quantitativo “tem tido o mérito de contribuir para um melhor conhecimento e o apropriação dos caminhos da investigação nas ciências sociais” (Pardal e Lopes, 2011: 29).

## **5.1. Estudo de Caso**

Tendo em conta os objetivos da nossa pesquisa, assumimos a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas por nos possibilitar o acesso às perspetivas e opiniões dos sujeitos implicados, tendo em conta os valores e os princípios educativos do contexto em estudo. Desta forma, pretendemos conhecer a visão das estruturas de liderança e verificar e compreender as conceções e as práticas educativas inclusivas de um grupo específico de agentes educativos, no seio de uma única instituição de ensino.

Nesta investigação, optamos por usar o método de estudo de caso, uma vez que nos parece ser o método mais eficaz para a consecução dos objetivos anteriormente expostos e porque “visa essencialmente a compreensão [...] de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única” (Sousa, 2009: 137). Pretendemos, portanto, interpretar de forma aprofundada, intensiva e significativa uma dada situação ou contexto, estudando processos e práticas, com vista à melhoria.

---

<sup>4</sup> “podem recolher dados qualitativos e quantitativos dos mesmos participantes para fornecer diferentes perspetivas sobre a pergunta(s) de pesquisa”.

Sendo o nosso objeto de estudo uma instituição específica de educação e ensino particular, pode afirmar-se que estamos perante um estudo de caso que

*“consiste na escolha de uma pessoa, situação ou local para fazer uma análise intensiva, do tipo “estudo de caso” [...] é preciso reconhecer, sobretudo, que estas situações são adequadas a uma descrição em profundidade, dando lugar ao detalhe, à procura de sentidos escondidos, e abrindo pistas para exploração futura” (Guerra, 2008: 44).*

Também Ponte (2006) e Coutinho (2003) consideram que um estudo de caso pode referir-se ao estudo intensivo de um único sujeito, de um pequeno grupo, de uma organização ou de uma comunidade

*“que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (Ponte, 2006:2)*

Utilizado em várias áreas (Ciências Políticas, Psicologia, Sociologia), o estudo de caso apresenta-se como uma estratégia de pesquisa que permite a “exploração de um único fenómeno, limitado no tempo e na acção, onde o investigador recolhe informação” (Sousa e Baptista, 2011: 64) diversa e detalhada considerando que

*“o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil [...] Os investigadores organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspetos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros”. (Bogdan e Biklen, 1994:89)*

De acordo com Yin (1994), não podemos considerar o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa que se limita a recolher dados através de diversas técnicas e métodos, mas antes como algo mais abrangente que contempla abordagens específicas à recolha e análise de informação recolhida. Este método de pesquisa permitir-nos-á focalizar a atenção, analisar e refletir sobre problemas e situações concretas, respondendo aos “como?” e aos “porquê?” do objeto de estudo em análise. Desta forma, poderemos descobrir relações significativas entre os factos, interpretando-os de forma contextualizada e levantando pistas de trabalho para investigações posteriores.

Acreditamos que ao optarmos pelo estudo de caso será possível compreendermos as conceções e as práticas educativas inclusivas de um grupo particular de educadores e professores proporcionando-nos “uma

oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2002: 22) através de dados recolhidos por diversas fontes e métodos – entrevistas, questionários e documentos.

Os estudos de caso, em educação, são mais comuns nas abordagens qualitativas. Contudo, este tipo de estudo que permite uma investigação holística e significativa de fenómenos sociais complexos (Yin, 1994) também podem recorrer a abordagens quantitativas ou mistas.

Na elaboração deste estudo, recolhemos informações precisas e significativas que nos permitirão conhecer de forma mais aprofundada a realidade educativa em estudo com recurso a entrevistas e inquéritos. A partir destes, é possível fazer uma análise intensiva da situação, tendo consciência de que o objetivo deste estudo de caso não será generalizar proposições sobre populações, mas sim teóricas.

## **CAPÍTULO II – RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS**

## 1. Métodos e Técnicas

As entrevistas e os questionários são as técnicas mais utilizadas pelos investigadores para obter informações diretamente de uma pessoa, “sobretudo interrogando-as e não observando-as, ou recolhendo amostras do seu comportamento” (Tuckman, 2000: 308), passíveis de serem transformadas em dados que possam ser analisados e interpretados.

Numa lógica de articulação de métodos e técnicas de recolha de dados, iremos fundamentar, primeiramente, a conceção das entrevistas às estruturas de liderança – Direção e Coordenação das diferentes valências – na análise efetuada aos documentos estruturais da instituição para, seguidamente, e a partir da análise de conteúdo resultante destas entrevistas, concebermos os inquéritos por questionário a aplicar a toda a população. Após a recolha e análise dos dados obtidos através da aplicação destes inquéritos, procederemos à conceção e aplicação das entrevistas aos professores responsáveis pela gestão do processo educativo dos alunos com NEE.

A **análise documental**, de acordo com Sousa, “trabalha com documentos, normalmente textos, (...) tem por objetivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (2009: 262). Se, por um lado, existem investigadores que consideram os documentos produzidos pelas escolas como “extremamente subjectivos, representando enviesamentos dos seus promotores e (...) apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (Bogdan e Biklen, 2010: 180), os investigadores qualitativos consideram estas características favoráveis para a compreensão da perspetiva oficial da organização em questão, através dos profissionais que nela exercem funções.

Assim, este instrumento de investigação revelou-se significativo para a recolha de informações relativas ao tema e à instituição onde se realiza este estudo.

Por forma a conhecermos a missão, a filosofia educativa e os valores que orientam a instituição de ensino onde realizámos o nosso estudo, a análise documental impôs-se como um instrumento fundamental. Para isso, analisámos alguns documentos que se constituem como a identidade desta organização, tais como: o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e o Regulamento Interno. Estes documentos são, de acordo com Bogdan e Biklen, os documentos internos que “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (2010: 181).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen, os Registos sobre os Estudantes e Ficheiros Pessoais são

*“ficheiros individuais de cada estudante (...) particularmente elaborados e importantes. Incluem relatórios psicológicos, registo de todos os testes, registo de frequência das aulas, comentários ocasionais dos professores, informações acerca das outras escolas frequentadas pelo estudante e perfis da família.”* (2010: 181-182).

A consulta destes documentos, nomeadamente o PEI de cada um, permitiu o acesso às informações dos alunos com NEE que frequentam a instituição onde realizámos o nosso estudo podendo, dessa forma, seleccionar um docente de cada valência que trabalha com crianças com NEE integradas na sala de aula, permitindo uma maior compreensão das práticas educativas inclusivas exercidas em cada nível de ensino.

A **entrevista** “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134). O investigador estabelece uma conversa informal no decurso da qual o entrevistado fornece informações relevantes e pertinentes que o entrevistador espera. O maior envolvimento no diálogo entre os dois e na elaboração das respostas depende grandemente da relação pessoal que o entrevistador consegue criar com o entrevistado.

Segundo Quivy e Campenhoudt, a entrevista implica processos de interação e comunicação humanas facultando ao investigador “informação e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (2008: 192). É na interação que

surge entre o interlocutor e o investigador que emergem percepções, interpretações e experiências de uma dada situação ou acontecimento, perante as quais o investigador deve permanecer atento, cuidando as suas intervenções por forma a que estas desponham elementos de análise o mais produtivos quanto possível para a investigação.

Ainda de acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), podemos considerar três modalidades de entrevista: a Entrevista Não Estruturada (questões abertas/informal); a Entrevista Semiestruturada e a Entrevista Estruturada (perguntas fechadas/formal). Para melhor atingirmos o objetivo desta investigação, optamos por recorrer ao modelo Semiestruturado da entrevista (Anexos I, II, V e VI)<sup>5</sup> que “é certamente a mais utilizada em investigação social.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 192). Assume-se como Semiestruturada “no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado.” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 192).

De acordo com o descrito, as questões-chave das entrevistas semiestruturadas aplicadas foram previamente formuladas pelo entrevistador sendo desenvolvido um diálogo relativamente formal entre este e o entrevistado, seguindo um guião previamente estruturado. Ao longo da entrevista asseguraram-se as respostas às questões-chave de forma a que os objetivos da mesma sejam cumpridos.

Uma das grandes vantagens da entrevista consiste no desenvolvimento das respostas, bem como na possibilidade de se efetuarem “esclarecimentos circunstanciais que possibilitam uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes estão inerentes” (Sousa, 2009: 247).

O recurso à entrevista semiestruturada permitiu retirar informações e elementos de reflexão muito pertinentes para a investigação em causa, sendo

---

<sup>5</sup> Os Anexos II e VI estão contemplados em CD

necessário, posteriormente a aplicação de uma técnica que permitisse analisar os dados recolhidos, optando-se, neste caso, pela análise de conteúdo.

A **análise de conteúdo** é entendida como um conjunto de técnicas de investigação, baseada numa recolha de dados retirados pelo investigador, neste caso através de um protocolo de entrevistas semiestruturadas. Segundo Stemler (2001), “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”. (Lima & Pacheco, 2006: 107).

A análise de conteúdo pode incidir sobre qualquer tipo e forma de comunicação, sendo que o investigador deverá examinar o discurso de forma atenta, paciente e minuciosa, por forma a construir conhecimento em função do seu objetivo. Através desta técnica, o investigador poderá “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 227), que, segundo Bardin (2011: 31) possui duas funções: heurística, uma vez que “enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta” e como prova, uma vez que as “hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de directrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação”.

De acordo com Berelson e Lazarsfeld, (in. Lima & Pacheco, 2006: 108), “a análise de conteúdo é vista como uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto de comunicação”.

Sendo esta técnica de tratamento de dados utilizada em entrevistas a fim de atribuir sentido e significado às informações recolhidas, possibilita ao investigador uma maior compreensão e produção de conhecimento. Para isso, procedemos a um sistema de categorização para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas aplicadas.

Segundo Bardin (2011: 145)

*“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto (...) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos”.* Assim, o primeiro objetivo desta

categorização deverá ser o de “fornecer, (...) uma representação simplificada dos dados em bruto” (Bardin, 2011: 147).

para que possibilitem a construção de um novo discurso e de um novo conhecimento.

A aplicação de um **inquérito por questionário** (Anexo IV), dadas as limitações temporais e a dimensão desta investigação, pareceu-nos a mais útil, uma vez que nos permitiu recolher informação sobre as conceções e práticas educativas inclusivas a um elevado número de pessoas (todos os agentes educativos de uma instituição de ensino privada).através de uma série de questões, fornecidas online. Posteriormente, as informações obtidas foram convertidas em dados suscetíveis de serem analisados e interpretados.

O inquérito tem como objetivo, segundo Bell (2002: 25), “obter informação que possa ser analisada, extrair modelos de análise e tecer comparações”. Seguindo esta linha de pensamento, o objetivo deste inquérito foi recolher informação a um conjunto de inquiridos, através de perguntas seriadas, acerca da sua situação profissional, das suas opiniões, da sua atitude relativamente a opções humanas e sociais, das suas expectativas e do seu grau de conhecimentos da problemática em estudo (Quivy e Campenhoudt, 2008).

A aplicação dos inquéritos apresentou vantagens que, de acordo com Sousa (2009), serviram o propósito desta investigação: possibilidade de aplicação simultânea a um grande número de sujeitos; obtenção de dados relativamente rápida; garantia de anonimato e, conseqüentemente, maior veracidade nas respostas; resposta no momento mais conveniente para o inquirido; inexistência de circunstâncias externas que influenciem as respostas e obtenção de respostas inacessíveis de outra forma.

Tendo em conta o número de inquiridos, os objetivos desta investigação e as vantagens acima enumeradas, a escolha do inquérito por questionário pareceu-nos a mais correta pois permitiu a compreensão de “fenómenos como as atitudes e opiniões, as preferências, as representações” (Ghiglione e Matalon, 2005: 13). O tratamento quantitativo da informação recolhida permitiu a quantificação de uma multiplicidade de dados e, conseqüentemente, diversas análises de correlação.

Para que este instrumento de recolha de dados fosse fidedigno, tivemos que considerar algumas condições (Quivy e Campenhoudt, 2008: 190): “formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência do universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento de administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”.

Desta forma, os dados obtidos através da análise de conteúdo da entrevista realizada às estruturas de liderança da instituição em estudo forneceram informações relevantes para a contextualização do meio e da filosofia educativa da instituição em causa, assim como lançou pistas fundamentais para a construção do inquérito por questionário aplicado ao grupo de educadores e professores que constituiu a nossa amostra.

## **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

## **1. Introdução**

Neste capítulo, primeiramente, são apresentados os dados recolhidos durante a pesquisa através das entrevistas realizadas aos elementos que constituem as estruturas de liderança da instituição (Direção e Coordenação do Pré-Escolar, do 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário) e, seguidamente, os dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário aos Educadores e Professores que constituem a nossa amostra. A análise e interpretação destes dados visam a compreensão das conceções educativas relativamente à inclusão de crianças com NEE na sala de aula.

Numa fase posterior, os dados recolhidos através das entrevistas aos educadores e docentes que interagem, na sala de aula, com crianças com NEE permitirão problematizar as práticas educativas inclusivas docentes no que concerne ao processo educativo de crianças com NEE numa instituição de natureza privada, numa lógica de articulação e sequencialidade entre ciclos. É de referir que não foi possível entrevistarmos qualquer docente de Ensino Secundário uma vez que não existem casos com NEE na única turma presente na instituição neste nível de ensino.

Com a interpretação dos dados obtidos durante todo o processo empírico, em articulação com o suporte teórico da literatura apresentada na primeira parte desta investigação, é nosso objetivo responder à questão essencial do nosso estudo “Quais as conceções e práticas educativas dos educadores e professores na educação de uma criança com NEE numa instituição privada de educação e ensino?”

## **2. Dados obtidos nas entrevistas às estruturas de liderança**

Os dados apresentados e analisados resultam da análise de conteúdo das entrevistas (Anexo III)<sup>6</sup>, em que as unidades de registo apresentadas estão

---

<sup>6</sup> Anexo em CD

codificadas de acordo com um critério (Diretora – D1; Coordenador Pré-Escolar – CPE; Coordenadora do 1º CEB – C1; Coordenador do 2º e 3º CEB e Ensino Secundário – C2.3.Sec) assentes num quadro de referentes de categorias definidas e emergentes, conforme quadro 1.

## 2.1. Quadro de referentes

A conceção do Quadro de Referentes que a seguir se apresenta resulta da análise e correlação dos discursos produzidos pelos diferentes elementos das estruturas de liderança e obedeceu a um processo de categorização, ou seja, de “divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias” (Bardin, 2011: 145). Ainda segundo Bardin (2011), estas categorias reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) que são agrupados de acordo com as suas características comuns.

Uma vez que a investigadora integra a equipa do 1º CEB do contexto em estudo, permitiu uma maior abertura, cumplicidade e prontificação na colaboração em todo o processo de inquirição por parte dos entrevistados.

**Quadro 1** – Quadro de referentes das categorias das entrevistas semiestruturadas às estruturas de liderança

<b>Categorias</b>	<b>Explicação</b>
<b>A.</b> Educação Especial	Percecionar o grau de conhecimento dos entrevistados no que se refere ao conceito de Educação Especial.
<b>B.</b> Escola Inclusiva	Aferir o grau de apropriação conceptual relativamente à conceção de Escola Inclusiva.
<b>C.</b> Aceitação de crianças com NEE na instituição	Interpretar indícios relativos à aceitação de crianças com NEE na instituição.
<b>D.</b> Acompanhamento de crianças com NEE na instituição	Compreender o processo de desenvolvimento nos diferentes campos de interação que evidencia o acompanhamento de crianças com NEE.
<b>E.</b> Percursos de formação na área de Educação Especial	Aferir o tipo e a motivação das formações frequentadas pelos docentes no âmbito da Educação Especial.
<b>F.</b> Impacto dos percursos formativos de desenvolvimento profissional no âmbito da Educação Especial	Percecionar o impacto das aprendizagens realizadas no âmbito da formação na melhoria das respostas às crianças com NEE na instituição educativa.

<p><b>G.</b> Estruturas de liderança e a promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula</p>	<p>Compreender a dialética entre a ação das estruturas de liderança e a motivação para a implementação de estratégias e práticas educativas inclusivas na sala de aula, potenciando o desenvolvimento profissional e organizacional.</p>
--	--

## 2.2. Descrição dos resultados

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos quatro elementos que constituem as estruturas de liderança da instituição em estudo, por categorias.

### A. Conceito de Educação Especial

A análise de conteúdo das entrevistas permitiu verificar que existe um grau de conhecimento adequado quanto ao conceito de Educação Especial.

Apenas um dos entrevistados (C2.3.Sec) se refere ao quadro legislativo português que enquadra e regula a Educação Especial, ou seja, reporta-se a *“alunos que, particularmente, que decorrem do Decreto-Lei 3/2008”*.

Dois dos entrevistados associam a Educação Especial a crianças que apresentam *“necessidades educativas especiais”* (CD e CPE). Os restantes dois agregam este conceito não só aos alunos que *“possam ter pela sua especificidade e pela forma de aprender (...) uma educação específica”* (C1) e que *“merecem respostas diferenciadas”* (C2.3.Sec), mas também a todos os outros, pois consideram que *“a educação é toda especial”* (C1); que é um conceito de *“educação que cada um, jovem ou criança, precisa”* (C2.3.Sec) e, portanto, entendem que é um *“conceito que se deve aplicar a todos”* (C2.3.Sec).

Pelo discurso dos inquiridos percebemos que o conceito de Educação Especial focaliza as crianças que apresentam algum tipo de limitação, demonstrando conhecimento genérico das estratégias que podem ser utilizadas para atender à diversidade e às especificidades de cada um. Assim, os entrevistados realçam que *“o enfoque está muito centrado naquele tipo de*

*alunos que manifesta determinadas dificuldades em algum momento e em alguma área*” (C2.3.Sec) mas que podem ser colmatadas através de um “conjunto de medidas específicas” (CD; CPE), de “estratégias mais simples” (CPE), de “adequações curriculares” (D), de “diferenciação pedagógica” (C1) e de um “tratamento diferente em contexto de sala de aula” (C2.3.Sec) e que promovam o “pleno desenvolvimento” (D e CPE) e a “plena participação” (CPE) destes alunos, por forma a que “eles evoluam normalmente” (C1).

## **B. Conceito de Escola Inclusiva**

Pela análise das unidades de discurso referentes a esta categoria percebemos, pelas respostas dos entrevistados, que todos os elementos das estruturas de liderança apresentam uma compreensão comum acerca do conceito de Escola Inclusiva. Contudo, apenas um dos entrevistados refere um dos documentos internacionais de referência acerca deste conceito: “A escola inclusiva, no fundo, é aquela escola, tal como a Declaração de Salamanca aborda essa questão” (CPE).

Os entrevistados entendem que uma Escola Inclusiva é “aquela que promove a aprendizagem a todos os alunos” (D); “é aquela escola que abarca todas as crianças” (C1); “é uma escola que é de todos e é para todos” (C1), ou seja, “que sabe aceitar e trabalhar com o diferente (...) de potenciar esses e todos os outros alunos num tipo de escola que se quer intensa, partilhada e vivida” (C2.3.Sec), recuperando, desta forma, o “princípio democrático de acesso à educação com qualidade” (C2.3.Sec).

É de salientar que a conceção que dois dos entrevistados têm de Escola Inclusiva vai ao encontro das perceções que têm de Educação Especial, parecendo associá-las/confundindo-as (?), uma vez que compreendem a Escola Inclusiva como uma escola que deve “prever a adaptação nos conteúdos e nas abordagens, nas estratégias, etc.” (D) e a adaptação “dos programas e até do próprio espaço (...), ajustamentos de tempos, de estratégias, de materiais” (CPE), tal como referiram na categoria anterior (A. Conceito de Educação Especial).

Acreditam, também, que a vivência de uma Educação e de uma Escola Inclusiva “*é condição para o seu próprio desenvolvimento, (...) é motivo de riqueza*” (C2.3.Sec) onde os alunos “*devem ser integrados na turma, nas atividades, nas aulas*” (CPE), “*respeitando cada criança como indivíduo com necessidades e características específicas*” (D), ou seja, como seres únicos e individuais, independentemente da sua condição. Portanto, é uma escola que “*fomenta a participação ativa de todos os alunos na vida escolar e na comunidade*” (D) e que tem por base o “*direito à igualdade, o direito a estar integrado, o direito a participar*” (CPE), promovendo a “*igualdade de direitos de oportunidades (...) sem qualquer discriminação nem qualquer tipo de diferenciação pela negativa*” (C2.3.Sec).

Assim, o conceito que as estruturas de liderança desta instituição têm acerca de Escola Inclusiva, e tal como refere um dos entrevistados (C2.3.Sec), assenta na ideia de que “*nós tratemos todos diferentes mas com qualidade e que todos são úteis e todos se auto “aproveitam” nesse crescimento pessoal e coletivo*”.

### **C. Aceitação de crianças com NEE na instituição**

Relativamente a esta categoria, a Direção referiu-se à abertura que a instituição em estudo tem relativamente à aceitação de qualquer criança que procure este estabelecimento de ensino, tendo consciência do desafio que algumas problemáticas possam significar no seu acompanhamento: “*Nunca são processos muito fáceis, mas a cultura do Colégio fomenta o ingresso de todos os alunos que procuram este estabelecimento de ensino, desde que consigamos dar uma resposta eficaz à problemática*”. Este discurso demonstra preocupação em responder de forma útil às necessidades dos alunos que procuram esta instituição, garantindo o sucesso dos discentes, bem como a consciencialização dos desafios que possam causar aos professores.

As perceções que as estruturas de liderança têm da aceitação de crianças com NEE nesta instituição são “*bastante positivas*” (D e CPE) e entendem que os professores estão “*sensibilizados para acolher este tipo de crianças*” (C1 e C2.3.Sec).

Consideramos importante referir que um dos entrevistados reconhece que são situações mais delicadas e exigentes para os docentes e que

*“Eventualmente há pessoas que, numa fase inicial, possam ficar um pouquinho mais inseguras, mas acho que é uma reação natural e normal de quem gosta de ser competente, de fazer o seu trabalho com qualidade, de quem pretende dar o melhor e as melhores condições e conseguir proporcionar as melhores estratégias e, no fundo, conseguir estar à altura de uma diferenciação pedagógica, como todas as crianças necessitam”* (CPE).

#### **D. Acompanhamento de crianças com NEE na instituição**

Em relação ao acompanhamento de crianças com NEE, na instituição verificamos duas situações: a dos alunos que ingressam no Colégio com algum tipo de referenciação e a dos alunos que são referenciados pelos docentes da instituição que, de acordo com um dos entrevistados, significam *“a esmagadora maioria dos casos”* (CPE).

No primeiro caso, e de acordo com a informação da Direção, quando os alunos procuram esta instituição *“são avaliados pelo serviço de psicologia. Posteriormente, (...) é estudado todo o percurso do aluno”*. No caso de serem alunos com PEI *“este é reavaliado”*. Em todo este processo

*“Envolve-se os docentes para uma maior consciencialização da problemática e procura-se em conjunto estratégias. Existe a preocupação de também envolver os Encarregados de Educação com alguma periodicidade. As estratégias são discutidas em Conselho de Docentes ou em Conselho de Turma e são avaliadas e reformuladas quando necessário. Quando há desajuste das medidas aplicadas são também discutidas por uma equipa multidisciplinar (especialista em Educação Especial, Psicólogos, Direção e Educador/Professor Titular de Turma/Diretor de Turma)”*. (D).

Na segunda situação, os elementos que compõem as estruturas de liderança concordam que quando o *“desenvolvimento e aprendizagem não se encontram dentro dos parâmetros próprios para a faixa etária”* (D) ou *“Pelas observações que fazemos detetamos (...) comportamentos ou um desenvolvimento que não se enquadra, digamos, na faixa etária, no desenvolvimento que é espectável para aquela faixa etária”* (CPE), o Educador, o Professor Titular de Turma ou o Diretor de Turma *“despoleta um processo de sinalização do aluno”* (D, CPE, C1 e C2.3.Sec).

Os entrevistados mencionam que esta referenciação é encaminhada para o *Serviço de Psicologia* (D, CPE e C1) cujos elementos, após *“pedido da*

*autorização ao encarregado de educação” (C1), realizam “uma avaliação que normalmente é feita com base na referência” (C1). Assim, os elementos desta estrutura – Serviço de Psicologia – fazem “a análise e diagnóstico do aluno e acionam o restante processo” (D) do qual é “elaborado um relatório” (C1). É de referir que um dos entrevistados destaca que “é sugerido aos pais que façam essa avaliação no exterior” (CPE).*

De acordo com os entrevistados, após sinalização e diagnóstico existem reuniões ou conversas das quais são delineadas estratégias que melhor se enquadram naquela situação em particular: *“com a nossa avaliação, com as nossas referências, com os nossos registos e depois com o nosso diagnóstico e com a avaliação que é feita no exterior, também com as famílias, podermos adaptar as nossas atividades, as nossas propostas em função das necessidades das crianças” (CPE); “uma conversa, naturalmente uma análise feitas pelo relatório da psicóloga e o Professor Titular de Turma, para se chegar a um consenso, naturalmente, e ver quais são as estratégias que melhor se aplicam àquele caso” (C1).*

Posteriormente, estes casos são, tal como referem os entrevistados, *“debatidos em Conselho de Docentes” (C1) ou “objeto de uma profunda análise em sede de Conselho de Turma” (C2.3.Sec), uma vez que “há reuniões (...) quer internamente, quer com os pais ou, eventualmente, se a criança tiver, por exemplo, com os apoios externos” (CPE), permitindo o envolvimento e a “colaboração de todos os agentes educativos” (D, CPE, C1 e C2.3.Sec) que intervêm com a criança, ao longo de todo o processo.*

Pelo discurso dos entrevistados, a instituição *“dispõe de equipas multidisciplinares” (C1 e C2.3.Sec) e recorre a diferentes estratégias para responder às necessidades e especificidades de cada aluno:*

*“existe uma estrutura muito bem oleada interna. Nomeadamente, para além dos tradicionais PEIs, nós temos aqui uma bateria de instrumentos muito importantes: nós temos um Programa de Estratégias de Acompanhamento, nós temos os Apoios, Planos de Recuperação...e há uma coisa muito importante que também é de valorizar e que é a construção dos nossos PCTs (...) De facto, aqui há uma estrutura montada, há aqui, de facto, um clima criado que permite ajudar esse tipo de alunos” (C2.3.Sec).*

Creemos que é importante referenciar que um dos entrevistados (C2.3.Sec.) destaca o cuidado que existe na *“articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino”*, pois existe a *“preocupação de partilhar a informação de uns anos para os outros”*.

Através do discurso produzido pelos entrevistados percebemos que existe uma preocupação em envolver todos os agentes educativos neste processo, por forma a que todos contribuam no progresso e sucesso do aluno, e *“tudo fazem para a sua melhor inclusão na vida do Colégio e para o seu desenvolvimento”* (D), pois *“com esta colaboração de todos, o desenvolvimento pode ser mais produtivo e benéfico para a criança”* (CPE).

### **E. Percursos de formação na área de Educação Especial**

Relativamente a esta categoria, e através da análise de conteúdo efetuada às entrevistas, apesar de alguns docentes, até mesmo os psicólogos, *“estarem a fazer formação especializada no âmbito da Educação Especial”* (D e C1), e os educadores já terem frequentado *“formações de curta duração (...) participações em palestras”* (CPE), um dos entrevistados (C2.3.Sec) reconhece que *“há um défice manifesto e claro da falta de formação dos profissionais aquando da formação inicial”* e, embora considere *“não ser uma área de eleição”*, *“procuramos colmatar com formações, ou que o Colégio dá, ou são os próprios professores a procurar”*.

De acordo com este contexto, e uma vez que *“a própria Direção e a Coordenação sentem como uma área muito preocupante e importante”* (C2.3.Sec), *“a instituição tem promovido algumas ações de formação no Colégio neste âmbito”* (D), a formação nesta área tem sido *“um forte investimento, particularmente por parte da Direção”* (C2.3.Sec) e *“no Plano de Melhoria tem sido constante o desafio para um maior investimento na formação na área da Educação Especial”* (D e C2.3.Sec). Apesar das iniciativas e dos incentivos, estes entrevistados têm consciência que a formação nesta área, como em qualquer outra, *“também reporta muito a cada um deles e da sua disponibilidade e até da sua própria motivação”* (C2.3.Sec).

Creemos que seja pertinente destacar que um dos entrevistados salienta que *“não tendo nós aqui crianças com dificuldades profundas, os professores sentem necessidade de se enriquecerem neste âmbito”* (C1) e outro dos entrevistados refere que apesar de *“ao nível da especialização, digamos, ninguém tem. (...) existe uma educadora que pretende fazê-la”* (CPE).

## **F. Impacto dos percursos formativos de desenvolvimento profissional no âmbito da Educação Especial**

De um modo geral, os elementos que constituem as estruturas de liderança entendem que os percursos formativos são importantes e uma mais-valia para a instituição, uma vez que permitem uma resposta mais eficaz e promovem o sucesso e o desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento, profissional e pessoal, dos docentes:

*“As formações efetuadas, no Colégio e fora, permitiram uma maior consciencialização das problemáticas relacionadas com a Educação Especial e uma maior e melhor resposta no caminho do sucesso do aluno”* (D);

*“fornece, digamos, mais elementos teóricos e algumas competências práticas para esses profissionais poderem estar mais atentos e mais desportos para essas questões e, de uma forma mais precoce até, poderem ser detetadas de forma a podermos, rapidamente, ou mais rapidamente, propormos ações, aqui internamente”* (CPE);

*“casos que são muito mais precocemente detetados (...) para, no fundo, dar resposta à real necessidade dos alunos atendendo desta forma não a dificuldades específicas de crianças com deficiência, mas também há aqueles que são ditos normais que precisam de um ensino individualizado e personalizado”* (C1);

*“consequências muito positivas (...) de revolução prática, de estratégias muito práticas de como atuar, de como perceber os problemas, de como nos encaminhar e até de situações que se prendem com o próprio dia a dia, na forma como se reajusta uma planificação, na resposta ou na qualidade da resposta que se deve dar particularmente a qualquer tipo de alunos. (...) os que mais precisam e aqueles que não precisando tanto também precisam de alguma forma de uma resposta diferenciada”* (C2.3.Sec).

É de salientar que, para além da deteção mais precoce dos casos, da resposta mais rápida a cada situação e da planificação e proposta de estratégias mais adequadas para todo e qualquer aluno que necessite de uma resposta personalizada, os entrevistados enfatizam que os percursos de formação efetuados originam uma *“maior satisfação do nosso trabalho por parte dos Encarregados de Educação”* (D) e consideram que *“é uma mais-valia para a articulação de todos os técnicos (...) com os pais e, se houver, com algum apoio externo”* (CPE).

### **G. Estruturas de liderança e a promoção de estratégias e práticas educativas inclusivas na sala de aula**

Relativamente a esta categoria, a Direção entende que *“deve haver inicialmente uma Filosofia Educativa que contemple a inclusão”* pois *“os docentes que vivem diariamente estes valores, comprometem-se também, e lutam em dar uma resposta de qualidade e de sucesso”* reconhecendo, desta forma, *“a importância e a necessidade dessa resposta inclusiva”* (C2.3.Sec). Contudo, tem consciência de que não é apenas através da Filosofia Educativa que promove estratégias e práticas educativas inclusivas na sala de aula. É também necessário *“permitir condições para que este tipo de trabalho seja possível”* (D), responsabilizando-se pela inclusão de alunos com NEE no Colégio.

Destas condições, os entrevistados consideram importante *“incentivar o trabalho colaborativo dentro da instituição, também com outros parceiros educativos e com a família”* (D), bem como *“ajudar com a ligação com as famílias, na ligação com outros agentes externos”* (CPE).

Ao longo do discurso dos entrevistados foi uma constante a referência à importância dos momentos de reflexão em conjunto e de partilha de experiências: *“as lideranças devem promover a reflexão em equipa”* (D); *“é muito mais fácil refletirmos com a pessoa e percebermos em conjunto”* (CPE); *“que se partilhem experiências (...) e se promova o desenvolvimento integral mais fiável e o mais propício possível”* (C1). Do mesmo modo, foi referido por um dos entrevistados que as estruturas de lideranças devem assumir dois

papéis essenciais: *“um mediador entre, neste caso, o colégio e o pai ou instituições externas e (...) um problematizador no sentido de colocar questões ao docente para que ele possa refletir e possa chegar a alguma conclusão”* (CPE).

Um dos entrevistados (C2.3.Sec) referiu que os momentos de Feedback aquando da Avaliação de Desempenho são momentos durante os quais as estruturas de liderança têm o dever de reforçar de forma positiva o trabalho efetuado, bem como da necessidade de formação na área em busca do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, institucional: *“nos feedbacks que nós damos, a esse nível, há sempre dois comentários há aqueles que nós constatamos, registamos e reforçamos positivamente, e há aqueles que, apesarem de terem esses alunos, não lidam tão bem”*; *“a nossa obrigação, quando fazemos o feedback, é de chamada de atenção, é do reforço da formação e é da necessidade que ele deve ter sempre num constante aperfeiçoamento profissional”*.

### **3. Dados obtidos com o Inquérito por Questionário**

Para melhor conhecermos as concepções e práticas educativas inclusivas dos docentes que exercem funções na realidade em estudo, aplicámos um inquérito por questionário online (Anexo IV) a todos os docentes da instituição, segundo os moldes anteriormente descritos. Recorde-se que, em primeiro lugar, foram apresentadas questões que permitiram alguma informação contemplada na caracterização da amostra no que respeita a alguns dados individuais: idade; género; valência em que leciona; tempo de serviço e formação académica.

Numa segunda fase, este inquérito, tal como foi referido, combinou várias questões assentes em 7 dimensões que nos facultaram informações acerca das concepções de uma Escola Inclusiva, como demonstra o quadro 2. Destas, 4 dimensões eram de resposta obrigatória e as restantes 3 aplicavam-se apenas aos docentes que contactaram/contactam com crianças com NEE e de acordo com a realidade que os docentes experienciaram/experienciam

nesta instituição. Neste quadro podemos ainda constatar a correlação entre as dimensões do inquérito, os descritores de cada uma delas e os objetivos da investigação na qual de integram.

**Quadro 2** – Dimensões do Inquérito

Perspetiva Inclusiva da Educação Especial *	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinião acerca da integração de crianças com NEE (O1)</li> <li>- Benefício da inclusão para a criança com NEE (O1)</li> <li>- Reflexo da presença de uma criança com NEE no desenvolvimento académico e afetivo/social do grupo-turma (O1)</li> </ul>
Programa Educativo Individual (PEI) – Estrutura *	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento da estrutura do PEI (O1)</li> <li>- PEI como promotor de integração (O1)</li> <li>- PEI como instrumento facilitador das práticas educativas (O1)</li> </ul>
Programa Educativo Individual (PEI) - Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referenciação dos alunos para Educação Especial (O2)</li> <li>- Participação no processo de avaliação diagnóstica (O2)</li> <li>- Aplicação de medidas educativas previstas na lei (O2)</li> <li>- Acompanhamento na implementação de medidas educativas (O2)</li> <li>- Participação na avaliação das medidas educativas (O2)</li> </ul>
Participação da Família	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinião sobre o nível de envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento de alunos com NEE (O1)</li> <li>- Relação equipa/família (O2)</li> <li>- Consideração das necessidades e recursos da família na elaboração do PEI (O2)</li> </ul>
Funcionamento das Equipas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância atribuída aos elementos que constituem uma equipa de Educação Especial (O1)</li> <li>- Articulação da equipa de Educação Especial (O2)</li> <li>- Passagem de informação dos processos de Educação Especial entre-ciclos (O2)</li> <li>-Intervenção/apoio de serviços externos (O2)</li> <li>- Articulação entre a instituição e serviços externos (O2)</li> </ul>
Formação *	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existência e grau de formação em Educação Especial (O3)</li> <li>- Pertinência/reflexo da formação nas práticas profissionais (O3)</li> </ul>
Dinâmica da Instituição *	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de ações no âmbito da Educação Especial (O3)</li> <li>- Promoção de meios e momentos de avaliação dos processos de Educação Especial (O2)</li> </ul>

\* Dimensões de resposta obrigatória a todos os docentes

### 3.1. Descrição dos resultados

Neste subcapítulo serão apresentados os resultados obtidos através da análise de dados em SPSS, permitindo estruturar, organizar e sistematizar a informação em categorias com significado, facilitando a sua leitura (Martinez e Ferreira, 2008), de acordo com a ordem das questões formuladas para cada uma das dimensões.

Em primeiro lugar, apresentamos algumas informações que nos permitem conhecer e contextualizar a realidade em estudo no que concerne ao

conhecimento da legislação e às problemáticas que integraram/integram os grupos-turma.

Assim, tal como podemos observar na tabela 5, 69% dos inquiridos afirmam conhecer a legislação que rege a Educação Especial em Portugal e 31% não, sendo que cerca de 62% já trabalhou com alunos com NEE (tabela 6). Estes dados revelam-nos que alguns docentes que não desenvolveram um trabalho com alunos com NEE, têm conhecimento da legislação.

**Tabela 5 – Conhecimento da Legislação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	29	69,0	69,0	69,0
Não	13	31,0	31,0	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 6 – Trabalho desenvolvido com alunos com NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	26	61,9	61,9	61,9
Não	16	38,1	38,1	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Atualmente, nesta instituição, 15 inquiridos (35,7%) lidam com alunos com NEE no grupo-turma e 27 respondentes (64,3%) não integram alunos com NEE no grupo-turma (tabela 7).

**Tabela 7 – Presença de Crianças com NEE no grupo-turma**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	15	35,7	35,7	35,7
Não	27	64,3	64,3	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Tal como podemos observar no gráfico 1, neste contexto, existem, atualmente, 10 alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem; 7 alunos com Espectro de Autismo; 5 alunos com Problemas Cognitivos e 1 aluno com Problemas Motores.



**Gráfico 1 – Problemáticas (atualidade)**

▪ **Dimensão: Perspetiva Inclusiva da Educação Especial**

A partir das respostas obtidas às questões que se referem a esta dimensão pretendemos aferir qual a conceção que os docentes desta instituição têm acerca da inclusão e integração de alunos com NEE nas escolas regulares, bem como o reflexo desta presença no grupo-turma.

Pelos dados fornecidos nas tabelas 8 e 9, verificamos que 37 dos 42 inquiridos, equivalentes a 88,1% das respostas fornecidas, consideram positiva a integração de crianças com NEE nas escolas regulares, numa perspetiva inclusiva, sendo que a sua maioria (78,6% respondentes) afirma que o seu maior benefício se verifica ao nível do desenvolvimento afetivo/social. É de salientar que apenas 4 inquiridos considera que a criança com NEE beneficia ao nível do desenvolvimento académico e 5 respondentes, equivalentes a 11,9% da amostra, encara de forma negativa a integração de crianças com NEE nas escolas regulares.

**Tabela 8 – integração de crianças com NEE nas escolas regulares**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Positiva	37	88,1	88,1	88,1
Negativa	5	11,9	11,9	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 9 - Benefício da inclusão para as crianças com NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Desenvolvimento Académico	4	9,5	10,8	10,8
Desenvolvimento Afetivo/Social	33	78,6	89,2	100,0
Total	37	88,1	100,0	
Não Aplicável	5	11,9		
Total	42	100,0		

Para além de percebermos o grau de entendimento ao nível da integração de crianças com NEE na sala de aula, bem como os seus maiores benefícios, consideramos importante entender se os inquiridos consideram que esta presença se reflete no desenvolvimento académico ou afetivo/social de um grupo-turma e de que forma.

Através da análise dos dados das tabelas 10 e 11, aferimos que cerca de metade dos inquiridos (20 – 47,6%) entendem que a presença de uma criança com NEE se reflete no desenvolvimento académico do grupo-turma, sendo que 17 consideram que se reflete de forma positiva e apenas 3 entendem que este reflexo acontece de forma negativa. Os restantes inquiridos (21 – 50%) julgam que a presença de uma criança com NEE não se reflete no desenvolvimento académico do grupo-turma. É ainda de referir que 1 dos inquiridos não respondeu a estas questões.

**Tabela 10 - Reflexo da presença de criança com NEE no desenvolvimento académico do grupo-turma**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	20	47,6	47,6	47,6
Não	21	50,0	50,0	97,6
999	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 11 - Como se reflete no desenvolvimento académico**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Positivamente	17	40,5	85,0	85,0
Negativamente	3	7,1	15,0	100,0
Total	20	47,6	100,0	
Não Aplicável	22	52,4		
Total	42	100,0		

De acordo com os resultados apresentados nas tabelas 12 e 13, podemos constatar que 38 docentes (90,5%) confirmam o reflexo positivo da presença de uma criança com NEE na sala de aula no desenvolvimento afetivo/social de um grupo-turma, e apenas 3 consideram que a sua presença não tem qualquer reflexo. À semelhança da questão anterior, um docente não forneceu qualquer resposta a estas questões.

**Tabela 12 - Reflexo da presença de criança com NEE no desenvolvimento afetivo/social do grupo-turma**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	38	90,5	90,5	90,5
Não	3	7,1	7,1	97,6
999	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 13 - Como se reflete no desenvolvimento afetivo/social**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Positivamente	38	90,5	100,0	100,0
Negativamente	0	0,0	100,0	100,0
Total	38	90,5	100,0	
Não Aplicável	4	9,5		
Total	42	100,0		

▪ **Dimensão:** Programa Educativo Individual (PEI) – Estrutura

Relativamente a esta dimensão, preocupamo-nos em aferir o grau de conhecimento dos docentes quanto à estrutura do PEI e a conceção que os inquiridos têm acerca deste instrumento enquanto promotor da integração e facilitador das práticas educativas.

Assim, verificamos que, dos 33 inquiridos (78,6%) que conhecem os itens que compõem o PEI, 26 (61,9%) afirmam que este instrumento promove a integração de alunos com NEE, enquanto que apenas 7 respondentes (16,7%) não o consideram como promotor da integração (tabelas 14 e 15). É de salientar que 9 inquiridos (21,4%) não conhecem a estrutura do PEI.

**Tabela 14- Conhecimentos sobre a estrutura do PEI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	33	78,6	78,6	78,6
Não	9	21,4	21,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 15 – PEI como promotor da integração**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	26	61,9	78,8	78,8
Não	7	16,7	21,2	100,0
Total	33	78,6	100,0	
Não Aplicável	9	21,4		
Total	42	100,0		

Consideramos ainda importante, no que respeita a esta dimensão, aferir a opinião dos docentes desta instituição sobre o PEI como um instrumento facilitador das práticas educativas. Pela análise da tabela 16, podemos constatar que 26 inquiridos (78,8%) consideram o PEI um instrumento facilitador das práticas e apenas 7 (21,2%) não concordam com os restantes.

**Tabela 16 – PEI como instrumento facilitador das práticas educativas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	26	61,9	78,8	78,8
Não	7	16,7	21,2	100,0
Total	33	78,6	100,0	
Não Aplicável	9	21,4		
Total	42	100,0		

Após analisados os dados desta categoria do inquérito, questionamos acerca da semelhança dos dados, – 26 consideram a estrutura do PEI promotora da integração de alunos com NEE e 26 consideram o PEI um instrumento de trabalho facilitador das práticas educativas – e achamos importante examinar de forma mais pormenorizada as respostas fornecidas às questões desta dimensão.

Percebemos que os 26 respondentes que consideram o PEI promotor da integração de alunos com NEE não representam os mesmos 26 inquiridos que encaram o PEI como um instrumento de trabalho facilitador das práticas educativas: 2 docentes pensam que o PEI não promove a integração, mas

facilita as práticas educativas e 2 pensam que o PEI promove a integração mas não facilita as práticas educativas.

Pela análise pormenorizada dos dados percebemos que a maioria dos respondentes (24) que conhecem a estrutura do PEI considera-o um instrumento promotor da integração e facilitador das práticas educativas. Contudo, 5 docentes afirmam que este é um instrumento que não promove a integração de alunos com NEE nem facilita as práticas educativas.

- **Dimensão:** Programa Educativo Individual (PEI) - Procedimentos

As questões colocadas relativas a esta dimensão do inquérito foram respondidas apenas pelos docentes que já trabalharam ou trabalham com crianças com NEE e permitiram-nos obter informações sobre o seu papel e alguns procedimentos no que diz respeito à referenciação, à participação no processo de avaliação diagnóstica e à aplicação, acompanhamento e avaliação das medidas educativas previstas na lei.

Através da análise do Gráfico 2, percebemos claramente que os alunos referenciados para Educação Especial foram propostos maioritariamente pelo Educador/Professor Titular de Turma/Diretor de Turma ou pelo Técnico Especializado. É de salientar que os dados relativos a esta questão não são coniventes com a situação atual e foi-lhes possibilitada mais do que uma opção de resposta, uma vez que alguns docentes se referem a várias crianças com NEE e referem-se ao trabalho efetuado no passado e atualmente. Das restantes opções, 5 docentes mencionam que a referenciação dos alunos para Educação Especial foi efetuada pelo Professor de Educação Especial, 3 afirmam ter sido efetuada pela família e 2 inquiridos assinalaram outro professor da turma.



**Gráfico 2 – Referenciação dos alunos para Educação Especial**

Procuramos saber se os docentes que contactaram/contactam com crianças com NEE participaram no processo de avaliação diagnóstica (tabela 17). Dos 26 respondentes, que representam as respostas válidas nesta dimensão, apenas 9 (34,6%) participaram neste processo e os restantes 17 (65,4%) não. Pareceu-nos importante, pelos dados apresentados, saber a que valência pertencem os inquiridos que afirmam que não participaram na avaliação diagnóstica destes alunos e percebemos que 11 destes docentes lecionam em sistema de Multivalência, ou seja, não assumem o cargo de Professor Titular de Turma. É ainda de referir que dos 7 docentes de 1º ciclo que trabalharam/trabalham com crianças com NEE, 3 não participaram no processo de avaliação diagnóstica. Nesta situação temos de contemplar a hipótese dos professores terem recebido os alunos na turma em momentos posteriores a esta avaliação.

**Tabela 17 – Participação no processo de avaliação diagnóstica**

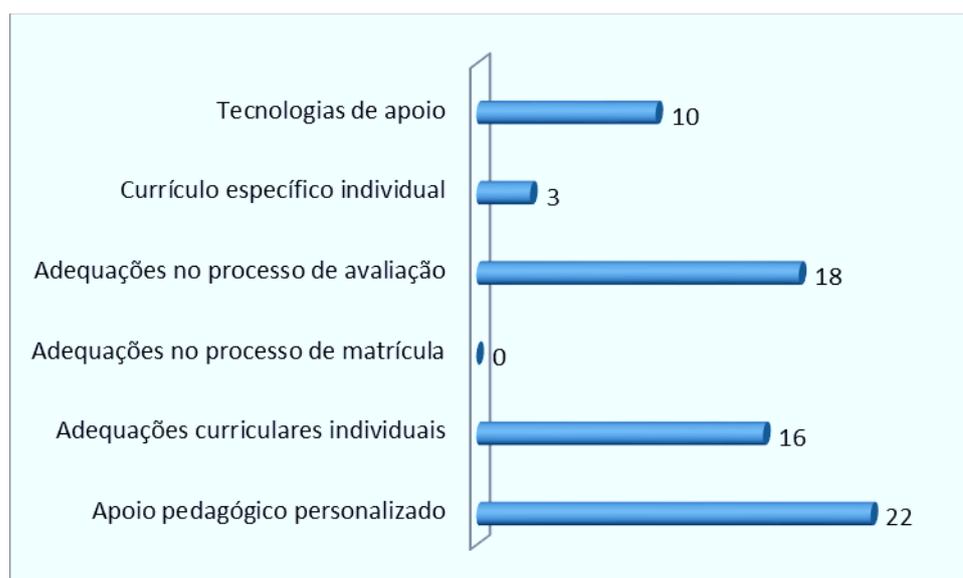
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	9	21,4	34,6	34,6
Não	17	40,5	65,4	100,0
Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		

No que diz respeito ao uso das medidas educativas previstas na lei, 24 inquiridos (92,3% das respostas válidas para esta questão) afirmam que os alunos usufruíram/usufruem de algumas medidas, conforme tabela 18. Das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de

aprendizagem apresentadas, o apoio pedagógico personalizado é contemplado por 22 docentes, 18 inquiridos consideram as adequações no processo de avaliação, 16 as adequações curriculares individuais, 10 referem as tecnologias de apoio e nenhum dos inquiridos assinalou a adequação no processo de matrícula (gráfico 3). É de salientar que, relativamente a esta questão, os respondentes poderiam assinalar mais do que uma opção.

**Tabela 18 – Recurso às medidas educativas previstas na lei**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	24	57,1	92,3	92,3
Não	2	4,8	7,7	100,0
Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		



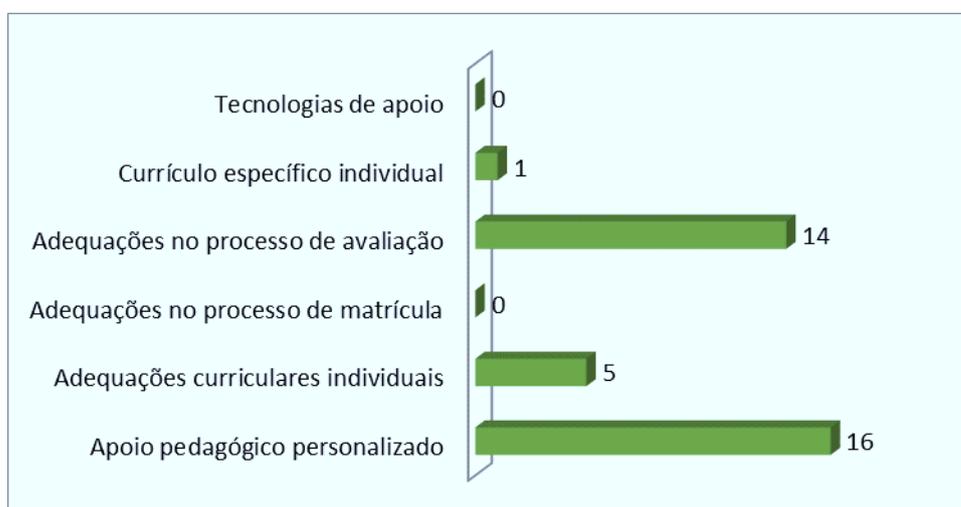
**Gráfico 3 – Medidas educativas aplicadas**

Procuramos ainda saber se os inquiridos, nos casos que acompanharam/acompanham, assumiram/assumem a implementação de algumas medidas educativas, ao que 19 (73,1%) confirma o seu papel ativo nesta implementação, 6 (23,1%) não assumiram/assumem a sua implementação e 1 (3,8%) não respondeu a esta questão, conforme tabela 19.

**Tabela 19 – Responsabilidade pela implementação de medidas educativas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	19	45,2	73,1
	Não	6	14,3	23,1
	999	1	2,4	3,8
	Total	26	61,9	100,0
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		

Dos 19 docentes que assumiram/assumem as medidas educativas implementadas o apoio pedagógico e as adequações no processo de avaliação são as medidas educativas implementadas assinaladas que os docentes mais asseguraram/asseguram (gráfico 4).

**Gráfico 4 – Medidas educativas asseguradas pelos Docentes**

Quando questionados acerca da sua participação na avaliação das medidas educativas (tabela 20), 18 respondentes (69,2%) assumiram o seu papel ativo, 7 (27,0%) referiram que não participaram/participam e 1 docente não respondeu a esta questão.

**Tabela 20 - Participação na avaliação das medidas educativas**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	18	42,9	69,2
	Não	7	16,7	27,0
	999	1	2,4	3,8
	Total	26	61,9	100,0
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		

- **Dimensão: Participação da Família**

Tal como os professores, a participação da família no desenvolvimento e adequação do processo de ensino e aprendizagem é fundamental, pois possibilitam a partilha de informação importante, a busca conjunta de soluções e respostas educativas mais adequadas e se definam prioridades.

Uma vez que a família assume um papel fulcral em todo o processo, as questões relativas a esta dimensão permitiram a recolha de informações sobre o nível de envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento de alunos com NEE, a relação equipa/família e a consideração das necessidades e recursos da família na elaboração do PEI.

As questões colocadas referentes a esta dimensão do inquérito foram respondidas apenas pelos docentes que já trabalharam ou trabalham com crianças com NEE.

Quando questionados acerca do envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento dos alunos com NEE torna-se claro que os docentes desta instituição reconhecem o envolvimento dos pais em todo o processo e são tidas em conta as necessidades e recursos da família: 19 inquiridos (73,1%) assinalaram uma resposta afirmativa e apenas 7 docentes (26,9%) assinalaram uma resposta negativa, de acordo com os dados apresentados nas tabelas 21 e 22.

**Tabela 21 - Envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento de alunos com NEE**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	19	45,2	73,1	73,1
Valid Não	7	16,7	26,9	100,0
Valid Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		

**Tabela 22 – Consideração pelas necessidades e recursos da família aquando da elaboração do PEI**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	19	45,2	73,1	73,1
Não	7	16,7	26,9	100,0
Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		

Mais uma vez, e dada a semelhança de dados, sentimos necessidade de aprofundar um pouco mais a análise dos resultados obtidos nestas questões e percebemos que os docentes que reconhecem o envolvimento dos pais no processo educativo das crianças com NEE não são os mesmos que consideram as necessidades e recursos da família na elaboração do PEI: 5 respondentes acham que há envolvimento familiar no processo de adequação de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, embora reconheçam que no momento de elaboração do PEI não são tidas em conta as necessidades e recursos da família; e existem 5 docentes que pensam que não há envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento dos processos de Educação Especial mas são atendidas as necessidades e recursos da família aquando da elaboração do PEI.

É de salientar que a maioria dos inquiridos (14) reconhece o envolvimento dos pais/encarregados de educação em todo o processo de acompanhamento dos alunos com NEE e a atenção prestada às suas necessidades e recursos no momento de elaboração do PEI valorizando, assim, o papel ativo da família. Contudo, existem 2 docentes que negam o envolvimento dos pais/encarregados de educação, bem como a atenção dispensada às necessidades e recursos da família aquando da preparação do PEI.

Por último, procuramos saber de que forma foi/é estabelecida a relação equipa/família. Uma vez que alguns professores contactaram/contactam com mais do que uma criança com NEE, foi-lhes possibilitada mais do que uma opção de resposta.

Pela análise do gráfico 5 verificamos que as reuniões periódicas com o Educador/PTT/DT (22) e os momentos de avaliação do PEI com a equipa de

professores (14) são as formas mais utilizadas para estabelecer esta relação. 9 inquiridos referiram os momentos de avaliação do PEI com o Educador/PTT/DT, 7 mencionaram as reuniões periódicas com a equipa de professores e 2 docentes indicaram como outra opção as reuniões com a Psicóloga da instituição.

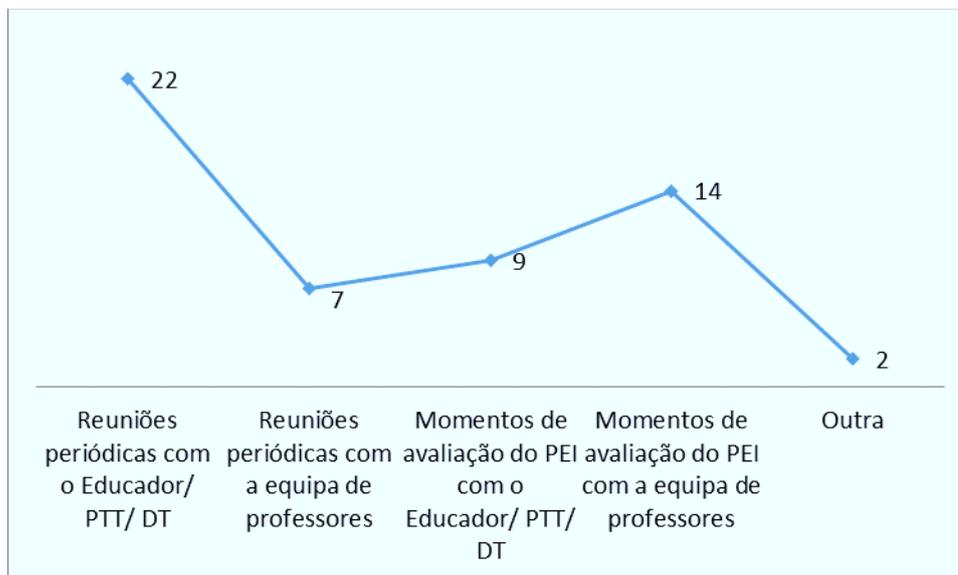


Gráfico 5 – Relação Equipa/Família

- **Dimensão:** Funcionamento das Equipas

A constituição de uma equipa pluridisciplinar é essencial para gerir todo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE. Em conjunto, os seus elementos poderão equacionar e definir quais as medidas educativas no âmbito da Educação Especial mais adequadas a cada situação em particular.

Assim, no questionário aplicado aos docentes da instituição em estudo, foram elaboradas algumas questões neste âmbito, permitindo recolher informações acerca da importância atribuída aos elementos que constituem uma equipa de Educação Especial, da articulação da equipa, da existência de passagem de informação dos processos de Educação Especial entre ciclos e da articulação entre a instituição e serviços externos.

Para melhor compreendermos a importância que os inquiridos atribuem aos elementos que constituem uma equipa de Educação Especial foi-lhes

pedido que numerassem, de 1 a 5, cada um dos elementos de acordo com o seu grau de importância. Tendo em consideração que 1 - sem importância; 2 – pouco importante; 3 – importante; 4 – muito importante e 5 – extremamente importante, os resultados obtidos foram os expressos na tabela 23.

**Tabela 23 – Grau de importância atribuída aos elementos da equipa de Educação Especial**

	1	2	3	4	5
Educador/PTT/DT	1	0	0	7	18
Professores de Conselho de Docentes/Turma	0	4	2	11	9
Professor de Educação Especial	1	0	0	5	20
Psicólogo	0	1	6	4	15
Outros Técnicos	6	1	3	5	11

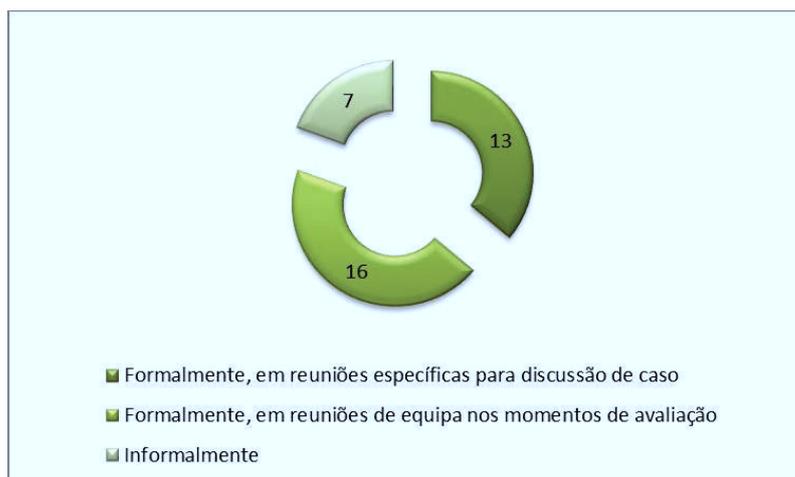
Pela análise dos dados apresentados verificamos que os docentes desta instituição consideram o Professor de Educação Especial o elemento indispensável na constituição de uma equipa de Educação Especial. De seguida, consideram o Educador/PTT/DT o elemento mais importante, seguido dos Professores de Conselhos de Docentes/Turma e Psicólogo. Por fim, os inquiridos veem os outros técnicos como os elementos menos importantes na constituição de uma equipa de Educação Especial.

Quando questionados sobre a existência de articulação da equipa na discussão dos processos de Educação Especial (tabela 24), 19 inquiridos (73,1%) respondem afirmativamente, 5 (19,2%) negam a articulação e 2 (7,7%) não responderam a esta questão.

Através da análise do gráfico 6, torna-se claro o recurso a reuniões formais para a articulação da equipa de Educação Especial: 16 docentes declaram ter sido efetuada através de reuniões formais de equipa nos momentos de avaliação, 13 afirmam ter sido formalmente, em reuniões específicas para discussão de caso e apenas 7 inquiridos dizem ter sido efetuada informalmente. Esta questão possibilitava assinalar mais do que uma opção de resposta.

**Tabela 24 - Articulação da equipa de Educação Especial**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	19	45,2	73,1
	Não	5	11,9	92,3
	999	2	4,8	100,0
	Total	26	61,9	100,0
Não Aplicável	16	38,1		
Total	42	100,0		



**Gráfico 6 – Formas de articulação da equipa**

No que diz respeito à articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre os diversos ciclos (tabela 25), 24 docentes (92,3%), respondem de forma afirmativa. Saliente-se o facto de ter havido 2 inquiridos que não responderam à questão.

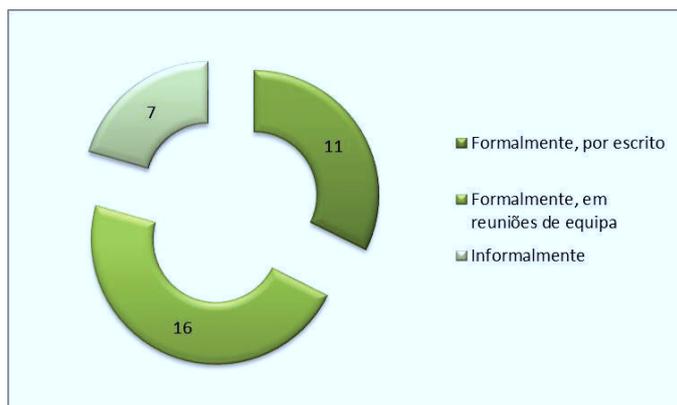
É de reforçar que, à semelhança da questão anterior, os docentes também recorrem a situações formais (por escrito ou reunião) para efetuar esta articulação.

Assim, e de acordo com o gráfico 7, 16 inquiridos afirmam que a transição de informação entre ciclos é efetuada, na maioria dos casos, formalmente, em reuniões de equipa, 11 docentes mencionam recorrer a situações formais, por escrito, e 7 inquiridos referem a passagem de informação informal.

É de salientar que dos 11 respondentes que assinalaram a opção “Formalmente, por escrito”, cerca de metade (5 docentes) apenas assinalaram essa opção, o que nos leva a concluir que existem docentes que não optam pela passagem de informação presencial.

**Tabela 25 - Articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre ciclos**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	24	57,1	92,3	92,3
	Não	0	0,0	0,0	92,3
	999	2	4,8	7,7	100,0
	Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável		16	38,1		
Total		42	100,0		



**Gráfico 7 – Formas de passagem de informação entre ciclos**

Por fim, questionamos os docentes acerca da existência e articulação entre os serviços externos e a instituição. Dos 26 inquiridos que constituem a amostra válida para esta questão, verificamos que 19 docentes (73,1%) desenvolveram os processos de Educação Especial com o apoio/intervenção de serviços externos, dos quais 16 (84,2%) afirma a existência de articulação no desenvolvimento de processos de Educação Especial entre a instituição e os serviços externos e 3 (15,8%) nega a existência dessa articulação (tabelas 26 e 27). Apenas 7 inquiridos (11,5%) que trabalharam/trabalham com crianças com NEE não usufruíram da intervenção/apoio de serviços externos.

**Tabela 26 - Intervenção/apoio de serviços externos**

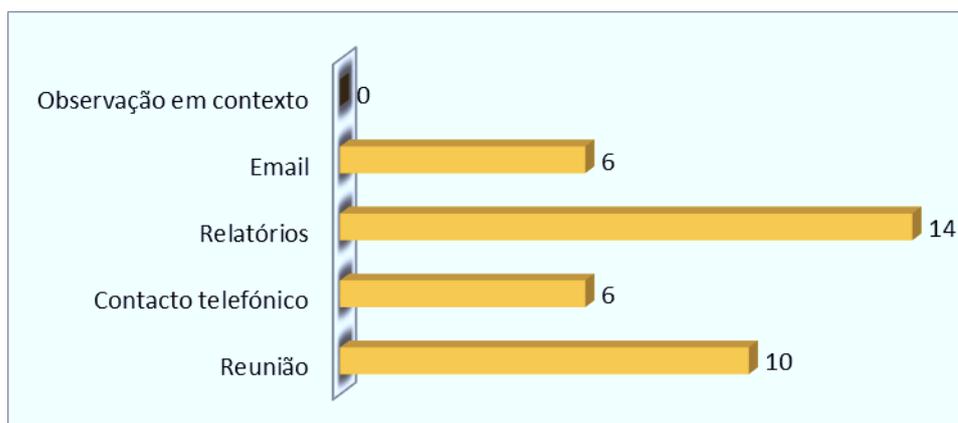
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	19	45,2	73,1	73,1
	Não	7	16,7	26,9	100,0
	Total	26	61,9	100,0	
Não Aplicável		16	38,1		
Total		42	100,0		

**Tabela 27 - Articulação entre a instituição e serviços externos**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	16	38,1	84,2
	Não	3	7,1	100,0
	Total	19	45,2	100,0
Não Aplicável	23	54,8		
Total	42	100,0		

Por fim, questionamos os docentes acerca das formas privilegiadas para efetuar a articulação entre a instituição e os serviços externos no acompanhamento dos processos de Educação Especial.

Como podemos constatar através do gráfico 8, os relatórios são o meio privilegiado pelo qual é feita essa articulação (14 inquiridos). Das restantes formas apresentadas, 10 docentes referiram as reuniões, 6 assinalaram o email e o contacto telefónico também foi indicado por 6 inquiridos. É de referir que os respondentes poderiam assinalar mais do que uma opção de resposta.



**Gráfico 8 – Formas de articulação com serviços externos**

▪ **Dimensão: Formação**

A Formação assume-se como um instrumento pelo qual os professores melhoram a qualidade do ensino e das respostas educativas através do (auto)questionamento e (auto)reflexão, permitindo uma intervenção cada vez mais adequada, diferenciada e individualizada. Neste sentido, achamos pertinente, relativamente a esta dimensão do inquérito, recolher informações sobre a existência de formação em Educação Especial, bem como a

pertinência e o reflexo desta nas práticas profissionais dos docentes desta instituição.

As questões formuladas referentes a esta dimensão e às restantes, foram respondidas por todos os docentes que exercem funções na instituição em estudo.

A partir dos dados apresentados na tabela 28 torna-se claro que a maioria dos docentes não tem formação em Educação Especial (28 – 66,7%). Dos 14 inquiridos (33,3%) que afirmam ter formação nesta área a maioria (11 docentes – 78,6%) tem formação contínua, 1 respondente (7,1%) é pós-graduado e 2 (14,3%) referiram outro grau de formação (formação inicial), conforme consta na tabela 29.

**Tabela 28 - Formação em Educação Especial**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	14	33,3	33,3	33,3
Não	28	66,7	66,7	100,0
Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 29 – Grau de formação em Educação Especial**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Formação Contínua	11	26,2	78,6	78,6
Pós-Graduação	1	2,4	7,1	85,7
Mestrado	0	0,0	0,0	85,7
Doutoramento	0	0,0	0,0	85,7
Outra	2	4,8	14,3	100,0
Total	14	33,3	100,0	
Não Aplicável	28	66,7		
Total	42	100,0		

Finalmente procuramos saber se a formação enriqueceu as práticas profissionais com os alunos com NEE. Os resultados não podem ser mais esclarecedores: todos os docentes que têm formação em Educação Especial consideram que esta enriqueceu as suas práticas profissionais (tabela 30). Dos 14 docentes que têm formação nesta área, 12 (85,7%) pensam que este enriquecimento se deu num grau médio e 2 inquiridos (14,3%) afirmam ter sido num grau elevado (tabela 31).

**Tabela 30 – Enriquecimento das práticas profissionais pela formação**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sim	14	33,3	100,0	100,0
Não	0	0,0	0,0	100,0
Total	14	33,3	100,0	100,0
Não Aplicável	28	66,7		
Total	42	100,0		

**Tabela 31 – Grau de enriquecimento**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Elevado	2	4,8	14,3	14,3
Médio	12	28,6	85,7	100,0
Baixo	0	0,0	0,0	100,0
Total	14	33,3	100,0	
Não Aplicável	29	69,0		
Total	42	100,0		

▪ **Dimensão: Dinâmica da Instituição**

Finalmente, apresentamos a todos os docentes da instituição uma última dimensão que teve como objetivo recolher informações acerca da dinâmica da instituição, nomeadamente sobre o seu papel ao nível da promoção de ações no âmbito da Educação Especial e de meios e momentos de avaliação dos processos de Educação Especial.

Os dados apresentados nas tabelas 32, 33 e 34 indicam-nos que existe preocupação e investimento por parte da Direção no desenvolvimento dos processos de Educação Especial e apoio aos docentes que trabalham com alunos com NEE: 29 inquiridos (69,0%) confirmam a promoção de ações no âmbito da Educação Especial, 33 respondentes (78,6%) confirmam a promoção de meios de avaliação dos processos de Educação Especial e 36 (85,8%) certificam a promoção de momentos de avaliação dos processos de Educação Especial.

Existe apenas uma minoria de casos que não concorda com a opinião dos anteriores: 8 inquiridos (19,1%) não confirmam a promoção de ações no âmbito da Educação Especial, 6 respondentes (14,3%) não confirmam a promoção de meios de avaliação dos processos de Educação Especial e 3

(7,1%) negam a promoção de momentos de avaliação dos processos de Educação Especial.

**Tabela 32 – Promoção de ações no âmbito da Educação Especial**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	29	69,0	69,0	69,0
	Não	8	19,1	19,1	88,1
	999	5	11,9	11,9	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 33 – Promoção de meios de avaliação dos processos de Educação Especial**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	33	78,6	78,6	78,6
	Não	6	14,3	14,3	92,9
	999	3	7,1	7,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

**Tabela 34 – Promoção de momentos de avaliação dos processos de Educação Especial**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	36	85,8	85,8	85,8
	Não	3	7,1	7,1	92,9
	999	3	7,1	7,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Intrigados sobre os dados apresentados na tabela 32 – “Promoção de ações no âmbito da Educação Especial” – decidimos aprofundar os resultados para percebermos em que valências se encontram os docentes que sentem que a instituição não promove ações nesta temática (8 docentes). Os resultados não poderiam ser mais esclarecedores: 6 inquiridos exercem funções ao nível do Pré-Escolar e os restantes 2 exercem docência em sistema de Multivalência.

### **3.2. Cruzamento de dados obtidos no Inquérito**

Para melhor compreendermos o impacto da Formação (contínua e/ou especializada) nas práticas educativas inclusivas, – objetivo 3 desta investigação – os dados que a seguir apresentamos resultam do cruzamento

da análise dos dados obtidos às questões que dizem respeito à prática letiva pelos inquiridos que têm Formação (contínua e/ou especializada) na área da Educação Especial.

É de referir que só foram consideradas as respostas de 12 inquiridos uma vez que apenas estes afirmam trabalharem ou terem trabalhado com crianças com NEE na instituição em estudo e têm, concomitantemente, formação em Educação Especial, tal como podemos verificar na tabela 35.

**Tabela 35 – Trabalho desenvolvido com crianças com NEE \* Formação em Educação Especial**

Count		Tem formação em Educação Especial?		Total
		Sim	Não	
Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?	Sim	12	14	26
	Não	2	14	16
Total		14	28	42

Pelos dados fornecidos pela tabela 36, é possível verificarmos algumas práticas educativas inclusivas implementadas pelos docentes que têm formação em Educação Especial.

Assim, dos 12 inquiridos considerados nesta análise podemos verificar que, no que concerne ao domínio “PEI – Procedimentos”, 7 docentes participaram no processo de avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) com NEE e 9 respondentes assumiu/assume a implementação de algumas medidas educativas, nos casos que acompanhou/acompanha, participou/participa na avaliação das medidas educativas implementadas e considerou as necessidades e recursos da família aquando da elaboração do PEI.

No que diz respeito ao funcionamento das equipas, 8 inquiridos afirmam que existiu/existe articulação na discussão dos processos de Educação Especial entre os elementos da equipa; 11 docentes declaram que existe/existiu articulação no desenvolvimento de processos de Educação Especial entre os serviços externos e a instituição e todos (12 docentes)

garantem a articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre os diversos níveis de ensino.

Quanto à Formação, 11 respondentes acreditam que a formação realizada na área da Educação Especial enriqueceu, de alguma forma, as suas práticas profissionais com os alunos com NEE. É de referir que 1 inquirido não assinalou resposta.

**Tabela 36 – Práticas Educativas Inclusivas \* Formação em Educação Especial**

Count		Tem formação em Educação Especial?		Total
		Sim	Não	
Participou no processo de avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) com NEE?	Sim	7	5	12
Nos casos que acompanhou/acompanha, assumiu/assume a implementação de algumas medidas educativas?	Sim	9	3	12
Nos casos que acompanhou/acompanha, participou/participa na avaliação das medidas educativas?	Sim	9	3	12
Na elaboração do PEI, foram tidas em conta as necessidades e recursos da família?	Sim	9	3	12
Considera que houve/há articulação da equipa na discussão dos processos de Educação Especial?	Sim	8	2	10
	999			2
Existiu/existe articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre os diversos níveis de ensino?	Sim	12	0	12
No desenvolvimento de processos de educação especial de alunos com NEE que acompanhou/acompanha existiu a intervenção/apoio de serviços externos?	Sim	11	1	12

**Tabela 36 – Práticas Educativas Inclusivas \* Formação em Educação Especial**

Count

		Tem formação em Educação Especial?		Total
		Sim	Não	
Participou no processo de avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) com NEE?	Sim	7	5	12
Se tem formação, considera que enriqueceu as suas práticas profissionais com os alunos com NEE?	Sim	11	0	11
	999			1
				12

## 4. Dados obtidos nas Entrevistas aos Docentes

Os dados apresentados e analisados resultam da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos docentes que representam cada valência de ensino nesta instituição (Anexo VII). As unidades de registo apresentadas estão codificadas de acordo com um critério (Docente Pré-Escolar – D1; Docente 1º CEB – D2; Docente 2º CEB – D3 e Docente 3º CEB – D4) e encontram-se vinculadas num quadro de referentes de categorias definidas e emergentes, conforme quadro 3. Os docentes entrevistados são Educadores, Professores Titulares de Turma e Diretores de Turma que gerem e orientam todo o processo de ensino-aprendizagem do grupo-turma em que o aluno com NEE está inserido. É de referir que não foram selecionados professores do Ensino Secundário, uma vez que não existem alunos com NEE neste ciclo.

### 4.1. Quadro de referentes

A conceção do Quadro de Referentes que a seguir se apresenta resulta da análise e correlação dos discursos produzidos pelos docentes de cada valência e obedeceu a um processo de categorização, ou seja, de “divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias” (Bardin, 2011: 145). Ainda segundo Bardin (2011), estas categorias reúnem um grupo

de elementos (unidades de registo) que são agrupados de acordo com as suas características comuns e permitirão problematizar as práticas educativas inclusivas dos docentes no que concerne ao processo educativo de crianças com NEE numa instituição de natureza privada, numa lógica de articulação e sequencialidade entre ciclos.

Mais uma vez, o facto de a investigadora integrar a equipa do 1º CEB do contexto em estudo, favoreceu uma maior abertura, cumplicidade e disponibilidade na colaboração em todo o processo de participação neste estudo por parte dos entrevistados.

**Quadro 3** – Quadro de Referentes das Categorias das Entrevistas aos Docentes

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Explicação</b>
A. Problemáticas na sala de aula		Identificar quais as problemáticas existentes na instituição
B. Processos de Diagnóstico		Aferir quais os processos de diagnóstico e referenciação dos alunos que necessitam de respostas educativas no âmbito da Educação Especial
C. Programa Educativo Individual	C.1. Conceção	Compreender os procedimentos adotados na elaboração do PEI
	C.2. Operacionalização	Percecionar o modo de operacionalização do PEI e o tipo de adaptações que são feitas com vista ao sucesso do aluno, nas diferentes áreas
D. Articulação Colégio-Família		Compreender a dialética entre o trabalho realizado na instituição e a participação dos pais dos alunos com NEE no seu processo de desenvolvimento
E. Impacto das medidas educativas implementadas		Aferir quais os efeitos das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem no percurso de desenvolvimento dos alunos com NEE
F. Dificuldades/ constrangimentos na prática pedagógica		Aferir as dificuldades/ constrangimentos na prática letiva dos professores relativamente à diferenciação pedagógica realizada com os alunos com NEE

G. Expectativas dos Docentes		Percecionar as expectativas dos professores no que diz respeito ao futuro dos alunos com NEE
------------------------------	--	--

## 4.2. Descrição dos resultados

Neste subcapítulo serão apresentados, por categorias, os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos quatro docentes que constituem a amostra representativa de cada valência da realidade em estudo.

### A. Problemáticas na sala de aula

A análise de conteúdo desta categoria permitiu identificar as problemáticas com as quais cada professor tem que lidar na sala de aula, nomeadamente problemas associados ao espectro do Autismo (D1 e D4), Dificuldades Específicas de Aprendizagem (D2, D3 e D4), défice de atenção (D4), dificuldades de concentração e ao nível da visão (D3), bem como dificuldades ao nível das competências sócio afetivas (D3 e D4).

Pela análise desta categoria facilmente percebemos os desafios com que os entrevistados lidam na sala de aula, uma vez que, ao se referirem a apenas um aluno, os professores têm que atentar e orientar processos de aprendizagem a alunos que reúnem diversas características com mais do que uma problemática associada.

### B. Processos de Diagnóstico

A análise de conteúdo efetuada nesta categoria permitiu aferir quais os processos de diagnóstico e referenciação das crianças que necessitam de respostas educativas no âmbito da Educação Especial, neste contexto em particular.

Através das respostas obtidas, regista-se uma aproximação nos discursos dos entrevistados quando se referem ao processo de diagnóstico efetuado, o que nos indica a realização de um trabalho similar nas diferentes valências. Todos os inquiridos afirmam ter estado envolvidos no processo de

diagnóstico dos alunos com NEE. Referem que *“vários técnicos colaboraram para o reconhecimento das suas dificuldades”* (D3) particularmente a psicóloga da instituição e colaboradores externos – neuropsiquiatras, pedopsiquiatras, psicólogos e técnicas de Educação Especial:

*“foi a educadora e a psicóloga que alertaram os pais e depois os pais foram consultar o Dr. Júlio Guimarães que foi fazendo um despiste de desenvolvimento”* (D1)

*“foi avaliado pela psicóloga interna, pela professora titular de turma e pelo neuro psiquiatra Dr. Luís Melo Borges, o qual lhe diagnosticou Dislexia.”* (D2)

*“uma pedopsiquiatra, um oftalmologista, a psicóloga do colégio que acompanhou o aluno no primeiro ciclo e também uma técnica de ensino especial que ainda o continua a acompanhar. (...) o aluno também foi avaliado por uma psicóloga externa ao colégio que também continua a acompanhar este mesmo aluno.”* (D3)

*“Eu trabalho com ele desde o 5º ano e sinalizei-o para que ele beneficiasse de uma avaliação do Serviço de Psicologia do Colégio. (...) No exterior, ao mesmo tempo, o aluno já estava a ser acompanhado pela pedopsiquiatra Alda Mira Coelho e a partir do 6ºano contou ainda com a colaboração da instituição CRIAR, onde é acompanhado por uma psicóloga que o orienta semanalmente.”* (D4)

Dois dos inquiridos referem que o aluno, inicialmente, *“teve um Plano de Recuperação”* (D2 e D4) e que, após todo o processo de avaliação e referenciação colaborativa, *“foi formalizado o PEI”* (D2 e D4).

### **C. Programa Educativo Individual (PEI)**

#### **C.1. Conceção**

Relativamente a esta categoria, importa-nos compreender os procedimentos adotados, neste contexto educativo, na elaboração do PEI.

Dois dos entrevistados referem que este documento foi *“baseado no PEA que nós já tínhamos elaborado. (...) adaptamos a parte do PEA e transformamo-la em PEI”* (D1) *“tendo sido dada continuidade a este processo.”* (D3), ou seja, nestes dois casos, o PEI foi construído a partir de um outro documento existente na instituição, o PEA (Programa de Estratégias de Acompanhamento).

Ainda de acordo com os entrevistados, todos os docentes responsáveis pela turma e os elementos do serviço de psicologia participaram ativamente em todo este processo:

“Neste processo, todo o serviço de psicologia, tal como eu, fez parte ativa.” (D1)

“O PEI foi sugerido pela professora titular de turma e pela psicóloga do colégio que, em conjunto, elaboraram o PEI.” (D2)

“Esta elaboração deste processo tem a minha colaboração, a do Conselho de Turma (...) e também com o serviço de psicologia e orientação aqui do colégio.” (D3)

“O processo foi desencadeado pelo Diretor de Turma, por mim (...) Juntamente com as informações fornecidas pelo Conselho de Turma fiz uma síntese e enviei para o serviço de psicologia. (...) Estas informações acabaram por orientar todo o trabalho de formalização.” (D4)

Considerando uma avaliação especializada, três docentes dizem ter solicitado a intervenção de outros técnicos ou serviços na avaliação das necessidades específicas do aluno, tendo a CIF como quadro de referência:

*“Baseamo-nos no relatório da professora Júlia, nos relatórios do CRIAR (...) foi com base também nas nossas observações, com base na CIF”* (D1)

*“A caracterização com base na CIF foi a psicóloga e as adaptações foram sugeridas e pensadas em conjunto com a psicóloga e com a professora.”* (D2)

*“Neste processo também entrevistaram a Dr<sup>a</sup> Ana Isabel Santos, tal como disse, e a Dr<sup>a</sup> Joana Gabriel, que era a técnica do Ensino Especial e que traçaram o perfil de funcionalidade do aluno com base na CIF”* (D4)

Um entrevistado não menciona que a conceção do PEI *“tem como principal base de apoio todos os relatórios elaborados pelos técnicos que diagnosticaram as suas dificuldades”* (D3).

Percebemos, portanto, que vários técnicos estiveram envolvidos na elaboração deste documento e que todos contribuíram para a definição de adaptações e estratégias a serem implementadas com os alunos. Contudo, parece-nos importante referir que um entrevistado indicou que, no momento da conceção, *“algumas medidas previstas no PEI têm em conta as necessidades dos pais e o contexto familiar”* (D4).

## C.2. Operacionalização

Tal como na categoria anterior, também verificamos que a operacionalização do PEI decorre de forma semelhante entre as diferentes valências, sendo visível a progressão e articulação das estratégias definidas entre as valências mais próximas.

No que concerne à avaliação, todos os entrevistados afirmam realizar uma avaliação específica e adaptada às características dos alunos e às suas necessidades, pois *“Há uma avaliação feita só para ele, que foi feita no início do ano, com as competências que nós achávamos, na altura, que seriam expectáveis para o aluno, baseada nos documentos estruturados do Ministério da Educação, mas adaptados à sua problemática.”* (D1). Quanto aos momentos formais de avaliação, *“as avaliações são construídas de acordo com as suas necessidades, (...), ou seja, é feita uma adaptação ao tipo de prova. Os instrumentos de avaliação são de um nível de complexidade diferente”* (D2), *“são feitos testes adaptados”* (D3), sendo que *“há sempre uma adequação no tipo de prova”* (D4).

Conscientes das especificidades e capacidades dos seus alunos, os entrevistados confirmam a necessidade de efetuar adaptações ao nível das planificações, das atividades, ou seja, *“nós termos noção dos objetivos ou das competências que queremos trabalhar (...), e irmos adaptando, perante a nossa planificação, adaptamos as atividades (...) para tentar que ele consiga, de uma forma mais eficaz, acompanhar aquilo que é feito com o restante grupo. Isto, claro, com o aluno sempre integrado no grupo.”* (D1) e dos materiais, nomeadamente *“as fichas de trabalho a usar na sala de aula. Recorremos a exercícios de ligação, escolha múltipla, exercícios de seleção, etc.”* (D2, D3 e D4).

Os docentes que lecionam ao nível do Ensino Básico (D2, D3 e D4), recorrem à *“antecipação de conteúdos a serem lecionados (...) nos momentos de apoio ao estudo”*. Um dos docentes refere que estas sessões permitiam uma maior aproximação ao aluno uma vez que *“reforçavam as lacunas que notavam que o aluno manifestava nas aulas, (...) tentavam chegar ao aluno e*

*perceberem quais eram as suas dúvidas, uma vez que durante a aula, quando se sente inseguro, este aluno também se retrai de participar.” (D3).*

Mediante as necessidades específicas dos alunos, três docentes afirmam que a organização da sala de aula é bastante importante, pois *“não pode ser uma sala muito confusa, (...) que é para ele se organizar e saber com o que é que pode contar dentro da sala.” (D1).* Os outros dois docentes enlevam o *“lugar de destaque na sala de aula” (D3) “para que consiga supervisionar, controlar e garantir um maior nível de atenção” (D2).*

Na operacionalização do PEI também é visível o papel desempenhado pelos elementos que constituem o Serviço de Psicologia da instituição em estudo na integração e acompanhamento dos alunos com NEE. Esta equipa *“acompanha (...) em contexto sala sempre que é possível, de uma maneira mais informal, dando apoio, um bocadinho, nas atividades que são planificadas para o restante grupo e nas quais (...) é sempre integrado” (D1),* complementa todo o trabalho do professor através *“de um acompanhamento psicopedagógico semanal, com a psicóloga do colégio” (D2)* e *“A nível de acompanhamento académico, a estagiária do Serviço de Psicologia acabou por fazer um trabalho de tutoria com o aluno.” (D4).* Pelo discurso dos entrevistados é notória a diversidade de papéis e níveis de acompanhamento desta equipa de acordo com as necessidades, características e faixa etária dos alunos.

Dois dos entrevistados, (D2 e D3), privilegiam e valorizam *“a participação oral”* e consideram o *“reforço positivo”* essencial como meio de valorização das capacidades dos alunos.

É de referir que os entrevistados D3 e D4, que lecionam no 2º e 3º CEB, respetivamente, recorreram a estratégias de monitorização e regulação de acordo com a problemática, envolvendo outros agentes educativos:

*“foram elaborados cadernos específicos para este aluno em que existem alguns campos específicos para o sumário, para a lição e para o trabalho de casa. (...) os professores também deve assinar regularmente ou rubricar o caderno, tendo em conta que deverá verificá-lo sistematicamente ou semanalmente, sempre que possível, e até aconselhar o aluno sobre os aspetos que deverá melhorar na organização do caderno diário.” (D3)*

*“também tivemos necessidade de monitorizar alguns comportamentos do aluno. As Auxiliares, a Diretora de Turma e a Psicóloga acompanhavam-no em diferentes momentos, garantindo algumas regras de conduta e de saber-estar.” (D4)*

Cientes das especificidades de cada aluno, e atentos às suas necessidades, cada um dos docentes operacionalizou o PEI de acordo com a problemática presente na sua sala de aula.

Assim, um dos docentes (D2) refere a existência de um *“trabalho individualizado”*, na sala de aula; nos momentos de trabalho em grupo atenta a sua integração num grupo de *“alunos com características que permitam um trabalho mais equilibrado, sem lhe criar tensão, e o façam sentir à-vontade em participar”* e menciona o recurso às TIC, uma vez *“que é uma área que ele gosta bastante e o motiva a trabalhar”*.

Por sua vez, outro docente (D3) propôs *“uma tutoria de pares (...) entre alguns elementos que fossem mais distraídos ou com mais dificuldades, não sendo a tutoria apenas só para ele, ou seja, o aluno não se sentiu necessariamente discriminado. Sentiu-se antes apoiado por professores e também por outros colegas”*.

Parece-nos importante salientar a preocupação que dois entrevistados, conscientes das exigências de anos letivos em final de ciclo e dos critérios dos Exames Nacionais, manifestaram no sucesso dos alunos nos anos letivos seguintes, antecipando algumas adaptações a serem operacionalizadas:

*“no próximo ano já tenha sido acordado (...) que o Conselho de Turma irá reduzir gradualmente as adaptações uma vez que no Exame, na Prova Final de 6ºano, não poderá usufruir de tantas adaptações. (...) e por isso essas adaptações serão um pouco mais reduzidas nos instrumentos de avaliação. (...) este aluno irá usufruir de uma tutoria partilhada com professores da sala de estudo, técnica de ensino especial e psicólogas do colégio.” (D3)*

*“Ao longo do ano letivo houve uma redução gradual das adaptações nos momentos formais de avaliação, (...) tendo em conta a realização dos Exames de 8º e 9º anos, uma vez que os critérios são os mesmos dos restantes.” (D4)*

#### **D. Articulação Colégio-Família**

Relativamente a esta categoria, todos os entrevistados asseguram realizar *“reuniões periódicas”* de acordo com *“o desenvolvimento do aluno”* (D1), *“de manutenção do PEI”* (D2) e como *“elo de ligação”* entre Professores,

Encarregados de Educação e Serviço de Psicologia (D3 e D4). É de salientar que um dos docentes (D4) afirma que *“Nestas reuniões, por vezes, o próprio aluno também participa”* onde, em conjunto com os pais, assumiram *“alguns compromissos”*.

Através do discurso dos entrevistados, percebemos que nesta instituição valorizam o trabalho colaborativo e partilhado entre todos os agentes envolvidos no processo existindo *“quase que um triângulo de trabalho”* (D1) onde se regista *“uma partilha muito grande”* e *“um contacto frequente”* (D4) entre Colégio, Família e Outros Técnicos, *“com vista ao desenvolvimento do aluno”* (D1).

Também é de salientar que dois entrevistados envolvem os Pais em todo o processo de desenvolvimento do aluno com NEE, sendo assumidas nos vários contextos *“estratégias similares”* (D2), *“que sejam comuns (...) e que promovam, realmente, o desenvolvimento do aluno.”* (D1)

### **E. Impacto das medidas educativas implementadas**

Relativamente a esta categoria, procuramos aferir quais os efeitos das medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e de aprendizagem no percurso de desenvolvimento dos alunos com NEE nesta instituição.

Após a análise de conteúdo realizada às entrevistas, concluímos que todos os docentes reconhecem a importância da sua operacionalização, verificando que estas permitem o progresso e a evolução dos alunos, favorecendo a sua integração no grupo-turma:

*“o desenvolvimento é notável. Acho que houve uma evolução muito, muito boa. (...) ele também sente que é importante para o grupo.”* (D1).

*“ele sentiu-se mais confortável e perante o sucesso manteve-se motivado (...) era uma mais-valia porque permitiam avaliar os seus conhecimentos efetivos.”* (D2)

*“(Tutoria de pares) Esta é uma das estratégias que tem tido bons resultados. (...) Estas aulas de apoio para ele foram também uma mais-valia, não só para consolidar conteúdos mas também para o facto de ele se sentir mais seguro em contexto depois de sala de aula. (...) isso dá-lhe alguma estabilidade para depois, em grande-grupo, sentir-se mais integrado na turma e não necessariamente diferente. (...) conseguimos obter resultados bastante satisfatórios”* (D3)

*“ele tem evoluído muito a esse nível. Francamente. (...) consegue efetivamente integrar o grupo-turma de uma forma mais positiva.”* (D4)

Destacamos que dois entrevistados referem ainda que a evolução e o sucesso dos alunos com NEE resultam de um trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos envolvidos que assumem e implementam as medidas educativas definidas nos diversos contextos:

*“Acho que, por todo um conjunto de fatores, que ele realmente tem evoluído bastante, não só pelo PEI mas também pelo trabalho que é feito em casa, com os pais, e pela terapeuta da fala, do CRIAR, e com a psicóloga.” (D1)*

*“os professores fizeram um trabalho infundável com este aluno, caso contrário, se não tivéssemos acompanhado tanto, aplicado estratégias em casa, na sala de estudo e apoios, o aluno, provavelmente, teria até mesmo ficado retido.” (D3)*

## **F. Dificuldades/constrangimentos na prática pedagógica**

Todos os entrevistados referem que sentem algumas dificuldades na prática letiva, relativamente à diferenciação pedagógica realizada com os alunos com NEE.

Em primeiro lugar, parece-nos importante salientar que nenhum dos entrevistados referiu possuir formação especializada na área da Educação Especial. Quanto à formação inicial, dois docentes imprimem, no seu discurso, pouca importância ou significado que foi dada a esta área, apontando-a como “deficitária” (D2) ou considerando-a como “nada” (D1). Este facto “obriga a procurar alternativas” (D2) e a “pesquisar um bocado” (D1), por iniciativa própria, estudando sobre a problemática e investigando procedimentos mais adequados. Este investimento na autoformação e no autodidatismo, para um dos entrevistados, faz com que esses constrangimentos sejam “mais ultrapassados” (D1). Contudo, “mesmo com a formação proposta pelo Colégio, sinto que não chega” (D2). Consciente de que a falta de formação “foi o principal constrangimento” (D1), um entrevistado admite que “Se tivesse uma pós-graduação, o acompanhamento seria diferente. Mas nem sempre depende da nossa vontade. Infelizmente existem outras coisas a influenciar. Penso nisso há algum tempo mas é complicado pela disponibilidade de tempo, financeira...” (D1).

Para além da formação deficitária, um dos entrevistados aponta “o facto de ter muitos alunos, que não me permite estar com ele o tempo necessário para tornar esse ensino ainda mais individualizado” (D2) e a falta de

acompanhamento por alguém especializado, *“que me diga exatamente o que fazer e como fazer, alguém que me dê indicações precisas para implementar ou me encaminhe em todo o processo. (...) de gestão de um PEI”* (D2).

Os docentes de 2º e 3º CEB, por sua vez, apontam, como principal dificuldade/constrangimento na sua prática letiva, no que concerne à diferenciação pedagógica com os alunos com NEE, a gestão de ritmos de trabalho e de aprendizagem:

*“acima de tudo sentimos uma grande dificuldade em ajustar e gerir o seu ritmo de trabalho ao ritmo de trabalho da turma. (...) Esta é a principal dificuldade, é consolidar ritmos de trabalho e ritmos de aprendizagem muito díspares.”* (D3)

*“Sem dúvida que as maiores dificuldades são na gestão no trabalho a realizar com ele e com a turma, pois as disparidades que existem entre ele e a turma condicionam o trabalho dos professores. (...) a diferença de ritmos e os níveis de exigência distintos acabam por dificultar muito o trabalho que é feito.”* (D4)

Quanto a estes constrangimentos, é de salientar o papel assumido pelo Serviço de Psicologia da instituição que, tal como referem estes docentes:

*“muitos deles foram ultrapassados ou, digamos, amenizados pelo acompanhamento e apoio que temos tido do Serviço de Psicologia na retaguarda. (...) a equipa que integra o Serviço de Psicologia permitiu desmistificar alguns aspetos que se prendem com a relação e o trabalho a efetuar com alunos com esta patologia, ou outras.”* (D3)

*“o acompanhamento e a retaguarda dada pelo Serviço de Psicologia permite-nos sentir mais seguros ao nível de acompanhamento a esta problemática, o que, conseqüentemente, se reflete de forma positiva na forma como todos os professores lidam com as suas dificuldades e na própria evolução do aluno.”* (D4)

## **G. Expectativas dos Docentes**

No que concerne a esta categoria, é nosso objetivo perceber as expectativas dos professores no que diz respeito ao futuro dos alunos com NEE.

A maioria dos entrevistados achou *“difícil”* (D1, D2 e D3) responder a esta questão.

Um dos entrevistados mostra-se renitente e preocupado quanto ao futuro do seu aluno pois *“vai embora e eu não sei que tipo de apoios é que vai continuar a ter (...) espero que ele continue com o mesmo tipo de apoio, mas infelizmente não tenho assim tanta certeza se isso vai acontecer”* (D1).

Não acreditando que estes alunos consigam completar o ensino superior (D2), ou até mesmo o secundário, *“pelo menos um ensino secundário regular”* (D3) dois docentes acreditam que *“em termos de vida académica, acho que só terá sucesso se encontrar uma área que não exija tanta escrita e enverede por um ensino mais técnico e profissionalizante”* (D2) e que os *“cursos profissionais poderão ser bastante motivadores para ele, nomeadamente pela parte técnica”* (D3).

Um dos entrevistados afirma que, uma vez que *“não posso esquecer a realidade da situação e as suas reais capacidades e limitações”* (D4), e *“os pais (...) gostariam que ele enveredasse por uma vertente mais profissionalizante”* (D4), o seu papel será, *“juntamente com o Serviço de Psicologia”*, verificar os seus *“pontos fortes, para garantir a máxima liberdade de escolha possível”* (D4). Deste modo, este docente mostra-se, por um lado, bastante realista quanto à situação académica do seu aluno e, por outro, empenhado em delinear um plano adequado para o ano letivo seguinte, dando resposta às necessidades do seu aluno, bem como às dos pais.

## **5. Triangulação de dados**

Para efetuar a triangulação dos dados obtidos, consideramos todos e cada um dos objetivos propostos para esta investigação.

Tornou-se, por isso, pertinente refletir acerca da consecução dos mesmos triangulando os dados obtidos, fazendo uma articulação entre os resultados obtidos com as entrevistas e os inquiridos e entre os resultados e as concepções apresentadas pelos autores de referência.

### **O1 – Perceber as concepções dos educadores/professores quanto à inclusão de crianças com NEE.**

As respostas dadas pelos educadores e professores que participaram neste estudo, permitiram-nos perceber o seu grau de familiaridade e percepções perante a inclusão de crianças com NEE. Grande parte dos inquiridos considera uma mais-valia a integração de crianças com NEE nas escolas regulares. Neste item, também se aprofundaram as questões relacionadas com o PEI. A maioria dos respondentes considerou este documento um instrumento de trabalho que facilita e individualiza o trabalho com alunos com NEE.

Alcançou-se, por isso, o objetivo 1, garantindo-se, assim, um aprofundamento consciente e refletido no que toca às concepções dos docentes quanto à inclusão de crianças com NEE. Torna-se possível aproximar as concepções dos educadores à ideia apresentada por Pacheco (2007) onde se releva o direito à aprendizagem num contexto onde se compreendem as diferenças e se propõem atividades individuais reforçando a autonomia da criança e potenciando um compromisso e responsabilidade que pressupõem o crescimento para todo o grupo.

### **O2 – Analisar as práticas educativas inclusivas implementadas.**

Consideramos que as respostas dadas pelos inquiridos nos forneceram informações fundamentais que potenciaram uma análise mais real e efetiva das práticas educativas inclusivas implementadas nesta instituição. Se, por um

lado, as entrevistas realizadas às estruturas de liderança permitiram uma melhor contextualização dos processos relacionados com a Educação Especial na instituição, por outro lado, foi através da investigação feita na recolha de dados fornecidos pelos docentes que recolhemos dados específicos e muito relevantes no âmbito das práticas educativas inclusivas. Por isso, consideramos que este objetivo se assumiu como elemento catalisador da investigação realizada, uma vez que a partir deste se desenvolveu uma análise interpretativa do contexto institucional.

Percebeu-se que o acompanhamento aos alunos com NEE é garantido por uma equipa pluridisciplinar que se preocupa com o sucesso de cada um dos alunos e releva o trabalho colaborativo aquando da implementação das medidas educativas. Foi também notório o comprometimento de cada um perante o percurso educativo de cada aluno e, para além disso, foi muito referida a importância de uma articulação entre ciclos no que toca à aproximação de estratégias e atividades a desenvolver. Isto significa que o trabalho em equipa, a articulação e a sequencialidade entre ciclos e a implementação de medidas educativas individuais assumem papéis de extrema relevância no âmbito das práticas inclusivas implementadas nesta instituição.

Torna-se assim fundamental relevar o princípio da cooperação entre a equipa pedagógica e os serviços de educação especial com vista ao sucesso da intervenção junto do aluno. Esta premissa está assente no enquadramento defendido por Correia (2003) que apresenta um modelo de intervenção onde todos exercem um papel, preparam a intervenção e participam na implementação de estratégias individualizando a aprendizagem como uma resposta ajustada às necessidades educativas especiais de cada aluno.

### **O3 – Compreender o impacto da formação nas práticas educativas inclusivas**

No domínio da formação realizada pelos membros da comunidade educativa, é de realçar que, na sua maioria, os respondentes consideram que na sua formação inicial adquiriram poucos conhecimentos no que toca à integração de alunos com NEE. Perante este contexto, os inquiridos

necessitam de efetuar uma pesquisa individual e autónoma sobre a problemática de cada aluno e, conseqüentemente, sobre o processo de conceção e implementação do PEI. Para além disso, procuram formação nesta área e realçam que o acompanhamento realizado pelo Serviço de Psicologia é uma mais-valia no seu percurso de desenvolvimento profissional no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas.

Destaca-se, ainda, que há uma preocupação constante da Direção da instituição no que toca à formação contínua dos docentes nesta área. Por isso, foram promovidas ações de formação em contexto relacionadas com as problemáticas e as necessidades educativas dos alunos com NEE que frequentam a instituição.

Aquando do cruzamento de dados da investigação, aferiu-se que os docentes que possuem formação na área da Educação Especial assumem um papel de destaque no apoio, acompanhamento e implementação de estratégias no âmbito do trabalho a realizar com alunos com NEE integrados em sala de aula.

Após a recolha de dados percebeu-se que os inquiridos se aproximam da teoria de Formosinho e Niza (2009), que defendem que a formação inicial garante um primeiro contacto com os métodos, as técnicas e práticas de ensino de uma forma holística com vista ao exercício da função de professor.

Porém, os docentes da instituição também realçam que sentiram necessidade de recorrer à formação contínua para adquirir aprendizagens específicas na área de educação especial. Releva-se, portanto, a ideia de Leite (2003) de que o exercício da profissionalidade engloba uma lógica reflexiva e empenhada na qual a busca de respostas é permanente e cabe ao professor garantir a sua formação ao longo da vida proporcionando o sucesso escolar dos seus alunos assente num comprometimento constante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos direitos iguais e inalienáveis, constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no Mundo.”*

(Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948)

As transformações sociais originaram mudanças significativas no contexto escolar e, conseqüentemente, na organização escolar e no modelo de professor. A integração de crianças com NEE exigiu uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de responder às necessidades e características de todos e de cada aluno, pressupondo a valoração positiva das diferenças humanas.

Perante este contexto, o professor tem que ser capaz de responder positiva e eficazmente aos diversos desafios que lhe vão sendo propostos ao longo da sua vida., sendo fundamental o seu envolvimento na transformação da escola monocultural, implicando-se nos “processos de inovação curricular” (Leite: 2003:18) através da capacidade de “prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar” (idem: 23). Nesse sentido, a formação revela-se essencial, capaz de munir o professor de conhecimentos e estratégias, promovendo a reflexão, a partilha e a cooperação entre todos.

O professor deve deixar para trás a ideia de mero transmissor de conhecimentos e assumir uma postura reflexiva capaz de integrar e abraçar as diferenças, aceitando a diversidade como um elemento enriquecedor de aprendizagem e de conhecimento do Eu e do Outro, sendo que “a resposta deverá ser encontrada numa diversificação e numa gestão local do currículo, (...) em que o ensino se centre na organização e gestão de situações diferenciadas e interactivas de aprendizagem, que as novas tecnologias da informação e comunicação não só facilitam como exigem” (Teodoro: 2003, 96).

É de considerar o papel da formação, inicial ou ao longo da vida, em todo o processo de transformação e crescimento profissional. Aprender ou

desenvolver as capacidades de pensar, ensinar e ser, nomeadamente num contexto inclusivo, pressupõe “o papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação, o que configura o princípio da auto-implicação” (Sá-Chaves, 2005: 8).

A investigação apresentada realizou-se no seio de uma instituição educativa onde a qualidade e a excelência são primordiais. Por isso, o estudo foi enriquecido, uma vez que todos os que nele participaram partilham a ideia de que a exigência e o rigor no exercício da profissionalidade são fundamentais e catalisadores de respostas pedagógicas mais coerentes e contextualizadas.

Atuar neste contexto implica cumplicidade, responsabilidade e reflexão constante, assente numa lógica cooperativa, onde se releva o trabalho de equipa. Para além disso, as dinâmicas implementadas baseiam-se em estratégias inovadoras e nas quais a teoria e a prática se complementam com vista ao desenvolvimento integral de todos os alunos.

Em suma, entendemos que os objetivos inicialmente delineados para este estudo foram atingidos e considera-se que estes serviram de fio condutor que atravessou toda a investigação, mas também se assumiram como pilares no domínio do tema em questão: **“Quais as concepções e práticas educativas dos educadores e professores na educação de uma criança com NEE numa instituição privada de educação e ensino?”**

Enfatiza-se, assim, a urgência de uma cultura de partilha e de cooperação onde equipas pedagógicas trabalham a um só ritmo e que consideram as necessidades das crianças com NEE que integram os nossos contextos escolares.

Os profissionais que constituem a equipa pedagógica nesta instituição de ensino privado procuram de forma participada respostas pedagógicas capazes de garantir o sucesso de todos os alunos, nomeadamente os alunos com NEE. É, por isso, pertinente compreender as concepções educativas e problematizar as práticas docentes relativas à inclusão de crianças com NEE, instigando a procura de respostas eficazes para a integração/inclusão de todos os alunos na sala de aula, numa lógica de articulação de práticas pedagógicas entre ciclos.

Caminhar no âmbito do desenvolvimento da profissionalidade engloba muitos parâmetros. Contudo, parece-nos que a inclusão de crianças com NEE é um pilar fundamental no domínio da prática docente, uma vez que integram turmas do ensino regular e o seu acompanhamento deve ser encarado pelo professor como um desafio que estimula a procura incessante de respostas perante situações de complexidade crescente.

O professor é, neste contexto, um eterno aprendiz que, no seu dia-a-dia, se compromete de uma forma inequivocamente responsável consigo mesmo em prol do sucesso dos seus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Carlos (2005), *Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE*, in *Saber e Educar* (2005), ESEPF, Porto
- AINSCOW, Mel (1997), *Educação para todos: torná-la uma realidade*, in *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (1997), Instituto da Inovação Educacional, Lisboa
- BARDIN, Laurence (2011), *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARKER, Chris e PISTRANG, Nancy (2005), *Quality Criteria Under Methodological Pluralism: Implications for Conducting and Evaluating Research* in. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 35, Nos. 3/4, junho de 2005, Springer Science+Business Media, Inc., pp. 201-212
- BARROSO, João (2003), “Factores organizacionais da exclusão escolar – A Inclusão Exclusiva”, in RODRIGUES, David (2003), *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora
- BARROSO, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa: Universidade Aberta
- BELL, Judith (2002), *Como realizar um Projecto de Investigação*, Coleccção Trajectos, Lisboa: Gradiva
- BOAVIDA, Ana (1993), *Resolução de problemas em matemática*, Lisboa: APM
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora

- BONITO, Jorge (2008), “Concepções Epistemológicas dos (Futuros) Professores: A Imagem da Ciência”, in SOUSA, J (Org.), *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*, (pp. 1781 – 1789), Funchal, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4809/1/Bonito.pdf>
- CALDEIRA, Suzana (2007), *(Des)Ordem na Escola*, Coimbra: Quarteto
- CANAVARRO, Ana (1993), *Concepções e Práticas de professores de matemática – três estudos de caso*, Lisboa: APM
- CORREIA, Luís (2008), *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*, Porto: Porto Editora
- CORREIA, Luís (org) (2003), *Educação Especial e Inclusão*, Coleção Educação Especial, Porto, Porto Editora
- DELGADO, Maria (1993), *Os Professores de Matemática e a Resolução de Problemas*, Lisboa: APM
- FERNANDES, Margarida (2000), *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*, Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, João (2009), *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, João, FERREIRA, Ilídio (2009), “Concepção de Professor. Diversificação, avaliação e carreira docente”, in FORMOSINHO, João (2009), *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, João, NIZA, Sérgio (2009), “Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores”, in FORMOSINHO, João

- (2009), *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Acção Docente*, Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, Júlia (org) (2002), *A Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*, Porto: Porto Editora.
- GARCÍA, Carlos (1999), *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora
- GHIGLIONE, Rodolphe, MATALON, Benjamin (2005), *O Inquérito*, Oeiras: Celta
- GUERRA, I. C. (2008), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - sentidos e formas de uso*, Lisboa: Príncípia Editora.
- GUIMARÃES, Henrique (1988), *Ensinar Matemática – Conceções e Práticas*, Lisboa: APM
- HEACOX, Diane (2006), *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora
- IMBERNÓN, Francisco (2010), *Formação continuada de professores*, Porto Alegre: Artmed
- JIMÉNEZ, Rafael (1997), “Educação Especial e Reforma Educativa”, in BAUTISTA, Rafael (1997), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro
- LEITE, Carlinda (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições Asa
- LIMA, Jorge, & PACHECO, José (2006), *Fazer Investigação-Contributos para a elaboração de dissertações e tese*, Porto: Porto Editora
- MAIA, Isabel Margarida (2008), *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*, Coimbra: Edições Almedina

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), Relatório do Projecto - Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, Lisboa: Departamento da Educação Básica
- MITTLER, Peter (2003), Educação Inclusiva – Contextos Sociais, S. Paulo: Artmed Editora
- NÓVOA, António (2005), *Evidentemente – Histórias da Educação*, Porto: Edições Asa
- PACHECO, José (2007), *Caminhos para a Inclusão*, Porto Alegre: Artmed
- PACHECO, José e FLORES, Maria (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Porto: Porto Editora
- PARDAL, Luís e LOPES, Eugénia Soares (2011), *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal Editores
- PEREIRA, Anabela (2004), *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*, Porto: Edições Asa
- PERRENOUD, Philippe (2001), *A Pedagogia na Escola das Diferenças*, Porto Alegre: Artmed Editora
- PERRENOUD, Phillipe (2007), *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora
- PONTE, João (1992), “Concepções dos professores de matemática e processos de formação”, in *Educação Matemática: Temas de Investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20%28Concep%C3%A7%C3%B5es%29.pdf>
- PONTE, João Pedro (2006), *Estudos de Caso em Educação Matemática*, Bolema, 25, pp.105-132

- PORTER, Gordon (1997), “Organização das Escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão”, in *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (1997), Instituto da Inovação Educacional, Lisboa
- ROBINSON, Sir Ken (2010), “Bring on the Revolution”, in *Conferências TED*, Los Angeles
- ROBINSON, Sir Ken (2013), “How to escape education's death valley”, in *Conferências TED*, Los Angeles
- RODRIGUES, David (2003), *Perspectivas sobre Inclusão – da Educação à Sociedade*, Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, Maria do Céu (2008), “Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, in *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto
- SÁ-CHAVES, Idália (2005). (org.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*, Porto: Porto Editora
- SÁ-CHAVES, Idália (2008), “Novos paradigmas, novas competências... Complexidade e identidade docente”, in *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2003), “O que cabe na mão... proposições para uma política integrada na infância”, in RODRIGUES, David (2003), *Perspectivas sobre a Inclusão*, Porto: Porto Editora
- SERRA, Helena (2002), *Educação Especial – Integração das crianças e Adaptação das Estruturas de Educação – Estudo de um caso*, Edições APPACDM Distrital de Braga, Braga
- SERRA, Helena (2008), “*NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados*”, in *Saber e Educar* (2008), ESEPF, Porto
- SOUSA, Alberto B. (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte, 2ª Edição

SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales (2011), *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*, Lisboa: Pactor

TEODORO, António (2003), *Globalização e Educação*, Porto: Porto Editora

TUCKMAN, Bruce W. (2000), *Manual de Invetigação em Educação*, Serviço de Educação, Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian

VARELA, Miriam e SÁNCHEZ, Luz María (2005), *Liderazgo en la Labor Docente*, México: Editorial Trillas

ZABALZA, Miguel (1994), *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*, Porto: Porto Editora

Legislação e outro Documentos de referência ou Normativos:

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948)

Constituição da República Portuguesa (1976)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro – Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e Professores dos Ensino Básico e Secundário

Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990)

Declaração de Salamanca (1994)

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Educação Especial

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei 281/2009, de 6 de outubro – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

### Sítios Consultados

<http://www.colegionovodamaia.pt> – consultado a 21 de agosto, às 23:00h

[http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_how\\_to\\_escape\\_education\\_s\\_death\\_vallley.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_vallley.html) - consultado a 2 de março, às 11:45h

[http://www.ted.com/talks/lang/pt/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_revolution.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html)

[L](#) - consultado a 2 de março, às 18:35h

# ANEXOS

## **ANEXO I**

Guião de Entrevista Semiestruturada  
Estruturas de Liderança:

Direção

Coordenação (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB)

Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

1. O que entende por Educação Especial?
2. O que entende por Escola Inclusiva?
3. Quais as suas perceções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos professores ou educadores desta instituição?
4. Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratar de alunos com NEE? Se sim, como se processa?
5. Os professores/educadores já fizeram algum tipo de formação nesta área? Se sim, qual?
6. Se fizeram formação, de que forma os percursos de formação (contínua ou especializada) contribuíram para a melhoria do desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?
7. Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?
8. Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

**ANEXO IV**  
Inquérito por Questionário



# Conceções sobre uma Escola Inclusiva

Este inquérito por questionário enquadra-se num projeto de mestrado no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas da instituição onde exerce funções, pelo que pedíamos que na resposta a este inquérito se reportasse à realidade que experiencia. Procure ser o mais exato possível nas suas respostas. Estas são absolutamente confidenciais. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1- Idade

2- Género

- Masculino
- Feminino

3- Valência em que leciona (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Pré-Escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário

4- Tempo de serviço (Registe o número de anos de serviço completos)

5- Formação Académica

- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

6- Tem conhecimento da legislação que rege a Educação Especial?

- Sim
- Não

7- Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- Sim
- Não

7.1- Se sim, qual o tipo de problemática? (Escreva o nome da problemática).

8- Atualmente, tem alguma criança com NEE no seu grupo-turma?

- Sim
- Não

8.1- Se sim, qual o tipo de problemática?

- Problemas Cognitivos
- Problemas Motores
- Problemas Visuais
- Problemas Auditivos
- Espectro de Autismo
- Multideficiência
- Dificuldades Específicas de Aprendizagem
- Outra:

## Perspetiva Inclusiva da Educação Especial

9- Como considera a integração de crianças com NEE nas escolas regulares?

- Positiva
- Negativa

10- Numa perspetiva inclusiva, qual considera ser o maior benefício para a criança com NEE? (Responda apenas se assinalou "Positiva" na questão anterior).

- Desenvolvimento académico
- Desenvolvimento afetivo/social

11- Acha que a presença de uma criança com NEE na sala de aula se reflete no desenvolvimento académico de um grupo-turma?

- Sim
- Não

11.1- Como se reflete? (Responda apenas se assinalou "Sim" na questão anterior).

- Positivamente
- Negativamente

12- Acha que a presença de uma criança com NEE na sala de aula se reflete no desenvolvimento afetivo/social de um grupo-turma?

- Sim
- Não

12.1- Como se reflete? (responda apenas se assinalou "Sim" na questão anterior).

- Positivamente
- Negativamente

## Programa Educativo Individual (PEI) - Estrutura

13- Conhece os itens que integram o PEI?

- Sim
- Não

13.1- Se sim, na sua opinião, a estrutura do PEI promove a integração do aluno com NEE?

- Sim
- Não

13.2- Considera que o PEI constitui um instrumento de trabalho facilitador das práticas educativas?

- Sim
- Não

### **Programa Educativo Individual (PEI) - Procedimentos**

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

14- Indique, se sabe, quem fez a referência do(s) aluno(s) para Educação Especial? (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Educador/ Professor Titular de Turma/ Diretor de Turma
- Outro professor da turma
- Professor de Educação Especial
- Técnico especializado
- Família
- Outra:

15- Participou no processo de avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) com NEE?

- Sim
- Não

16- Os alunos com NEE usufruíram/usfruem de medidas educativas previstas na lei?

- Sim
- Não

16.1- Se sim, indique quais. (Pode seleccionar mais do que uma opção).

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual

- Tecnologias de apoio

17- Nos casos que acompanhou/acompanha, assumiu/assume a implementação de algumas medidas educativas?

- Sim
- Não

17.1- Se sim, quais?

18- Nos casos que acompanhou/acompanha, participou/participa na avaliação das medidas educativas?

- Sim
- Não

### Participação da Família

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

19- Acha que o envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento dos alunos com NEE é adequado?

- Sim
- Não

20- Concretamente, de que forma foi/é estabelecida a relação equipa/família? (Pode seleccionar mais do que uma opção).

- Reuniões periódicas com o Educador/ PTT/ DT
- Reuniões periódicas com a equipa de professores
- Momentos de avaliação do PEI com o Educador/ PTT/ DT
- Momentos de avaliação do PEI com a equipa de professores
- Outra:

21- Na elaboração do PEI, foram tidas em conta as necessidades e recursos da família?

- Sim
- Não

### Funcionamento das Equipas

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

22- Utilizando a escala de 1 a 5 (do menos importante para o mais importante), indique os elementos que considera indispensáveis na constituição de uma equipa de Educação Especial?

	1	2	3	4	5
Educador/ PTT/	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
DT					
Professores de Conselho de Docentes/ Turma	<input type="radio"/>				
Professor de Educação Especial	<input type="radio"/>				
Psicólogo	<input type="radio"/>				
Outros técnicos	<input type="radio"/>				

23- Considera que houve/há articulação da equipa na discussão dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

23.1- Se sim, como foi efetuada? (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Formalmente, em reuniões específicas para discussão de caso
- Formalmente, em reuniões de equipa nos momentos de avaliação
- Informalmente

24- Existiu/existe articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre os diversos níveis de ensino?

- Sim
- Não

24.1- Se sim, de que forma foi/é realizada?

- Formalmente, por escrito
- Formalmente, em reuniões de equipa
- Informalmente

25- No desenvolvimento de processos de educação especial de alunos com NEE que acompanhou/acompanha existiu a intervenção/apoio de serviços externos?

- Sim
- Não

25.1- Existiu/existe alguma articulação no desenvolvimento de processos de educação especial de alunos com NEE entre os serviços externos (quando houve/há) e esta instituição?

- Sim

- Não

25.2- Se sim, como foi feita essa articulação? (Pode assinalar mais do que uma questão)

- Reunião
- Contacto telefónico
- Relatórios
- Email
- Observação em contexto

### **Formação**

As questões referentes a esta secção do Inquérito são obrigatórias para todos os colaboradores.

26- Tem formação em Educação Especial?

- Sim
- Não

26.1- Se sim, qual?

- Formação Contínua
- Auto-Formação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

26.2- Se tem formação, considera que enriqueceu as suas práticas profissionais com os alunos com NEE?

- Sim
- Não

26.3- Se sim, em que grau?

- Elevado
- Médio
- Baixo

### **Dinâmica da Instituição**

As questões referentes a esta secção do Inquérito são obrigatórias para todos os colaboradores.

27- No plano de formação, a instituição promove ações no âmbito da Educação Especial?

- Sim
- Não

28- A instituição promoveu/promove meios de avaliação dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

29- A instituição promoveu/promove momentos de avaliação dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

## **ANEXO V**

Guião de Entrevista Semiestruturada:

Docentes

## **Entrevista – Práticas Pedagógicas**

1. Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?
2. Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.
  - a. Quais os técnicos envolvidos; as especialidades; quem sinalizou; quem diagnosticou; público/privado; quanto tempo demorou,...
3. Como se precedeu à conceção do PEI?
  - a. Quem sugeriu; quem participou na elaboração; a participação foi direta ou indireta; houve recolha de diferentes instrumentos ou só baseado num relatório; quem escreveu que parte; quem elaborou a caracterização com base na cif; quem propôs as adaptações?
4. Como se operacionaliza o PEI? E nos momentos formais de avaliação?
5. No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas/disciplinas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?
  - a. As medidas são em sala de aula ou noutros contextos do espaço educativo?
6. De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?
  - a. Fazem reuniões; os pais participaram na elaboração do pei; as estratégias tb são definidas para casa?
7. Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?
8. Na sua prática letiva, sente dificuldades/constrangimentos no que toca ao trabalho pedagógico realizado com o aluno? Se sim, quais?
9. Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

## **ANEXO I**

Guião de Entrevista Semiestruturada  
Estruturas de Liderança:

Direção  
Coordenação (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB)

Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

1. O que entende por Educação Especial?
2. O que entende por Escola Inclusiva?
3. Quais as suas perceções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos professores ou educadores desta instituição?
4. Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratar de alunos com NEE? Se sim, como se processa?
5. Os professores/educadores já fizeram algum tipo de formação nesta área? Se sim, qual?
6. Se fizeram formação, de que forma os percursos de formação (contínua ou especializada) contribuíram para a melhoria do desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?
7. Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?
8. Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

## **ANEXO II**

Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas  
Estruturas de Liderança:

Direção

Coordenação (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB)

### **Transcrição da Entrevista à Direção**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**D:** Não.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**E:** O que entende por Educação Especial?

**D:** Entendo como Educação especial, um conjunto de medidas específicas que promovam o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais. Realmente, estas medidas são operacionalizadas por adequações curriculares nas atividades propostas, nos conteúdos curriculares, nos materiais e recursos utilizados, bem como na avaliação.

**E:** O que entende por Escola Inclusiva?

**D:** Na minha opinião, a escola inclusiva é aquela que promove aprendizagens a todos os alunos, independentemente das dificuldades que apresentem. Escola inclusiva é aquela que fomenta a participação ativa de todos os alunos na vida escolar e na comunidade, que adota um processo, capaz de responder à diversidade de todos os alunos, respeitando cada criança como indivíduo com necessidades e características específicas, e que deve prever a adaptação nos conteúdos e nas abordagens, nas estratégias, etc.

**E:** Quais as suas percepções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos professores e educadores desta instituição?

**D:** Nunca são processos muito fáceis, mas a cultura do Colégio fomenta o ingresso de todos os alunos que procuram este estabelecimento de ensino, desde que consigamos dar uma resposta eficaz à problemática. A aceitação por parte dos nossos profissionais geralmente é bem aceite e tudo fazem para a sua melhor inclusão na vida do Colégio e para o seu desenvolvimento. Os profissionais desta instituição são equipas que trabalham numa base de cooperação e de partilha, onde se discute as problemáticas e que em equipa

procuramos soluções, o mais eficazes quanto possível. Penso que a aceitação dos alunos com NEE também é bastante positiva, porque os Docentes sabem que podem contar com a colaboração de uma equipa de trabalho (psicólogos e uma especialista em Ensino Especial) onde, em conjunto refletem e encontram as estratégias concertadas por todos.

**E:** Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratarem de alunos com NEE?

**D:** Sim existem.

**E:** Como se processa?

**D:** Inicialmente quando os alunos procuram o Colégio são avaliados pelo serviço de psicologia. Posteriormente, depois da matrícula, é estudado todo o percurso do aluno, e caso seja alvo de um PEI, este é reavaliado. Envolve-se os Docentes neste processo para uma maior consciencialização da problemática e procura-se em conjunto estratégias. Existe a preocupação de também envolver os Encarregados de Educação com alguma periodicidade. As estratégias são discutidas em conselho de docentes ou em conselho de Turma e sendo avaliadas e reformuladas quando necessárias. Quando há desajuste das medidas aplicadas são também discutidas por uma equipa multidisciplinar (especialista de Educação especial, Psicólogos, Direcção, Educador- Docente titular de turma- Diretor de turma).

De uma forma geral, a avaliação à entrada do Colégio e todo o processo posterior, de acompanhamento do aluno, vai sendo perceptível acompanhar o seu desenvolvimento. Quando um docente se apercebe que o desenvolvimento e aprendizagem não se encontra dentro dos parâmetros próprios para a faixa etária, despoleta um processo de sinalização do aluno, para uma avaliação conjunta com o Serviço de Psicologia. Os Psicólogos do Colégio fazem a análise e diagnóstico do aluno e acionam o restante processo. Procuram-se parceiros externos do Colégio para ajudarem também na confirmação do diagnóstico e para trabalharem com o Colégio e a família na promoção do desenvolvimento do aluno. O director de turma/ PTT ou Educador participa em todo o processo e envolvem-se todos os outros docentes que trabalham diretamente com o aluno.

**E:** Os professores/educadores já fizeram algum tipo de formação nesta área?

**D:** Sim. A Instituição tem promovido algumas Ações de formação no Colégio neste âmbito. Também no Plano de Melhoria tem sido feito aquando da avaliação de desempenho docente. Tem sido uma constante o desafio para um investimento na Formação na área da Educação especial. Neste momento, já temos alguns docentes a realizar formação especializada em educação especial, até mesmo os psicólogos.

**E:** De que forma os percursos de formação (contínua e/ou especializada) contribuíram para a melhoria do desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?

**D:** As formações efetuadas, no colégio e fora, permitiram uma maior consciencialização das problemáticas relacionadas com a Educação Especial e uma maior e melhor resposta no caminho do sucesso do aluno. Permitiram promover mais eficazmente a inclusão de alunos com necessidade educativas especiais e conseqüentemente o desenvolvimento profissional dos Docentes e o seu desenvolvimento pessoal. Permitiu ainda uma maior satisfação do nosso trabalho por parte dos Encarregados de Educação e mais-valia para o Colégio como uma instituição mais capaz de promover uma educação para todos.

**E:** Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?

**D:** O exemplo deve começar pelos órgãos máximos, primeiro porque deve haver inicialmente uma Filosofia Educativa que contemple a inclusão de alunos com NEE. Quando as estruturas de Liderança se comprometem com os Encarregados de Educação e com os alunos em desenvolver um projecto de sucesso para todos, quando assumem a vontade de ajudar aqueles que mais precisam, os docentes que vivem diariamente estes valores, comprometem-se também, e lutam em dar uma resposta de qualidade e de sucesso.

Os órgãos de liderança quando defendem este modo de estar na educação, promovem a inclusão, deverão também permitir condições para que este tipo de trabalho seja possível.

As lideranças devem promover a reflexão em equipa, no desenvolvimento de estratégias mais eficazes, disponibilizando aos docentes uma equipa multidisciplinar e incentivar o trabalho colaborativo dentro da instituição, também com outros parceiros educativos e com a família.

As lideranças devem promover uma reflexão por parte dos docentes, por forma a existir uma prestação de contas em relação aos processos utilizados e aos resultados conseguidos.

E: Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

D: Não, penso que, de uma forma geral, foi tudo dito.

E: Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista. Obrigado!

D: Obrigada.

### **Transcrição da Entrevista à Coordenação do Pré-Escolar**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**CPE:** Não, podemos iniciar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**CPE::** Sim.

**E:** O que entende por Educação Especial?

**CPE:** Creio que se trata de um conceito bastante amplo, mas posso começar por dizer que é uma educação que visa o pleno desenvolvimento e a plena participação, neste caso em concreto porque estamos a falar desta instituição, de alunos ou de crianças, mediante a sua faixa etária, com necessidades educativas especiais, sejam elas, mais severas, digamos como o autismo ou a paralesia cerebral, ou mais ligeira e que, eventualmente, possam necessitar de, digamos, de um enquadramento mais simples ou de estratégias mais simples, no caso de uma dislexia. No fundo, a ideia, creio eu, de que a educação especial será, de uma forma integrada, proporcionar às crianças as condições de acordo com as suas necessidades específicas, para que ela tenha um desenvolvimento pleno e integrado, neste caso, na escola.

**E:** O que entende por Escola Inclusiva?

**CPE:** A escola inclusiva, no fundo, é aquela escola, tal como a Declaração de Salamanca aborda essa questão, que prevê, se necessário, a adaptação dos conteúdos, dos programas, até do próprio espaço onde a criança ou o aluno está, ou seja, neste caso, defende que deve ser integrado na turma, das atividades ou, neste caso se for uma crianças mais velha, das aulas para que ela de uma forma, digamos inclusiva possa estar inserida na própria turma, como disse anteriormente. Efetivamente há, depois depende das situações, pode haver necessidade de fazer ajustamentos de tempos, de estratégias, de materiais, etc, mas a base está no direito à igualdade, no direito a estar integrado, no direito a participar e poder usufruir desses direitos e desses deveres como os seus colegas.

**E:** Quais as suas percepções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos educadores desta instituição?

**CPE:** Quais são as minhas percepções, não é? As minhas percepções são umas percepções boas, positivas. Eventualmente há pessoas que, numa fase inicial, ficar um pouquinho mais inseguras, mas acho que é uma reação natural e normal de quem gosta de ser competente, de fazer o seu trabalho com qualidade, de quem pretende dar o melhor e as melhores condições e conseguir proporcionar as melhores estratégias e, no fundo, conseguir estar à altura de uma diferenciação pedagógica, como todas as crianças necessitam, ou seja, quer tenham NEE ou não. Mas eu creio que, acima de tudo, a avaliação é muito positiva, se as pessoas, no fundo, pretendem que essa criança possa desenvolver-se na sua plenitude. É lógico, como trabalhamos em equipa também, há reuniões, há conversas, que internamente, quer com os pais, ou eventualmente, se a criança tiver, por exemplo, um apoio externo, também com esses agentes, no sentido de criarmos aqui sinergias e acordos para perceber, nos diferentes contextos, como é que, o que é que está a correr bem, o que é que efetivamente precisa de ser mudado para podermos proporcionar as melhores estratégias naquele dado momento àquela dada criança, mas de uma forma sempre inclusiva, porque essa é a perspetiva.

**E:** Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratarem de alunos com NEE?

**CPE:** Sim.

**E:** Nestes casos, como se processa esse acompanhamento?

**CPE:** Pronto, um bocadinho o que eu referi na pergunta anterior. Houve situações de crianças que quando ingressaram no colégio ainda não estavam diagnosticadas e, entretanto foram. A esmagadora maioria dos casos acontece por indicação nossa. Pelas observações que fazemos detetamos que efetivamente há digamos, depende da criança em questão, comportamentos ou um desenvolvimento que não se enquadra, digamos, na faixa etária, no desenvolvimento que espectável para aquela faixa etária, ou comportamentos digamos um pouco diferentes e que é necessário serem avaliados. Depois essas crianças são, digamos, é sugerido aos pais que façam essa avaliação no exterior para depois nós aqui, com a nossa avaliação, com as nossas referências, com os nossos registos e depois com o nosso diagnóstico e com a avaliação que é feita no exterior, também com as famílias, podermos adaptar as nossas atividades, as nossas propostas em função das necessidades das crianças.

**E:** Os educadores já fizeram algum tipo de formação nesta área?

**CPE:** Sim.

**E:** Que tipos de formação é que já fizeram?

**CPE:** Fizeram formações, a esse nível, simples. Mas já fizeram alguma formação relacionada, por exemplo, formação, participação em palestras, participação em formações de curta duração, relacionadas com síndrome de Asperger, com Autismo... Já fizeram algumas. Por acaso ao nível de especialização, digamos, ninguém tem. Eu tenho mas, dos educadores que estão na prática, ninguém tem. Mas, por acaso, há uma educadora que pretende fazê-la. É uma das próximas.

**E:** De que forma os percursos de formação (contínua e/ou especializada) contribuem para a melhoria do desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?

**CPE:** Fundamentalmente, é assim, eu creio que é muito importante as pessoas fazerem formação, quer nessa área, quer noutras áreas. Nessa área, acima de tudo, acho que fundamentalmente dão pistas e fornecem, digamos, mais elementos teóricos e algumas competências práticas para esses profissionais poderem estar mais atentos e mais despertados para essas questões e, de uma forma mais precoce até, poderem ser detetadas de forma a podermos, rapidamente, ou mais rapidamente, propormos ações, aqui internamente, até, que possam beneficiar a criança ou o aluno. E depois, simultaneamente, em termos de equipa, em termos teóricos, é uma mais-valia para a articulação de todos os técnicos, quer sejam os docentes, quer seja a psicóloga, conjuntamente com os pais e, se houver, com algum apoio externo, que há algumas vezes, também acaba por ser importante. Paralelamente, também temos a presença de uma docente da educação especial, como acontece aqui num caso de uma criança que é acompanhada.

**E:** Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?

**CPE:** A minha preocupação, sinceramente, tem sido acompanhar de perto todas estas problemáticas, todas estas crianças. Ser, digamos, muitas vezes um mediador entre, neste caso, o colégio e o pai ou instituições externas. Ser, em algumas situações um problematizador no sentido de colocar questões ao docente para que ele possa refletir e possa chegar a alguma conclusão no sentido de refletir sobre se as estratégias ou as propostas que ele está a utilizar estarão indicadas ou não. No fundo, num ou noutro caso que possa ser um pouquinho mais complicado ajudar as pessoas ou, de alguma forma, poder potenciar motivação, que também é importante, porque às vezes há situações que se prolongam no tempo e, como é óbvio, os docentes como pessoas preocupadas, como pessoas interessadas, às vezes também pode causar

algum tipo de stress, não é? A resolução não ser imediata. Eu acho que é importante, também, uma pessoa que esteja mais de fora possa, em algumas situações, dar esse amparo e fazer essa, não é avaliação, mas reflexão no sentido de ver se está a haver progressão, se a criança X tinha este comportamento ou tinha aquele grau de desenvolvimento, e vamos então ver o que é que ela já consegue fazer, já teve esta aquisição, aquela aquisição ou outra. Ou seja, muitas vezes, externamente, é muito mais fácil nós refletirmos com a pessoa e percebermos em conjunto que efetivamente houve uma evolução enorme e que o trabalho que está a ser feito tem sido muito positivo para a criança. Acho que isso também é uma forma de ajudar a pessoa que diariamente está com essa criança e ter um estímulo diferente, e ter mais motivação para continuar com esse trabalho. E depois também ajudar com a ligação com as famílias, na ligação com outros agentes externos, como já referi anteriormente.

E: Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

**CPE:** Eu creio que acima de tudo, e muito sinteticamente, deixar a mensagem de que nós privilegiamos uma educação inclusiva e que a nossa ideia é tentar que a criança, dentro das suas potencialidades, ou seja, focar-nos aí e não no que ela não consegue fazer, mas no que ela consegue fazer, que ela consiga participar em todas, ou pelo menos na esmagadora maioria das atividades e que acabe por se desenvolver de uma forma positiva, por estar integrada na turma e que os pais também consigam, nem que seja numa primeira fase através do colégio, perceber o tipo de trabalho que é feito, porque às vezes os pais ficam muito angustiados, e depois possam por modelagem levar algumas estratégias para casa e consigam também sossegar um bocadinho e perceber que com trabalho, com esta colaboração de todos o desenvolvimento pode ser mais produtivo e mais benéfico para a criança.

E: Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

CPE: Eu é que agradeço. Boa tarde.

### **Transcrição da Entrevista Coordenação 1º CEB**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**C1:** Não.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.  
(consentimento através de um aceno de cabeça)

**E:** O que entende por Educação Especial?

**C1:** Eu acho que a educação é toda especial independentemente da forma como ela se articula. É especial porque cada aluno é um ser que pelo seu ritmo e estilo de aprendizagem independentemente de em termos de educação especial as crianças possam ter pela sua especificidade e pela forma de aprender podem ser conotadas, entre aspas, como crianças com particularidades de tal forma associadas a uma educação específica para que eles evoluam normalmente também, como eu disse anteriormente, relativamente ao seu ritmo e estilo de aprendizagem porque especial somos todos.

**E:** O que entende por Escola Inclusiva?

**C1:** Portanto uma escola inclusiva é aquela escola que abarca todas as crianças independentemente da sua forma de aprender, do seu ritmo, do seu estilo. É uma escola que é de todos e é para todos.

**E:** Quais as suas percepções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos professores desta instituição?

**C1:** Eu penso que a instituição em si, começando pela tutela e pelos professores, todos eles estão muito sensibilizados para acolher este tipo de crianças. Basta dizer que não sendo uma instituição que tenha crianças com problemas graves em termos de aprendizagem, problemas mais profundos, eu penso que o facto de haver um grande número de pessoas que está vocacionada para tirar um mestrado ou uma especialização no âmbito da educação especial, à partida é que tem uma sensibilidade específica para a diferenciação pedagógica, nomeadamente para atender casos que sejam diferentes na sua forma de aprender e de estar na escola.

**E:** Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratarem de alunos com NEE?

**C1:** É assim, há crianças que têm particularidades e termos de aprendizagem. O colégio ou a instituição dispõe de um leque de pessoas e de vários recursos para colmatar as lacunas que existem nomeadamente em termos desses tais estilos de aprendizagem. Penso que canaliza muito bem os recursos e rentabiliza todos os recursos para as crianças nomeadamente com dislexia, com espectro de autismo, que não existem mas que nalguma vertente podem ser enquadradas nesse universo nomeadamente síndrome de asperger, crianças que no presente não existem mas já tivemos crianças com deficiências motoras também e penso que no fundo o facto de nos aparecer essa diversidade de crianças e dada a sensibilidade que os professores têm eu acho que as crianças são devidamente acompanhadas no âmbito das suas necessidades.

**E:** Como se processa esse acompanhamento?

**C1:** Após sinalização feita pelo professor titular de turma, há a referenciação feita, depois é feito um diagnóstico à criança, uma avaliação que normalmente é feita com base na referenciação, temos uma psicóloga no primeiro ciclo que é ela quem faz a avaliação do aluno e mediante o estudo e o tipo de avaliação que lhe faz por instrumentos que ela utiliza. Depois, portanto, é elaborado um relatório, esse relatório é entregue ao professor. Ah, antes disso é feito o pedido da autorização ao encarregado de educação para que seja feita a avaliação. Depois há um estudo feito, portanto uma conversa naturalmente uma análise feitas pelo relatório da psicóloga e o professor titular de turma, para se chegar a um consenso naturalmente e ver quais são as estratégias que melhor se aplicam àquele caso. Depois naturalmente que esses casos são debatidos em conselho de docentes e através de uma equipa multidisciplinar porque temos aqui não só os professores que já têm, alguns, pós graduação, a psicologia, os professores que coadjuvam algumas áreas disciplinares, nomeadamente as áreas de expressão, que são áreas ricas, valências que muitas vezes mobilizam os alunos para as aprendizagens dentro das várias dificuldades. São as expressões que no fundo potenciam os alunos para uma melhor aprendizagem e é também dentro daquela equipa multidisciplinar eu penso que nos espaços e nos recreios mesmo a vigilância pelas próprias auxiliares são muito importantes e a supervisão que o professor dá são momentos livres e específicos onde muitas vezes se vê as maiores dificuldades que os alunos têm porque ali são livres não estão propriamente formatados em

contexto de sala de aula. É aí que muitas vezes se evidenciam as maiores lacunas que os alunos podem ter.

**E:** Os professores já fizeram algum tipo de formação nesta área?

**C1:** Bastantes, praticamente todos. Fizeram pós graduação, fazem formações a vulso e há bastantes mestrados nesse âmbito - mestrado em Educação Especial, dentro das várias dimensões que a Educação Especial apresenta.

**E:** De que forma os percursos de formação (contínua e/ou especializada) contribuíram para a melhoria do desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?

**C1:** Primeiro pela sensibilização feita, depois pela deteção dos casos que são muito mais precocemente detetados os casos de crianças que possam ser portadoras de uma eventual situação que requer um apoio específico. Depois ao nível das estratégias utilizadas, nomeadamente na sala de aula para o desenvolvimento da competência e a aprendizagem do conteúdo a forma como são delineadas as estratégias para esse tipo de crianças. Depois pela partilha que há entre professores porque há várias escolas onde eles tiram portanto cada escola, embora o rumo e o objetivo seja o mesmo, cada escola, cada instituição tem a sua filosofia e portanto essa troca de ideias dentro da educação especial é muito rica. E depois há aqueles professores que não têm, por exemplo eu própria não tenho nenhuma formação específica em termos de mestrado ou pós graduação de educação especial, mas tenho uma vivência muito forte e muito rica porque ao longo de 34 anos trabalhei sempre com crianças de educação especial, das várias dificuldades que possam apresentar, desde o autismo, asperger, crianças sem controlo de esfíncteres, crianças com deficiência mental motora, com mutismo seletivo, imensas dificuldades, as mais variadíssimas. Portanto eu própria também tenho uma sensibilidade específica para trabalhar com esse tipo de crianças. Isso penso que será uma mais-valia também dentro do contexto e do universo que temos aqui no colégio para no fundo dar resposta mais eficiente também às situações que nos vão aparecendo no dia a dia.

**E:** Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?

**C1:** Eu acho que são fundamentais. Eu acho que um coordenador deve ter um olho clínico e deve conhecer muito bem o universo, o público-alvo com que trabalha em termos de crianças, e depois com as experiências que os professores têm dentro do âmbito da formação que estão a tirar, com a experiência que a própria direção tem e pela sensibilidade que tem, e pela

prática exercida por mim, eu penso que todo este quadro, esta simbiose, é única para que se faça, no fundo se elenquem dificuldades, partilhem experiências e que se combatam lacunas e se promova o desenvolvimento integral mais fiável e o mais propício possível.

E: Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

**C1:** Eu penso que não tenho nada a referir porque confio plenamente nas pessoas que lidero e na sensibilidade que os professores têm. Penso que o facto de ter referido que muitos dos professores aqui estarem a tirar o mestrado ou pós-graduação no âmbito da educação especial eu penso que é uma mais-valia, para a instituição. Eu penso que é aqui que marca a diferença, a diferença é marcada de qualquer outra instituição porque, não tendo nós aqui crianças com dificuldades profundas, os professores sentem necessidade de se enriquecerem neste âmbito, no fundo para dar resposta à real necessidade dos alunos atendendo desta forma não a dificuldades específicas de crianças com deficiência, mas também há aqueles que são ditos normais que precisam de um ensino individualizado e personalizado. No fundo acho que em todo este contexto e em toda esta dimensão os professores se enriquecem, é uma mais-valia e é isso que eu não esqueci mas que gostava de referir e de reforçar, no fundo, a sensibilidade que os professores têm para trabalhar com dinâmicas e descer ao nível das crianças dentro das potencialidades de cada um.

E: Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

**C1:** Obrigada eu.

## **Transcrição da Entrevista à Coordenação do 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**E:** Boa tarde. Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**C2.3.Sec:** Podemos iniciar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**C2.3.Sec:** Claro.

**E:** O que entende por Educação Especial?

**C2.3.Sec:** O conceito de educação especial tem sido um conceito que, na minha perspetiva, tem sido um pouco maltratado ao longo da história da educação em particular e, particularmente, nos últimos anos. O quadro legislativo português enquadra a educação especial, ou tem vindo a enquadrar a educação especial, numa perspetiva que não me parece a mais adequada. A educação especial, na minha ótica, é toda a educação que cada um jovem ou criança precisa. Porquê? Porque todas as crianças são especiais e porque são especiais, entendendo aqui como especial diferente, merecem ter de facto um tratamento diferente em contexto de sala de aula. No panorama legislativo português, e particularmente no âmbito da educação especial, tem proliferado um conjunto de documentos ligado à legislação que procura de alguma forma estar mais atento àquilo que tem sido de facto as últimas novidades até a nível europeu sobre esta temática. Ou seja, o conceito de educação especial, na minha ótica, é um conceito que se deve aplicar a todos, que tem merecido no quadro legislativo português uma certa análise muito particularizada e que tem, por força disso, dado aso a um trabalho mais direcionado para crianças que, de uma forma ou de outra, revelam, eu não gostaria de utilizar a palavra deficiência nem coisas similares, mas que merecem respostas diferenciadas.

**E:** O que entende por Escola Inclusiva?

**C2.3.Sec:** Uma escola inclusiva, na minha ótica, é uma escola que sabe aceitar e trabalhar com o diferente, e saber aceitar e trabalhar com o diferente é condição para o seu próprio desenvolvimento. O que me parece, e às vezes existe essa tendência em muitos centros educativos e na conceção muito tradicional que temos de educação, é uma tentativa para a uniformização, colocando de lado quem é diferente. Na minha perspetiva, a riqueza de uma instituição advém de facto da sua diferença. Mesmo que no quadro do âmbito

legislativo português aquelas diferenças que para muitos estão plasmadas num determinado tipo de deficiência seja ela auditiva, seja ela do domínio cognitivo-motor, seja ela visual, inclusivo é motivo de riqueza, é motivo de diferenciação, e o conceito inclusivo não tem a ver só com uma aceitação passiva, mas tem a ver com a capacidade de potenciar esses e todos os outros alunos num tipo de escola que se quer intensa, partilhada e vivida, onde nós nos reconhecemos na diferença e onde nós somos importantes. A inclusão é trazer para dentro, é aproveitar e potenciar quem está dentro sem qualquer discriminação nem qualquer tipo de diferenciação pela negativa.

**E:** Quais as suas percepções no que toca à aceitação de crianças com NEE por parte dos professores desta instituição?

**C2.3.Sec:** Particularmente nesta instituição, uma vez que o estudo se vai refletir nesta instituição, tem-se feito um trabalho que me parece muito importante. O colégio dispõe de equipas multidisciplinares, tem uma estrutura própria que acompanha estes alunos, tem havido um forte investimento, particularmente por parte da Direção, no convite até a pessoas ligadas a esta área que complementam as equipas já existentes. Também me parece que existe uma estrutura muito bem oleada interna. Nomeadamente, para além dos tradicionais PEIs, nós temos aqui uma bateria de outros instrumentos muito importantes: nós temos um Programa de Estratégias de Acompanhamento, nós temos os Apoios, nós temos os Planos de Recuperação... E há uma coisa muito importante que também é de valorizar, que é a construção dos nossos PCTs. Se por um lado temos estes instrumentos para esses alunos, não deixamos de ter estratégias diferenciadas para todos os outros, ou seja, do ponto de vista daquilo que me é dado a observar, e porque conheço bem a instituição, de facto aqui há uma estrutura montada, há aqui de facto um clima criado que permite ajudar esse tipo de alunos. Esses e todos os outros.

**E:** Nesta instituição existem casos com acompanhamento por se tratarem de alunos com NEE?

**C2.3.Sec:** Sim.

**E:** Como se processa o acompanhamento a esses alunos?

**C2.3.Sec:** Naturalmente que nós temos aqui, quando se fala em alunos de PEI, alunos que particularmente decorrem do Decreto-Lei 3/2008, esses alunos são devidamente sinalizados. Nesta instituição, como nas demais, até pela força do trabalho que desenvolvo sempre houve uma preocupação de partilhar a informação de uns anos para os outros, quando essas situações são identificadas, as estruturas internas naturalmente estão sensibilizadas, não só a equipa multidisciplinar que há pouco lhe falei, bem como, no caso concreto

do segundo, terceiro e secundário, o próprio Diretor de Turma, juntamente com a equipa e os restantes elementos do Concelho de Turma, criam a tal “máquina” que está de facto montada para acompanhar esse tipo de alunos. Repito que nesta instituição há uma preocupação enorme na passagem da informação, na articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino, nessa passagem de testemunho que é muito importante. E verdade seja dita que, segundo aquilo que me é dado ver e observar, até por força do trabalho que desenvolvo aqui na instituição, há um trabalho muito acompanhado e ele não só é acompanhado e que decorre não só para a aplicação da lei, como também é objeto de uma profunda análise em sede de Concelho de Turma, por essa equipa que há pouco lhe falei, e que também depois volta a ser reanalisado e validado em sede de Concelho Pedagógico. Portanto, gostava de reforçar esta questão.

**E:** Os professores já fizeram algum tipo de formação nesta área?

**C2.3.Sec:** É uma questão muito pertinente e muito importante se perguntar se a formação inicial de professores tem ao nível desta área em particular, se dá formação que de alguma maneira permite encarar estas questões com naturalidade, não. Normalmente, e por força, repito, do trabalho que desenvolvo, há um défice manifesto e claro da falta de formação dos profissionais aquando da formação inicial. Verdade seja dita que relativamente ao colégio, ainda que mais se possa fazer, até pela forma como nós fazemos a supervisão pedagógica, a forma como nós acompanhamos os nossos professores em contexto de sala de aula, tem sido uma área que normalmente, e no feedback que nós vamos dando aos professores depois de assistirmos as aulas, é sempre uma área passível de ser melhorada. Eu recordo que ainda há pouco tempo se fez formação no âmbito da educação especial particularmente com uma especialista de facto com créditos na praça e muito conceituada, mas, nunca é demais. Ou seja, há aqui duas cambiantes importantes: se a formação inicial responde, não; procuramos colmatar com formações ou que o colégio dá ou são os próprios professores a procurar, mas, em síntese, é sempre uma área em que se sente um claro défice de formação por parte dos profissionais.

**E:** Na sua opinião, de que forma é que estes percursos de formação (contínua ou especializada) contribuíram para a melhoria e desenvolvimento desta instituição no campo da Educação Especial?

**C2.3.Sec:** Nós, neste momento, felizmente temos uma instituição que do ponto de vista da qualificação dos seus recursos, há gente extraordinariamente jovem e motivada para fazer formações. Não temos, que eu tenha conhecimento, tirando este caso que neste momento está a ser trabalhado e que seguramente

vai ser aqui um bom trabalho de mestrado e uma boa tese de mestrado, não tem havido trabalhos de grande folgo e de grande fundamentação a este nível. Contudo, como dizia há pouco, a preocupação, quer da coordenação quer da direcção no feedback que é dado aos docentes, é do enfoque que deve ser dado continuamente nestas áreas e há uma panóplia de áreas que passa pela dislexia, pelo autismo, por outro tipo digamos de áreas onde é necessário fazer mais e melhor formação. E nós temos feito esses convites aos professores. Naturalmente que, para além daquilo que o colégio faz, depois também reporta muito a cada um deles e da sua disponibilidade e até da sua própria motivação. Parece, e posso estar enganado, parece-me não ser uma área de eleição. Parece-me, mas não há aqui fundamento da minha parte que sustente esta questão. A avaliar pelos concelhos de turma e até pelas conversas muitas das vezes informais, reconheço que é uma área onde muitos professores pelo menos se sentem eu diria menos à vontade, e este menos à vontade normalmente anda associado a algum desconhecimento por um lado, e por outro lado também é a constatação da necessidade de um maior aprofundamento e de uma maior reflexão sobre essas matérias.

**E:** Mas, dentro da formação que já foi feita, julga que permitiu o desenvolvimento profissional e na melhoria à resposta educativa que é dada nesta instituição?

**C2.3.Sec:** Sim, sem dúvida.

Devo dizer que relativamente, e recentemente, até por força do que há pouco dizia, da necessidade, porque é uma área que, verdade seja dita, que a própria direcção e a coordenação sente como uma área muito preocupante e importante. E foi por isso que houve necessidade de fazer um reajuste na equipa que trabalha estas questões, não só pela formação que foi feita cá na própria instituição, mas por força até dessa formação que já foi feita, aqui no colégio e fora do colégio. Eu recorde-me de facto foi feita particularmente na altura quando se falava da CIF que também era uma formação ligada a estes âmbitos, foi feita formação e, não só. Mais recentemente e internamente e com mais-valias. O que eu sinto, e nós temos a preocupação de fazer o feedback das formações quando os professores as fazem, consequências muito positivas, claramente muitas delas não só de informação mas até de revolução prática, de estratégias muito práticas de como atuar, de como prececionar os problemas, de como nos encaminhar e até de situações que se prendem com o próprio dia a dia, na forma como se reajusta uma planificação, na resposta ou na qualidade da resposta que se deve dar particularmente a qualquer tipo de alunos. Eu repito que nesses particularmente, precisarão de um apoio mais diferenciado. Mas repito também, os outros precisam, e também as respostas que temos que dar têm que ser devidamente ponderada e enquadradas nesse

duplo sentido: os que mais precisam e aqueles que não precisando tanto também precisam de alguma forma de uma resposta diferenciada.

**E:** Qual o papel das estruturas de liderança na promoção de estratégias e práticas inclusivas na sala de aula?

**C2.3.Sec:** É nossa obrigação fazê-lo. Eu devo dizer que nós temos aqui uma cultura avaliativa que me parece consistente, tanto como referência aquilo que eu conheço do sistema português e de muitas escolas particularmente na região norte do país e pelo trabalho que desenvolvo, eu diria que a nossa estrutura é uma estrutura consistente. Julgo eu que são lideranças que reconhecem a importância e a necessidade dessa resposta inclusiva. Particularmente nas aulas supervisionadas, eu repito supervisionadas, são aulas onde nós infantizamos quando são aqueles alunos que estão referenciados ou porque têm um PEI ou porque estão num Plano de Recuperação. Seja pelo que for, são alunos que sempre que nós vamos assistir às aulas onde nós estamos de facto muito atentos. Verdade seja dita, ainda que me pareça que isto não está devidamente ainda no DNA de todos os professores, já está em alguns. E verdade seja dita que alguns professores o fazem de uma forma muito subtil mas muito eficaz. E normalmente nos feedbacks que nós damos, a esse nível, há sempre dois comentários há aqueles que nós constatamos, registamos e reforçamos positivamente, e há aqueles que, apesarem de terem esses alunos, não lidam tão bem porque parece-me que ainda estão muito presos e com mais dificuldade em lidar com estas situações. Mas a nossa obrigação, quando fazemos o feedback, é de chamada de atenção, é do reforço da formação e é da necessidade que ele deve ter sempre num constante aperfeiçoamento profissional que normalmente decorre de dois cenários: ou pela formação que se faz, ou pela conversa que se pode ter com alguém mais experiente nesta área, até pelo trabalho que tem desenvolvido, e que possa colmatar algumas dessas dificuldades.

**E:** Relativamente a esta entrevista, acha que foi algo esquecido ou omitido? Gostaria de acrescentar ou referir mais alguma coisa?

**C2.3.Sec:** Globalmente acho que as questões foram todas colocadas. Eu continuo a achar que de facto o enfoque está muito centrado naquele tipo de alunos que manifesta determinadas dificuldades em algum momento e em alguma área. Volto a dizer, o conceito de educação inclusiva é de facto a recuperação de um princípio democrático de acesso à educação com qualidade. Eu devo lembrar que quer a OCDE quer a própria UNESCO são questões que lhes são muito muito caras. Esta ideia desta igualdade de direitos de oportunidades e esta forma que é na diferença que nós nos construímos. Uma sociedade que tende para uma certa homogeneização

é uma sociedade que não está a cumprir o seu papel. Nós devemos ser um todo mas um todo que se cresce e reconhece na diferença e a inclusão de facto é uma mais-valia dessa diferença. Incluir não é tratar todos por igual, a inclusão obriga a que nós tratemos todos diferentes mas com qualidade em que todos são úteis e todos se auto “aproveitam” nesse crescimento pessoal e coletivo que é isso que nós pretendemos, quer nas instituições quer particularmente nas crianças e nos jovens que é essa matéria-prima que trabalhamos.

**E:** Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

**C2.3.Sec:** Foi um gosto, foi um gosto!

## **ANEXO III**

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas  
Estruturas de Liderança:

Direção  
Coordenação (Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB)

## Unidades de Registo – Entrevista Estruturas de Liderança

Categorias	Unidades de Registo
<p><b>A. Educação Especial</b></p>	<p>conjunto de medidas específicas que promovam o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais. (D)</p> <p>adequações curriculares (D)</p> <p>conceito bastante amplo (CPE)</p> <p>visa o pleno desenvolvimento e a plena participação de alunos ou de crianças com necessidades educativas especiais (CPE)</p> <p>estratégias mais simples (CPE)</p> <p>proporcionar às crianças as condições de acordo com as suas necessidades específicas, para que ela tenha um desenvolvimento pleno e integrado na escola (CPE)</p> <p>a educação é toda especial (C1)</p> <p>cada aluno é um ser que pelo seu ritmo e estilo de aprendizagem (C1)</p> <p>as crianças possam ter pela sua especificidade e pela forma de aprender (...) uma educação específica para que eles evoluam normalmente (C1)</p> <p>diferenciação pedagógica (C1)</p> <p>atender casos que sejam diferentes na sua forma de aprender e de estar na escola (C1)</p> <p>conceito (...) um pouco maltratado ao longo da história da educação (C2.3.Sec)</p> <p>toda a educação que cada um jovem ou criança precisa (C2.3.Sec)</p> <p>tratamento diferente em contexto de sala de aula (C2.3.Sec)</p> <p>conceito que se deve aplicar a todos (C2.3.Sec)</p> <p>direcionado para crianças que (...) merecem respostas diferenciadas (C2.3.Sec)</p> <p>decorrem do Decreto-Lei 3/2008 (C2.3.Sec)</p> <p>o enfoque está muito centrado naquele tipo de alunos que manifesta determinadas dificuldades em algum momento e em alguma área (C2.3.Sec)</p>
<p><b>B. Escola Inclusiva</b></p>	<p>aquela que promove aprendizagens a todos os alunos (D)</p> <p>fomenta a participação ativa de todos os alunos na vida escolar e na comunidade (D)</p> <p>responder à diversidade de todos os alunos (D)</p> <p>respeitando cada criança como individuo com necessidades e características específicas (D)</p> <p>prever a adaptação nos conteúdos e nas abordagens, nas estratégias (D)</p> <p>Declaração de Salamanca aborda (CPE)</p> <p>adaptação dos conteúdos, dos programas, até do próprio</p>

	<p>espaço (CPE)  defende que deve ser integrado na turma, nas atividades nas aulas (CPE)  ajustamentos de tempos, de estratégias, de materiais (CPE)  direito à igualdade (CPE)  direito a estar integrado (CPE)  direito a participar (CPE)  ela consiga participar em todas, ou pelo menos na esmagadora maioria das atividades (CPE)  escola que abarca todas as crianças (C1)  escola que é de todos e é para todos (C1)  é uma escola que sabe aceitar e trabalhar com o diferente (C2.3.Sec)  condição para o seu próprio desenvolvimento (C2.3.Sec)  a riqueza de uma instituição advém de facto da sua diferença (C2.3.Sec)  inclusivo é motivo de riqueza, é motivo de diferenciação (C2.3.Sec)  não tem a ver só com uma aceitação passiva (C2.3.Sec)  capacidade de potenciar esses e todos os outros alunos num tipo de escola que se quer intensa, partilhada e vivida (C2.3.Sec)  é trazer para dentro, é aproveitar e potenciar quem está dentro sem qualquer discriminação nem qualquer tipo de diferenciação pela negativa (C2.3.Sec)  princípio democrático de acesso à educação com qualidade (C2.3.Sec)  igualdade de direitos de oportunidades (C2.3.Sec)  tratemos todos diferentes mas com qualidade em que todos são úteis e todos se auto “aproveitam” nesse crescimento pessoal e coletivo (C2.3.Sec)</p>
<p><b>C. Aceitação de crianças com NEE na instituição</b></p>	<p>Colégio fomenta o ingresso de todos os alunos que procuram este estabelecimento de ensino, desde que consigamos dar uma resposta eficaz à problemática (D)  a aceitação dos alunos com NEE também é bastante positiva (D)  perceções boas, positivas (CPE)  numa fase inicial, ficar um pouquinho mais inseguras (CPE)  avaliação é muito positiva (CPE)  muito sensibilizados para acolher este tipo de crianças (C1)  sensibilidade específica (C1)  sensibilidade que os professores têm (C1)  naturalmente estão sensibilizadas (C2.3.Sec)</p>
<p><b>D. Acompanhamento de</b></p>	<p>tudo fazem para a sua melhor inclusão na vida do Colégio e para o seu desenvolvimento (D)  trabalham numa base de cooperação e de partilha (D)</p>

<p>crianças com NEE na instituição</p>	<p>discute as problemáticas e que em equipa procuramos soluções (D)</p> <p>colaboração de uma equipa de trabalho (D)</p> <p>em conjunto refletem e encontram as estratégias (D)</p> <p>avaliados pelo serviço de psicologia (D)</p> <p>estudado todo o percurso do aluno (D)</p> <p>Envolve-se os Docentes neste processo (D)</p> <p>procura-se em conjunto estratégias (D)</p> <p>envolver os Encarregados de Educação (D)</p> <p>As estratégias são discutidas avaliadas e reformuladas quando necessárias por uma equipa multidisciplinar (D)</p> <p>desenvolvimento e aprendizagem não se encontra dentro dos parâmetros próprios para a faixa etária, despoleta um processo de sinalização do aluno (D)</p> <p>avaliação conjunta com o Serviço de Psicologia (D)</p> <p>fazem a análise e diagnóstico do aluno e acionam o restante processo (D)</p> <p>O director de turma/ PTT ou Educador participa em todo o processo (D)</p> <p>envolvem-se todos os outros docentes (D)</p> <p>A esmagadora maioria dos casos acontece por indicação nossa (CPE)</p> <p>Pelas observações que fazemos detetamos (...) comportamentos ou um desenvolvimento que não se enquadra, digamos, na faixa etária, no desenvolvimento que espectável para aquela faixa etária (CPE)</p> <p>é sugerido aos pais que façam essa avaliação no exterior (CPE)</p> <p>para depois nós aqui, com a nossa avaliação, com as nossas referências, com os nossos registos e depois com o nosso diagnóstico e com a avaliação que é feita no exterior, também com as famílias, podermos adaptar as nossas atividades, as nossas propostas em função das necessidades das crianças. (CPE)</p> <p>trabalhamos em equipa (CPE)</p> <p>há reuniões, há conversas, que internamente, quer com os pais ou eventualmente, se a criança tiver, por exemplo, um apoio externo (CPE)</p> <p>com esta colaboração de todos o desenvolvimento pode ser mais produtivo e mais benéfico para a criança (CPE)</p> <p>sinalização (C1)</p> <p>uma avaliação que normalmente é feita com base na referência, (C1)</p> <p>temos uma psicóloga no primeiro ciclo que é ela quem faz a avaliação do aluno (C1)</p> <p>pedido da autorização ao encarregado de educação para que</p>
--	---

	<p>seja feita a avaliação (C1)  elaborado um relatório (C1)  uma conversa naturalmente uma análise feitas pelo relatório da psicóloga e o professor titular de turma, para se chegar a um consenso naturalmente e ver quais são as estratégias que melhor se aplicam àquele caso (C1)  debatidos em conselho de docentes e através de uma equipa multidisciplinar (C1)  a instituição dispõe de um leque de pessoas e de vários recursos (C1)  canaliza muito bem os recursos e rentabiliza todos os recursos (C1)  esses alunos são devidamente sinalizados (C2.3.Sec)  O colégio dispõe de equipas multidisciplinares (C2.3.Sec)  tem uma estrutura própria que acompanha estes alunos (C2.3.Sec)  existe uma estrutura muito bem oleada interna.  Nomeadamente, para além dos tradicionais PEIs, nós temos aqui uma bateria de outros instrumentos muito importantes: nós temos um Programa de Estratégias de Acompanhamento, nós temos os Apoios, nós temos os Planos de Recuperação... E há uma coisa muito importante que também é de valorizar, que é a construção dos nossos PCTs. (C2.3.Sec)  De facto, aqui há uma estrutura montada, há aqui, de facto, um clima criado que permite ajudar esse tipo de alunos (C2.3.Sec)  preocupação de partilhar a informação de uns anos para os outros (C2.3.Sec)  o próprio Diretor de Turma, juntamente com a equipa e os restantes elementos do Conselho de Turma, criam a tal “máquina” que está de facto montada para acompanhar esse tipo de alunos (C2.3.Sec)  preocupação enorme na passagem da informação, na articulação entre os diferentes níveis e ciclos de ensino (C2.3.Sec)  há um trabalho muito acompanhado e ele não só é acompanhado e que decorre não só para a aplicação da lei, como também é objeto de uma profunda análise em sede de Conselho de Turma (C2.3.Sec)  volta a ser reanalisado e validado em sede de Conselho Pedagógico (C2.3.Sec)</p>
<p><b>E. Percursos de formação</b></p>	<p>A Instituição tem promovido algumas Ações de formação no Colégio neste âmbito (D)  no Plano de Melhoria tem sido constante o desafio para um investimento na Formação na área da Educação Especial (D)</p>

<p>na área de Educação Especial</p>	<p>temos alguns docentes a realizar formação especializada em educação especial, até mesmo os psicólogos (D)  participação em palestras (CPE)  formações de curta duração (CPE)  ao nível de especialização, digamos, ninguém tem. Eu tenho mas, dos educadores que estão na prática, ninguém tem (CPE)  há uma educadora que pretende fazê-la (CPE)  Fizeram pós graduação, fazem formações a vulso e há bastantes mestrados nesse âmbito - mestrado em Educação Especial (C1)  muitos dos professores aqui estarem a tirar o mestrado ou pós-graduação no âmbito da educação especial (C1)  não tendo nós aqui crianças com dificuldades profundas, os professores sentem necessidade de se enriquecerem neste âmbito (C1)  há um défice manifesto e claro da falta de formação dos profissionais aquando da formação inicial (C2.3.Sec)  procuramos colmatar com formações ou que o colégio dá ou são os próprios professores a procurar (C2.3.Sec)  é sempre uma área passível de ser melhorada (C2.3.Sec)  área em que se sente um claro défice de formação por parte dos profissionais (C2.3.Sec)  há gente extraordinariamente jovem e motivada para fazer formações (C2.3.Sec)  forte investimento, particularmente por parte da Direção (C2.3.Sec)  a preocupação, quer da coordenação quer da direcção no feedback que é dado aos docentes, é do enfoque que deve ser dado continuamente nestas áreas (C2.3.Sec)  é necessário fazer mais e melhor formação. E nós temos feito esses convites aos professores. (C2.3.Sec)  também reporta muito a cada um deles e da sua disponibilidade e até da sua própria motivação (C2.3.Sec)  parece-me não ser uma área de eleição (C2.3.Sec)  a própria direcção e a coordenação sente como uma área muito preocupante e importante (C2.3.Sec)</p>
<p><b>F. Impacto dos percursos formativos de desenvolvimento profissional</b></p>	<p>As formações efetuadas, no colégio e fora, permitiram uma maior consciencialização das problemáticas relacionadas com a Educação Especial e uma maior e melhor resposta no caminho do sucesso do aluno (D)  promover mais eficazmente a inclusão de alunos com necessidade educativas especiais (D)  desenvolvimento profissional (D)  desenvolvimento pessoal (D)  maior satisfação do nosso trabalho por parte dos</p>

<p>al no âmbito da Educação Especial</p>	<p>Encarregados de Educação (D)  forneem, digamos, mais elementos teóricos e algumas competências práticas para esses profissionais poderem estar mais atentos e mais despertos para essas questões e, de uma forma mais precoce até, poderem ser detetadas de forma a podermos, rapidamente, ou mais rapidamente, propormos ações, aqui internamente (CPE)  é uma mais-valia para a articulação de todos os técnicos (...) com os pais e, se houver, com algum apoio externo (CPE)  casos que são muito mais precocemente detetados (C1)  a forma como são delineadas as estratégias para esse tipo de crianças (C1)  para, no fundo, dar resposta à real necessidade dos alunos atendendo desta forma não a dificuldades específicas de crianças com deficiência, mas também há aqueles que são ditos normais que precisam de um ensino individualizado e personalizado (C1)  para trabalhar com dinâmicas e descer ao nível das crianças dentro das potencialidades de cada um (C1)  consequências muito positivas (...) de revolução prática, de estratégias muito práticas de como atuar, de como prececionar os problemas, de como nos encaminhar e até de situações que se prendem com o próprio dia a dia, na forma como se reajusta uma planificação, na resposta ou na qualidade da resposta que se deve dar particularmente a qualquer tipo de alunos. (...) os que mais precisam e aqueles que não precisando tanto também precisam de alguma forma de uma resposta diferenciada. (C2.3.Sec)</p>
<p><b>G.</b> Estruturas de liderança e a promoção de estratégias e práticas educativas inclusivas na sala de aula</p>	<p>haver inicialmente uma Filosofia Educativa que contemple a inclusão (D)  os docentes que vivem diariamente estes valores, comprometem-se também, e lutam em dar uma resposta de qualidade e de sucesso (D)  permitir condições para que este tipo de trabalho seja possível (D)  devem promover a reflexão em equipa (D)  disponibilizando aos docentes uma equipa multidisciplinar (D)  incentivar o trabalho colaborativo dentro da instituição, também com outros parceiros educativos e com a família (D)  acompanhar de perto todas estas problemáticas (CPE)  potenciar motivação (CPE)  mediador entre, neste caso, o colégio e o pai ou instituições externas (CPE)  um problematizador no sentido de colocar questões ao docente para que ele possa refletir e possa chegar a alguma conclusão (CPE)</p>

	<p>ajudar as pessoas (CPE)</p> <p>reflexão no sentido de ver se está a haver progressão (CPE)</p> <p>é muito mais fácil refletirmos com a pessoa e percebermos em conjunto (CPE)</p> <p>ajudar com a ligação com as famílias, na ligação com outros agentes externos (CPE)</p> <p>tenho uma vivência muito forte e muito rica porque ao longo de 34 anos trabalhei sempre com crianças de educação especial (C1)</p> <p>eu própria também tenho uma sensibilidade específica para trabalhar com esse tipo de crianças (C1)</p> <p>para no fundo dar resposta mais eficiente também às situações que nos vão aparecendo no dia a dia (C1)</p> <p>que se partilhem experiências (C1)</p> <p>promova o desenvolvimento integral mais fiável e o mais propício possível (C1)</p> <p>É nossa obrigação fazê-lo (C2.3.Sec)</p> <p>são lideranças que reconhecem a importância e a necessidade dessa resposta inclusiva. (C2.3.Sec)</p> <p>nos feedbacks que nós damos, a esse nível, há sempre dois comentários há aqueles que nós constatamos, registamos e reforçamos positivamente, e há aqueles que, apesarem de terem esses alunos, não lidam tão bem (C2.3.Sec)</p> <p>a nossa obrigação, quando fazemos o feedback, é de chamada de atenção, é do reforço da formação e é da necessidade que ele deve ter sempre num constante aperfeiçoamento profissional (C2.3.Sec)</p>
--	---

## **ANEXO IV**

Inquérito por Questionário

# Conceções sobre uma Escola Inclusiva

Este inquérito por questionário enquadra-se num projeto de mestrado no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas da instituição onde exerce funções, pelo que pedíamos que na resposta a este inquérito se reportasse à realidade que experiencia. Procure ser o mais exato possível nas suas respostas. Estas são absolutamente confidenciais. Desde já agradecemos a sua colaboração.

1- Idade

2- Género

- Masculino
- Feminino

3- Valência em que leciona (Pode assinalar mais do que uma opção)

- Pré-Escolar
- 1º Ciclo do Ensino Básico
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário

4- Tempo de serviço (Registe o número de anos de serviço completos)

5- Formação Académica

- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

6- Tem conhecimento da legislação que rege a Educação Especial?

- Sim
- Não

7- Já trabalhou com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- Sim
- Não

7.1- Se sim, qual o tipo de problemática? (Escreva o nome da problemática).

8- Atualmente, tem alguma criança com NEE no seu grupo-turma?

- Sim
- Não

8.1- Se sim, qual o tipo de problemática?

- Problemas Cognitivos
- Problemas Motores
- Problemas Visuais
- Problemas Auditivos
- Espectro de Autismo
- Multideficiência
- Dificuldades Específicas de Aprendizagem
- Outra:

## **Perspetiva Inclusiva da Educação Especial**

9- Como considera a integração de crianças com NEE nas escolas regulares?

- Positiva
- Negativa

10- Numa perspetiva inclusiva, qual considera ser o maior benefício para a criança com NEE? (Responda apenas se assinalou "Positiva" na questão anterior).

- Desenvolvimento académico
- Desenvolvimento afetivo/social

11- Acha que a presença de uma criança com NEE na sala de aula se reflete no desenvolvimento académico de um grupo-turma?

- Sim
- Não

11.1- Como se reflete? (Responda apenas se assinalou "Sim" na questão anterior).

- Positivamente
- Negativamente

12- Acha que a presença de uma criança com NEE na sala de aula se reflete no desenvolvimento afetivo/social de um grupo-turma?

- Sim
- Não

12.1- Como se reflete? (responda apenas se assinalou "Sim" na questão anterior).

- Positivamente
- Negativamente

## **Programa Educativo Individual (PEI) - Estrutura**

13- Conhece os itens que integram o PEI?

- Sim
- Não

13.1- Se sim, na sua opinião, a estrutura do PEI promove a integração do aluno com NEE?

- Sim
- Não

13.2- Considera que o PEI constitui um instrumento de trabalho facilitador das práticas educativas?

- Sim
- Não

### **Programa Educativo Individual (PEI) - Procedimentos**

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

14- Indique, se sabe, quem fez a referenciação do(s) aluno(s) para Educação Especial? (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Educador/ Professor Titular de Turma/ Diretor de Turma
- Outro professor da turma
- Professor de Educação Especial
- Técnico especializado
- Família
- Outra:

15- Participou no processo de avaliação diagnóstica do(s) aluno(s) com NEE?

- Sim
- Não

16- Os alunos com NEE usufruíram/usfruem de medidas educativas previstas na lei?

- Sim
- Não

16.1- Se sim, indique quais. (Pode seleccionar mais do que uma opção).

- Apoio pedagógico personalizado
- Adequações curriculares individuais
- Adequações no processo de matrícula
- Adequações no processo de avaliação
- Currículo específico individual

- Tecnologias de apoio

17- Nos casos que acompanhou/acompanha, assumiu/assume a implementação de algumas medidas educativas?

- Sim
- Não

17.1- Se sim, quais?

18- Nos casos que acompanhou/acompanha, participou/participa na avaliação das medidas educativas?

- Sim
- Não

### Participação da Família

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

19- Acha que o envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de acompanhamento dos alunos com NEE é adequado?

- Sim
- Não

20- Concretamente, de que forma foi/é estabelecida a relação equipa/família? (Pode seleccionar mais do que uma opção).

- Reuniões periódicas com o Educador/ PTT/ DT
- Reuniões periódicas com a equipa de professores
- Momentos de avaliação do PEI com o Educador/ PTT/ DT
- Momentos de avaliação do PEI com a equipa de professores
- Outra:

21- Na elaboração do PEI, foram tidas em conta as necessidades e recursos da família?

- Sim
- Não

### Funcionamento das Equipas

Responda a esta secção do Inquérito se já trabalhou ou trabalha atualmente com crianças com NEE. Caso contrário, por favor avance até à questão 26 do questionário, na secção "Formação".

22- Utilizando a escala de 1 a 5 (do menos importante para o mais importante), indique os elementos que considera indispensáveis na constituição de uma equipa de Educação Especial?

	1	2	3	4	5
Educador/ PTT/	<input type="radio"/>				

	1	2	3	4	5
DT					
Professores de Conselho de Docentes/ Turma	<input type="radio"/>				
Professor de Educação Especial	<input type="checkbox"/>				
Psicólogo	<input type="radio"/>				
Outros técnicos	<input type="checkbox"/>				

23- Considera que houve/há articulação da equipa na discussão dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

23.1- Se sim, como foi efetuada? (Pode assinalar mais do que uma opção).

- Formalmente, em reuniões específicas para discussão de caso
- Formalmente, em reuniões de equipa nos momentos de avaliação
- Informalmente

24- Existiu/existe articulação na passagem de informação dos processos de Educação Especial entre os diversos níveis de ensino?

- Sim
- Não

24.1- Se sim, de que forma foi/é realizada?

- Formalmente, por escrito
- Formalmente, em reuniões de equipa
- Informalmente

25- No desenvolvimento de processos de educação especial de alunos com NEE que acompanhou/acompanha existiu a intervenção/apoio de serviços externos?

- Sim
- Não

25.1- Existiu/existe alguma articulação no desenvolvimento de processos de educação especial de alunos com NEE entre os serviços externos (quando houve/há) e esta instituição?

- Sim

- Não

25.2- Se sim, como foi feita essa articulação? (Pode assinalar mais do que uma questão)

- Reunião
- Contacto telefónico
- Relatórios
- Email
- Observação em contexto

### **Formação**

As questões referentes a esta secção do Inquérito são obrigatórias para todos os colaboradores.

26- Tem formação em Educação Especial?

- Sim
- Não

26.1- Se sim, qual?

- Formação Contínua
- Auto-Formação
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra:

26.2- Se tem formação, considera que enriqueceu as suas práticas profissionais com os alunos com NEE?

- Sim
- Não

26.3- Se sim, em que grau?

- Elevado
- Médio
- Baixo

### **Dinâmica da Instituição**

As questões referentes a esta secção do Inquérito são obrigatórias para todos os colaboradores.

27- No plano de formação, a instituição promove ações no âmbito da Educação Especial?

- Sim
- Não

28- A instituição promoveu/promove meios de avaliação dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

29- A instituição promoveu/promove momentos de avaliação dos processos de Educação Especial?

- Sim
- Não

## **ANEXO V**

Guião de Entrevista Semiestruturada:

Docentes

## **Entrevista – Práticas Pedagógicas**

1. Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?
2. Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.
  - a. Quais os técnicos envolvidos; as especialidades; quem sinalizou; quem diagnosticou; público/privado; quanto tempo demorou,...
3. Como se precedeu à conceção do PEI?
  - a. Quem sugeriu; quem participou na elaboração; a participação foi direta ou indireta; houve recolha de diferentes instrumentos ou só baseado num relatório; quem escreveu que parte; quem elaborou a caracterização com base na cif; quem propôs as adaptações?
4. Como se operacionaliza o PEI? E nos momentos formais de avaliação?
5. No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas/disciplinas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?
  - a. As medidas são em sala de aula ou noutros contextos do espaço educativo?
6. De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?
  - a. Fazem reuniões; os pais participaram na elaboração do pei; as estratégias tb são definidas para casa?
7. Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?
8. Na sua prática letiva, sente dificuldades/constrangimentos no que toca ao trabalho pedagógico realizado com o aluno? Se sim, quais?
9. Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

## **ANEXO VI**

Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas:

Docentes

### **Transcrição da Entrevista Docente1**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**D1:** Podemos começar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**D1:** Ok.

**E:** Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?

**D1:** Autismo.

**E:** Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.

**D1:** A sinalização foi feita na sala dos 2 anos, foi quando ele entrou para o Colégio, e foi a educadora, que na altura era a Benedita, foi a educadora e a psicóloga que alertaram os pais e depois os pais foram consultar o Dr. Júlio Guimarães que foi fazendo um despiste de desenvolvimento dele e, realmente, aperceberam-se que ele apresentava características autistas. Este processo levou mais ou menos meio ano, porque há sempre a espera para as consultas, mais um exame ou outro, e isto tudo influencia no prazo.

**E:** Como se precedeu à conceção do PEI?

**D1:** O PEI foi feito com a ajuda da educadora de intervenção precoce, baseado no PEA que nós já tínhamos elaborado para o *Rui*, que foi feito por mim e pela psicóloga, e depois quando veio a educadora de intervenção precoce adaptamos, a parte do PEA, e transformamo-la em PEI. Pronto, com os devidos parâmetros. Isto tudo aconteceu agora quando já tinha feito os 3 anos. Baseamo-nos no relatório da professora Júlia, nos relatórios do CRIAR, que ele também tem apoio no CRIAR, terapia da fala e psicologia, foi com base também nas nossas observações, com base na CIF, que a educadora de intervenção precoce também tem que fazer aquelas classificações todas. Fez ela, fez ela com os pais, fez ela comigo, pediu à Dra. Júlia para fazer também, embora ela não concorde muito com aquele tipo de avaliação, mas preencheu e deixou ao nosso critério utilizar ou não as respostas que ela tinha dado. Foi com base nessas informações que fizemos o PEI. Neste processo todo o serviço de psicologia, tal como eu, fez parte ativa. Além disso ainda acompanha o *Rui* em contexto sala sempre que é possível de uma maneira mais informal dando apoio, um bocadinho, nas atividades que são planificadas

para o restante grupo e nas quais o *Rui* é sempre integrado, às vezes com graus de exigência um bocadinho diferentes, não é, adaptados ao *Rui*, mas nas quais ele é sempre integrado.

**E:** Como se operacionaliza o PEI, na sala de aula?

**D1:** No fundo, é mesmo isso. É nós termos noção dos objetivos ou das competências que queremos trabalhar com o *Rui*, e irmos adaptando, perante a nossa planificação, adaptamos as atividades ao *Rui* para tentar que ele consiga, de uma forma mais eficaz, acompanhar aquilo que é feito com o restante grupo. Isto, claro, com o *Rui* sempre integrado no grupo. Aliás, ele tem uma relação fantástica com o grupo. Todas as crianças têm uma preocupação extraordinária com ele, têm noção que o *Rui*...eles dizem que o *Rui* ainda é bebé...têm noção que ele é diferente dos outros, porque às vezes o *Rui* faz coisas que aos outros não é permitido, por exemplo sair da roda e andar a vaguear um bocado pela sala. Pronto, mas facilmente eles perceberam isso e ele está perfeitamente integrado. Ele próprio tem atitudes de desafiá-los para brincar e para...pronto, para eles interagirem com ele.

**E:** Existe algum tipo de adaptações nos momentos formais de avaliação?

**D1:** Há uma avaliação feita só para ele, que foi feita no início do ano, com as competências que nós achávamos, na altura, que seriam espectáveis para o *Rui* baseados nos documentos estruturados do Ministério da Educação, mas adaptados à problemática do *Rui*.

**E:** No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?

**D1:** Ora bem...mais concretamente...a terapeuta da fala iniciou, com ele, o sistema SPC, com imagens, e nós tentamos, em algumas situações, adaptar também. Por exemplo, na pintura tem uns cartões com manchas de cor que são para ele poder escolher as cores com que quer pintar... Basicamente, é assim, adaptações só para o *Rui*, visíveis na sala, tem essa, e depois há adaptações ao nível das rotinas, de coisas que se foram fomentando no *Rui* que com o passar do tempo foi adquirindo, por exemplo, quando vamos à casa de banho ele sabe que tem que ir ao cabide buscar uma fralda e ir à casa de banho, que ainda não fez o desfralde. Pronto, é tudo um processo mas é uma coisa muito lenta e são umas coisas de cada vez. Outra coisa, a cama do *Rui* está sempre no mesmo sítio. Ele quando entra para a sala, na hora do sono, já sabe onde é que está a cama dele. Nesta altura, por exemplo, já sabe descalçar-se para dormir. Mas a nível da organização do espaço da sala não pode ser uma sala muito confusa, primeiro porque são crianças com 3 anos e não faz sentido nenhum, e segundo que é para ele se organizar e saber com o que é que pode contar dentro da sala. Ele sabe onde estão os materiais, aliás,

estes estão sempre no mesmo sítio, e ele é capaz de ir buscar a plasticina e sentar-se na mesa a fazer, ou vai buscar os carrinhos e brinca, ou vai... Por exemplo, desenhos, colagens e assim, ele faz mais quando somos nós a propor. Mas faz e sabe onde estão as canetas, sabe onde é que estão as coisas. Precisamente para uma questão de organização para ele e para o restante grupo as coisas estão sempre no mesmo sítio. Mas para ele também lhe facilita.

**E:** E nos restantes espaços?

**D1:** Nos restantes espaços, para além da sala de aula, ele também criou rotinas. Já os conhecia do ano passado e, por exemplo, quando vamos para o recreio ele sabe que não pode sair dali. Ele às vezes tenta e tal, mas se o avisarmos ele volta para a nossa beira. Mas nos outros espaços ele regula-se muito bem e não tivemos nem temos necessidade de fazer grandes alterações.

**E:** De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?

**D1:** É assim, com há trabalho... No fundo são três contextos diferentes, não é? Contexto escola, contexto casa e contexto CRIAR. São os grandes apoios que ele tem. Nós fazemos reuniões periódicas, é assim não têm que ser de 2 em 2 meses ou de 3 em 3 meses... São quando nós achamos que é necessário mediante o desenvolvimento do Rui. E vamos tentando adotar atitudes e posturas com ele, e até estratégias, que sejam comuns nas três situações, nos três contextos, e que promovam, realmente, o desenvolvimento do Rui. É assim, o trabalho é feito de forma colaborativa entre todos. Aliás, já fizemos duas ou três vezes reuniões de técnicos, em que se reuniu a equipa toda, e depois juntam-se os pais. Porque é assim, uma coisa é fazermos nós uma reunião com os técnicos, não é, falamos o que temos a falar, mas depois os pais acrescentam a parte deles, a parte familiar, do contexto familiar. Há sempre essa interação, que seja escola-CRIAR, quer seja CRIAR-pais, pais-escola. Pronto, há sempre ali quase que um triângulo de trabalho, não é, com vista ao desenvolvimento do Rui.

**E:** Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?

**D1:** De um modo geral, para quem conheceu o Rui no ano anterior e vê o Rui agora, o desenvolvimento é notável. Acho que houve uma evolução muito, muito boa. Ainda agora a mãe, eu por acaso fui buscá-lo há um bocado, a mãe estava a dizer que a terapeuta da fala estava muito contente com ele porque ele já começa, para quem não dizia nada, já diz muitas... palavras soltas ele já diz há muito tempo, mas está a começar agora a fazer estruturação frásica. É capaz de dizer, por exemplo, o gato está em cima... está na cadeira. Pronto,

coisas que não aconteciam há, sei lá, há meio ano, pouco mais. Poucas palavras dizia, tinha medo de falar... É óbvio que ele não tem este à vontade com toda a gente. Em determinadas situações ele distrai-se mais um bocadinho e é capaz de não dizer nada, e tal, mas com aqueles com quem ele já está mais à vontade, nomeadamente com os pais e connosco aqui, quer com o adulto, quer com a criança, ele já consegue exprimir-se e é capaz de, por exemplo, pedir colo... Acho que se nota tanto neste aspeto como no aspeto social. Aliás, isso é fácil de ver com a relação que ele tem com eles. Tem uma relação fantástica. Há sempre dois ou três miúdos que são mais protetores do Rui e que lhe dão assim um bocadinho... e ele também sente que é importante para o grupo. Acho que todo um conjunto de fatores que ele realmente tem evoluído bastante, não só pelo PEI mas também pelo trabalho que é feito em casa, com os pais, e pela terapeuta da fala, do CRIAR, e com a psicóloga.

**E:** Na sua prática letiva, sente dificuldades/constrangimentos no que toca ao trabalho pedagógico realizado com o aluno?

**D2:** É assim, para começar eu não tenho formação específica na área da Educação Especial. Bem...fiz o complemento em Educação Especial, porque na altura o meu curso era Bacharel e depois passou a Licenciatura, e a área foi Educação Especial, mas não é nada, não tinha conhecimentos que me dissessem tens que fazer assim, assim, assim... Pronto, tive que pesquisar um bocadinho e acho que esse até foi o principal constrangimento. Mas pronto...com o Rui, primeiro, foi o criar relação com ele porque, quer queiramos quer não, é sempre uma criança mais difícil de chegar; e depois foi o saber como atuar. A formação tem outra implicação... Se tivesse uma pós-graduação o acompanhamento seria diferente. Mas, nem sempre depende da nossa vontade. Infelizmente existem outras coisas a influenciar. Penso nisso há algum tempo mas é complicado pela disponibilidade de tempo, financeira... Mas depois uma pessoa começa a recolher informação daqui e dali e acho que esses constrangimentos acabam por ficar mais ultrapassados.

**E:** Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

**D1:** É assim, eu acho que nesta altura é um bocadinho difícil estar a responder a isso, até porque o Rui vai sair do Colégio, porque vai mudar de casa, ou seja, fica um bocadinho aquela sensação de trabalho inacabado. De ver no Rui, em 10 meses de trabalho, uma evolução tão grande e agora, de repente, vai embora e eu não sei que tipo de apoios é que vai continuar a ter, porque, segundo sei, em Penafiel não há uma unidade de intervenção precoce estruturada, não sei se os pais vão continuar a trazê-lo ao CRIAR para a terapia da fala, 2 vezes por semana. Por isso é assim um bocadinho...uma incógnita, porque, realmente, ele tem potencial, ele tem-nos dado indicações disso, só que nesta idade ele vai depender muito do estímulo que tiver, não é?

E se os estímulos diminuírem eu não sei qual vai ser...Eu espero que ele continue com o mesmo tipo de apoio, mas infelizmente não tenho assim tanta certeza se isso vai acontecer. Acho que é pena, mas pronto.

E: Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

D1: Obrigada.

### **Transcrição da Entrevista Docente1**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**D1:** Podemos começar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**D1:** Ok.

**E:** Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?

**D1:** Autismo.

**E:** Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.

**D1:** A sinalização foi feita na sala dos 2 anos, foi quando ele engtrou para o Colégio, e foi a educadora, que na altura era a Benedita, foi a educadora e a psicóloga que alertaram os pais e depois os pais foram consultar o Dr. Júlio Guimarães que foi fazendo um despiste de desenvolvimento dele e, realmente, aperceberam-se que ele apresentava características autistas. Este processo levou mais ou menos meio ano, porque há sempre a espera para as consultas, mais um exame ou outro, e isto tudo influencia no prazo.

**E:** Como se precedeu à conceção do PEI?

**D1:** O PEI foi feito com a ajuda da educadora de intervenção precoce, baseado no PEA que nós já tínhamos elaborado para o *Rui*, que foi feito por mim e pela psicóloga, e depois quando veio a educadora de intervenção precoce adaptamos, a parte do PEA, e transformamo-la em PEI. Pronto, com os devidos parâmetros. Isto tudo aconteceu agora quando já tinha feito os 3 anos. Baseamo-nos no relatório da professora Júlia, nos relatórios do CRIAR, que ele também tem apoio no CRIAR, terapia da fala e psicologia, foi com base também nas nossas observações, com base na CIF, que a educadora de intervenção precoce também tem que fazer aquelas classificações todas. Fez ela, fez ela com os pais, fez ela comigo, pediu à Dra. Júlia para fazer também, embora ela não concorde muito com aquele tipo de avaliação, mas preencheu e deixou ao nosso critério utilizar ou não as respostas que ela tinha dado. Foi com base nessas informações que fizemos o PEI. Neste processo todo o serviço de psicologia, tal como eu, fez parte ativa. Além disso ainda acompanha o *Rui* em contexto sala sempre que é possível de uma maneira mais informal dando apoio, um bocadinho, nas atividades que são planificadas

para o restante grupo e nas quais o *Rui* é sempre integrado, às vezes com graus de exigência um bocadinho diferentes, não é, adaptados ao *Rui*, mas nas quais ele é sempre integrado.

**E:** Como se operacionaliza o PEI, na sala de aula?

**D1:** No fundo, é mesmo isso. É nós termos noção dos objetivos ou das competências que queremos trabalhar com o *Rui*, e irmos adaptando, perante a nossa planificação, adaptamos as atividades ao *Rui* para tentar que ele consiga, de uma forma mais eficaz, acompanhar aquilo que é feito com o restante grupo. Isto, claro, com o *Rui* sempre integrado no grupo. Aliás, ele tem uma relação fantástica com o grupo. Todas as crianças têm uma preocupação extraordinária com ele, têm noção que o *Rui*...eles dizem que o *Rui* ainda é bebé...têm noção que ele é diferente dos outros, porque às vezes o *Rui* faz coisas que aos outros não é permitido, por exemplo sair da roda e andar a vaguear um bocado pela sala. Pronto, mas facilmente eles perceberam isso e ele está perfeitamente integrado. Ele próprio tem atitudes de desafiá-los para brincar e para...pronto, para eles interagirem com ele.

**E:** Existe algum tipo de adaptações nos momentos formais de avaliação?

**D1:** Há uma avaliação feita só para ele, que foi feita no início do ano, com as competências que nós achávamos, na altura, que seriam espectáveis para o *Rui* baseados nos documentos estruturados do Ministério da Educação, mas adaptados à problemática do *Rui*.

**E:** No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?

**D1:** Ora bem...mais concretamente...a terapeuta da fala iniciou, com ele, o sistema SPC, com imagens, e nós tentamos, em algumas situações, adaptar também. Por exemplo, na pintura tem uns cartões com manchas de cor que são para ele poder escolher as cores com que quer pintar... Basicamente, é assim, adaptações só para o *Rui*, visíveis na sala, tem essa, e depois há adaptações ao nível das rotinas, de coisas que se foram fomentando no *Rui* que com o passar do tempo foi adquirindo, por exemplo, quando vamos à casa de banho ele sabe que tem que ir ao cabide buscar uma fralda e ir à casa de banho, que ainda não fez o desfralde. Pronto, é tudo um processo mas é uma coisa muito lenta e são umas coisas de cada vez. Outra coisa, a cama do *Rui* está sempre no mesmo sítio. Ele quando entra para a sala, na hora do sono, já sabe onde é que está a cama dele. Nesta altura, por exemplo, já sabe descalçar-se para dormir. Mas a nível da organização do espaço da sala não pode ser uma sala muito confusa, primeiro porque são crianças com 3 anos e não faz sentido nenhum, e segundo que é para ele se organizar e saber com o que é que pode contar dentro da sala. Ele sabe onde estão os materiais, aliás,

estes estão sempre no mesmo sítio, e ele é capaz de ir buscar a plasticina e sentar-se na mesa a fazer, ou vai buscar os carrinhos e brinca, ou vai... Por exemplo, desenhos, colagens e assim, ele faz mais quando somos nós a propor. Mas faz e sabe onde estão as canetas, sabe onde é que estão as coisas. Precisamente para uma questão de organização para ele e para o restante grupo as coisas estão sempre no mesmo sítio. Mas para ele também lhe facilita.

**E:** E nos restantes espaços?

**D1:** Nos restantes espaços, para além da sala de aula, ele também criou rotinas. Já os conhecia do ano passado e, por exemplo, quando vamos para o recreio ele sabe que não pode sair dali. Ele às vezes tenta e tal, mas se o avisarmos ele volta para a nossa beira. Mas nos outros espaços ele regula-se muito bem e não tivemos nem temos necessidade de fazer grandes alterações.

**E:** De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?

**D1:** É assim, com há trabalho... No fundo são três contextos diferentes, não é? Contexto escola, contexto casa e contexto CRIAR. São os grandes apoios que ele tem. Nós fazemos reuniões periódicas, é assim não têm que ser de 2 em 2 meses ou de 3 em 3 meses... São quando nós achamos que é necessário mediante o desenvolvimento do Rui. E vamos tentando adotar atitudes e posturas com ele, e até estratégias, que sejam comuns nas três situações, nos três contextos, e que promovam, realmente, o desenvolvimento do Rui. É assim, o trabalho é feito de forma colaborativa entre todos. Aliás, já fizemos duas ou três vezes reuniões de técnicos, em que se reuniu a equipa toda, e depois juntam-se os pais. Porque é assim, uma coisa é fazermos nós uma reunião com os técnicos, não é, falamos o que temos a falar, mas depois os pais acrescentam a parte deles, a parte familiar, do contexto familiar. Há sempre essa interação, que seja escola-CRIAR, quer seja CRIAR-pais, pais-escola. Pronto, há sempre ali quase que um triângulo de trabalho, não é, com vista ao desenvolvimento do Rui.

**E:** Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?

**D1:** De um modo geral, para quem conheceu o Rui no ano anterior e vê o Rui agora, o desenvolvimento é notável. Acho que houve uma evolução muito, muito boa. Ainda agora a mãe, eu por acaso fui buscá-lo há um bocado, a mãe estava a dizer que a terapeuta da fala estava muito contente com ele porque ele já começa, para quem não dizia nada, já diz muitas... palavras soltas ele já diz há muito tempo, mas está a começar agora a fazer estruturação frásica. É capaz de dizer, por exemplo, o gato está em cima... está na cadeira. Pronto,

coisas que não aconteciam há, sei lá, há meio ano, pouco mais. Poucas palavras dizia, tinha medo de falar... É óbvio que ele não tem este à vontade com toda a gente. Em determinadas situações ele distrai-se mais um bocadinho e é capaz de não dizer nada, e tal, mas com aqueles com quem ele já está mais à vontade, nomeadamente com os pais e connosco aqui, quer com o adulto, quer com a criança, ele já consegue exprimir-se e é capaz de, por exemplo, pedir colo... Acho que se nota tanto neste aspeto como no aspeto social. Aliás, isso é fácil de ver com a relação que ele tem com eles. Tem uma relação fantástica. Há sempre dois ou três miúdos que são mais protetores do Rui e que lhe dão assim um bocadinho... e ele também sente que é importante para o grupo. Acho que todo um conjunto de fatores que ele realmente tem evoluído bastante, não só pelo PEI mas também pelo trabalho que é feito em casa, com os pais, e pela terapeuta da fala, do CRIAR, e com a psicóloga.

**E:** Na sua prática letiva, sente dificuldades/constrangimentos no que toca ao trabalho pedagógico realizado com o aluno?

**D2:** É assim, para começar eu não tenho formação específica na área da Educação Especial. Bem...fiz o complemento em Educação Especial, porque na altura o meu curso era Bacharel e depois passou a Licenciatura, e a área foi Educação Especial, mas não é nada, não tinha conhecimentos que me dissessem tens que fazer assim, assim, assim... Pronto, tive que pesquisar um bocadinho e acho que esse até foi o principal constrangimento. Mas pronto...com o Rui, primeiro, foi o criar relação com ele porque, quer queiramos quer não, é sempre uma criança mais difícil de chegar; e depois foi o saber como atuar. A formação tem outra implicação... Se tivesse uma pós-graduação o acompanhamento seria diferente. Mas, nem sempre depende da nossa vontade. Infelizmente existem outras coisas a influenciar. Penso nisso há algum tempo mas é complicado pela disponibilidade de tempo, financeira... Mas depois uma pessoa começa a recolher informação daqui e dali e acho que esses constrangimentos acabam por ficar mais ultrapassados.

**E:** Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

**D1:** É assim, eu acho que nesta altura é um bocadinho difícil estar a responder a isso, até porque o Rui vai sair do Colégio, porque vai mudar de casa, ou seja, fica um bocadinho aquela sensação de trabalho inacabado. De ver no Rui, em 10 meses de trabalho, uma evolução tão grande e agora, de repente, vai embora e eu não sei que tipo de apoios é que vai continuar a ter, porque, segundo sei, em Penafiel não há uma unidade de intervenção precoce estruturada, não sei se os pais vão continuar a trazê-lo ao CRIAR para a terapia da fala, 2 vezes por semana. Por isso é assim um bocadinho...uma incógnita, porque, realmente, ele tem potencial, ele tem-nos dado indicações disso, só que nesta idade ele vai depender muito do estímulo que tiver, não é?

E se os estímulos diminuírem eu não sei qual vai ser...Eu espero que ele continue com o mesmo tipo de apoio, mas infelizmente não tenho assim tanta certeza se isso vai acontecer. Acho que é pena, mas pronto.

E: Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

D1: Obrigada.

### **Transcrição da Entrevista Docente3**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**D3:** Não, julgo que podemos começar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**D3:** Sim, sim. Claro!

**E:** Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?

**D3:** Bem, este aluno tem diagnosticado dislexia e disgrafia. Para além disso tem grandes dificuldades ao nível da visão (o aluno usa óculos) o que condiciona também bastante, pois, o seu lugar na sala de aula. Está também diagnosticada dificuldades na organização espaço-temporal e grandes dificuldades de concentração. Este aluno tem também dificuldades ao nível social, apesar de não ter sido diagnosticado nenhuma patologia para além da dislexia e da disgrafia.

**E:** Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.

**D3:** Bem, do conhecimento que tenho deste processo, este aluno esteve envolvido no processo em que vários técnicos colaboraram para o reconhecimento das suas dificuldades, de entre eles uma pedopsiquiatra, um oftalmologista, a psicóloga do colégio que acompanhou o aluno no primeiro ciclo e também uma técnica de ensino especial que ainda o continua a acompanhar. Para além disso o aluno também foi avaliado por uma psicóloga externa ao colégio que também continua a acompanhar este mesmo aluno.

**E:** Como se precedeu à conceção do PEI?

**D3:** Bem, o PEI deste aluno já havia sido elaborado no quarto ano. Inicialmente, o aluno no primeiro ciclo já tinha usufruído de um Plano de Estratégias de Acompanhamento. No quarto ano foi então elaborado o PEI, tendo sido dada continuidade a este processo quando transitou para o 5º ano. Esta elaboração deste processo tem como principal base de apoio todos os relatórios elaborados pelos técnicos que diagnosticaram as suas dificuldades e todas as estratégias têm sido propostas em colaboração com o Conselho de Turma, no meu caso como diretora de turma, com a técnica de ensino especial e também com o serviço de psicologia e orientação aqui do colégio. As adaptações foram de certa forma já propostas no 4ºano e foram agora

adaptadas ao novo ciclo e ao novo nível de ensino, e têm sido de certa forma reformuladas de acordo com os novos conteúdos, com as dificuldades que o aluno tem vindo a apresentar, tendo já sido propostas algumas adaptações para o 6ºano de escolaridade em reunião também com os Encarregados de Educação uma vez que será um ano de exame e que vai exigir por parte do Concelho de Turma uma atenção ainda mais redobrada para este aluno.

**E:** Como se operacionaliza o PEI, na sala de aula?

**D3:** Na sala de aula temos que dar bastante reforço à participação oral deste aluno e temos que dar um reforço positivo, uma vez que ele manifesta claramente dificuldades ao nível da expressão escrita. Este aluno tem realmente um lugar de destaque na sala de aula uma vez que está sentado junto ao professor. Foi também proposta, e correu bastante bem, uma tutoria de pares, ou seja com uma menina que é bastante calma e muito organizada, uma vez que este aluno tem muita dificuldade na organização dos materiais, até mesmo no registo do sumário ou da data da lição. Então, em vez de ser sempre o professor a alertar para situações como “falta escrever o sumário”, “falta registar o trabalho de casa”, estipulamos que na turma poderia haver alguma tutoria entre alguns elementos que fossem mais distraídos ou com mais dificuldades, não sendo a tutoria apenas só para ele, ou seja o aluno não se sentiu necessariamente discriminado, sentiu-se antes apoiado por professores e também por outros colegas. Esta é uma das estratégias que tem tido bons resultados. Para além disso foram elaborados cadernos específicos para este aluno em que existem alguns campos específicos para o sumário, para a lição e para o trabalho de casa. Estes cadernos têm um espaçamento duplo para o registo de apontamentos e o professor também deve assinar regularmente ou rubricar o caderno, tendo em conta que deverá verificá-lo sistematicamente ou semanalmente, sempre que possível, e até aconselhar o aluno sobre os aspetos que deverá melhorar na organização do caderno diário.

**E:** Esse trabalho é efetuado em todas as disciplinas?

**D3:** Sim, isto acontece em todas as disciplinas. Só não foram elaborados cadernos para educação visual e tecnológica. Pronto, tirando essas, todas as disciplinas têm um caderno adaptado. Correu bastante bem. Também foi bastante acompanhado em termos do facto de trazer uma capa portfólio para colocar as fichas de cada disciplina uma vez que as perdia sistematicamente. Os Encarregados de Educação também foram alertados para esse aspecto, uma vez que a partir do 5ºano o aluno tem várias disciplinas e tem que se ter um maior cuidado na supervisão dos materiais. Caso contrário não acompanharia as aulas sempre que não tivesse esses materiais.

**E:** E nos momentos formais de avaliação?

**D3:** Nos momentos formais, pronto, são feitos testes adaptados com tamanho de letra aumentada, com espaçamento duplo para o registo das respostas, há muitas questões de resposta direta, preenchimento de espaços e ligação de colunas, muito embora no próximo ano já tenha sido acordado com a técnica de ensino especial, a psicóloga do colégio e mesmo com os Encarregados de Educação que o Concelho de Turma irá reduzir gradualmente as adaptações uma vez que no exame, na prova final de 6ºano, não poderá usufruir de tantas adaptações.

**E:** No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?

**D3:** Bem, basicamente as adaptações que estão previstas no PEI têm sido operacionalizadas em todas as disciplinas. Todos os professores tentam fazer estas adaptações, temos é uma contingência, por exemplo, em Língua Portuguesa, que é a minha área em especial, eu tinha uma grande dificuldade com este aluno que é a grande resistência à expressão escrita. Então, um dos meus principais trabalhos é precisamente promover junto dele o estímulo da escrita, porque ela é uma competência transversal e todos os professores notam que nos momentos formais de avaliação este aluno realmente se retrai a escrever, as respostas são muito incompletas, muito lacunares, e que impedem muitas vezes a correção das várias respostas. No meu caso, como docente de Língua Portuguesa, é esta a base do nosso trabalho. Sabemos que com este aluno, por vezes a insistência nesta questão da expressão escrita pode também desmotivá-lo e daí valorizarmos a expressão oral. Outro aspeto será na construção das fichas a usar na sala de aula. Por exemplo, se tiver uma letra demasiado pequenina tentamos ampliá-la. A nível de conteúdos não necessita de grandes adaptações, embora nas aulas de apoio este aluno usufrua de aulas de apoio e os professores, muitas vezes, antecipavam os conteúdos, reforçavam as lacunas que notavam que o aluno manifestava nas aulas, ou quando não expunha as suas dúvidas tentavam chegar ao aluno e perceberam quais eram as suas dúvidas, uma vez que durante a aula, quando se sente inseguro, este aluno também se retrai de participar. Estas aulas de apoio para ele foram também uma mais-valia, não só para consolidar conteúdos mas também para o facto de ele se sentir mais seguro em contexto depois de sala de aula. Para este aluno resultou bastante bem. Ele sente-se muito apoiado em pequeno grupo, sente-se muito próximo do professor e isso dá-lhe alguma estabilidade para depois, em grande-grupo, sentir-se mais integrado na turma e não necessariamente diferente.

De resto, todas as adaptações têm sido cumpridas pelo Concelho de Turma, desde a tutoria, à verificação dos cadernos, o lugar na sala, o valorizar a participação, mesmo quando ela não está propriamente coerente com a pergunta que foi formulada e, a partir dali, de uma resposta que não foi

adequada, tentar retirar algum aspeto que possa novamente reformular e responder de forma correta.

**E:** De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?

**D3:** Bem, esta foi uma das fragilidades sentidas ao longo deste ano. Isto porque os pais se divorciaram nas férias de verão, ou seja, antes do ano letivo iniciar, e então este menino passou a habitar só com a mãe e com os avós, e a estar 2 dias por semana com o pai. Isto criou alguns constrangimentos, nomeadamente ao nível da organização dos materiais porque a mãe ajudava o menino a arrumar a mochila. O menino quando estava com o pai depois esquecia-se dos materiais que tinham ficado de fora da mochila. Portanto, foi bastante complicado porque criava bastante desorganização. Os pais já tinham um ambiente muito complicado antes do divórcio. O aluno aceitou relativamente bem esta separação mas, como é óbvio, também passou por um período de bastante carência, que também se notava nalguns dias em que estava um pouco mais triste, e os pais, nomeadamente o pai, de certa forma desresponsabilizava-se deste acompanhamento, uma vez que só estava duas vezes por semana com o menino. A mãe sentia realmente a necessidade de também nós alertarmos o pai para este aspeto porque não podia ser apenas um dos progenitores a fazer esta supervisão. Ou seja, nós servíamos de elo de ligação entre os dois promovendo encontros e reuniões não só com a mãe que é Encarregada de Educação, mas com ambos os pais e com a psicóloga. Muitas vezes reuníamos 3 ou 4 vezes por período. Estipulamos já com os pais, e reunimos até na semana passada, já para prepararmos o próximo ano letivo e decidimos que iríamos ter reuniões mensais. Isto porquê? Tentamos, ao longo do ano, que os pais assumissem o compromisso de que ambos deveriam supervisionar o trabalho de casa deste aluno, verificar se ele leva tudo direitinho para casa, se tem os materiais, se eram incutidas rotinas na preparação da mochila, por exemplo ser feito à noite e não de manhã. Este aluno chegava muitas vezes atrasado à sala de aula o que não permitia o acompanhamento do primeiro bloco da aula. Tivemos que consciencializar os pais de que agora o professor só tinha 45 ou 90 minutos de aula e, por isso, os alunos iriam ter um ritmo de trabalho muito mais acelerado e chegando atrasado, este aluno já não iria acompanhar a correção do trabalho de casa, a revisão de conteúdos e a introdução de novos. Neste sentido, já para preparar o próximo ano letivo, e com o serviço de psicologia, este aluno irá usufruir de uma tutoria partilhada com professores da sala de estudo, técnica de ensino especial e psicólogas do colégio. Ou seja, este aluno frequenta a sala de estudo e decidimos que a primeira hora da sala de estudo terá o acompanhamento, na própria sala de estudo, um dia do professor da sala de estudo, noutro dia da psicóloga, noutro dia da técnica de ensino especial que

deverá estar numa sala específica individualmente, uma vez que realizará um trabalho muito direcionado às suas dificuldades. Pretendemos com isto que, pelo menos na primeira hora de cada dia da sala de estudo, ele consiga realizar parte do trabalho de casa acompanhado por esse técnico ou professor e na segunda meia hora tenha um trabalho individualizado ou sobre a expressão escrita, ou sobre a concentração ou outras competências nas quais revela grandes dificuldades. Isto porque, durante este ano, o aluno teve aulas de apoio, tinha sala de estudo, tinha ainda os apoios dos técnicos especializados, aos quais muitas vezes faltava, e achamos que sobrecarregamos demasiado, e por vezes nem ele nem os encarregados de educação conseguiam gerir bem este horário. Pronto. A encarregada de educação e o pai aceitaram com muito agrado esta estratégia. Haverá um registo diário do que cada técnico ou professor irá realizar com o aluno para que depois, mensalmente, eu com a psicóloga possamos dar o feedback do trabalho que foi realizado e de como é que os pais depois também podem dar continuidade ao mesmo.

**E:** Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?

**D3:** Bem...este aluno teve resultados positivos, portanto satisfatórios, ao longo do ano, muito embora tenhamos notado um decréscimo do seu aproveitamento no último período. O que é normal num aluno com estas dificuldades e com esta patologia. Notou-se já um cansaço, notou-se que já tinha uma rigidez em termos cognitivos, ou seja, quando se (...) um conteúdo, e no caso da língua portuguesa, se for um conteúdo gramatical, o qual consegue memorizar, o aluno participa e aplica, mas mesmo nesses conteúdos notamos uma grande dificuldade no 3º período, fruto do cansaço do ano letivo, da adaptação à mudança dos pais e às várias disciplinas. Apesar de tudo, conseguimos obter resultados bastante satisfatórios, é francamente...sente-se francamente mais confortável ao nível da matemática, apresentando um bom raciocínio lógico, muito embora não consiga, num problema por exemplo, não consiga registar os passos intermédios. Isto numa situação de exame e de final de ciclo irá de certa forma condicionar a obtenção de um resultado mais satisfatório ou mais positivo. De certa forma, os professores fizeram um trabalho infatigável com este aluno, caso contrário, se não tivessemos acompanhado tanto, aplicado estratégias em casa, na sala de estudo e apoios, o aluno, provavelmente, teria até mesmo ficado retido. Sentimos que o aluno estagnou, acima de tudo, porque os conteúdos complexificaram-se e o aluno, de certa forma, manteve-se no patamar que para ele era de segurança, porque sabia que isso dava resultados satisfatórios, que chegava, e agora o nosso trabalho é contrariar essa tendência, ou seja, há conteúdos adquiridos, porque há, mas temos que

desenvolver ainda mais, nomeadamente tudo o que diz respeito à expressão escrita e ao desenvolvimento de questões ao nível transversal.

**E:** Enquanto diretora de turma, que dificuldades/constrangimentos sente que existem no que toca ao trabalho realizado com este aluno?

**D3:** Pronto, acima de tudo sentimos uma grande dificuldade em ajustar e gerir o seu ritmo de trabalho ao ritmo de trabalho da turma. Esta é uma turma com resultados ótimos, fabulosos, que tem realmente um ritmo de trabalho muito bom, rapidamente fazemos exercícios de leitura, consolidação, revisão de conteúdos, e com este aluno não conseguimos. Enquanto estamos a corrigir o trabalho de casa, e todos os alunos já corrigiram e já registaram, este aluno ainda está a pensar no primeiro exercício do trabalho de casa. O que, de certa forma, nos impõe alguns constrangimentos e alguns obstáculos, porque também não queremos deixar avançar ou deixar de esclarecer as dificuldades ou as dúvidas deste aluno, queremos tentar percebê-las, mas todos os outros alunos já estão à espera de fazer o próximo exercício ou de corrigir o próximo exercício. Esta é a principal dificuldade, é consolidar ritmos de trabalho e ritmos de aprendizagem muito díspares. Os outros alunos adequaram-se muito bem ao novo ciclo e este aluno manteve-se no seu ritmo de trabalho muito próprio e muito confortável. Esta foi a principal dificuldade identificada. Mais ao nível da dislexia e disgrafia, propriamente ditas, este aluno escreve de forma legível no entanto fá-lo com alguma lentidão e de uma forma lacunar. O que é que os professores notaram ao longo do ano? Que realmente, em todas as questões de desenvolvimento o aluno tinha esta resistência. No entanto, tentaram. De certa forma, adaptar as fichas de avaliação para que o aluno conseguisse, pelo menos mostrar que sabia os conteúdos e não desmotivar. Mas lá está, essa é uma tendência que no próximo ano vamos ter que contrariar e por isso essas adaptações serão um pouco mais reduzidas nos instrumentos de avaliação. Não em fichas formativas ou estratégias pedagógicas diferenciadas, essas vão ser mantidas, agora essa adaptação será mais reduzida nos momentos formais.

Contudo, é preciso referir que apesar destes constrangimentos, muitos deles foram ultrapassados ou, digamos, amenizados pelo acompanhamento e apoio que temos tido do Serviço de Psicologia na retaguarda. A experiência profissional também me ajudou no acompanhamento a este aluno e aos professores que lidam com ele, enquanto Diretora de Turma, mas a equipa que integra o Serviço de Psicologia permitiu desmistificar alguns aspetos que se prendem com a relação e o trabalho a efetuar com alunos com esta patologia, ou outras.

**E:** Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

**D3:** Essa será, talvez, a pergunta mais difícil porque, se por um lado estamos a pensar no contexto, e as turmas que temos aqui no colégio têm um aproveitamento e rendimento escolar muito acima da média, e todos esperamos que estes alunos consigam ingressar na universidade realmente tirar o curso que desejam e têm todas as competências e todo um caminho já elaborado nesse sentido. Para este aluno, sinceramente, sinto algumas reservas em dizer que ele consiga fazer nomeadamente até um ensino secundário. Vamos ver agora como é que lhe correm os exames finais de 6º ano, uma vez que os critérios de correção são realmente muito aproximados já das provas de 9º ano. Tenho realmente algum receio no caso da Língua Portuguesa, pois penso que será a prova em que ele sentirá maior dificuldade, se é que a conseguirá terminar, porque durante os testes temos que dar algum reforço “Termina. Revê.”, dado que alguma pergunta ficou por responder. Portanto, acho que lhe será difícil fazer um ensino secundário, pelo menos o ensino secundário regular. Claro que existem cursos profissionais que poderão ser bastante motivadores para ele, nomeadamente pela parte técnica, porque é um aluno que, apesar de tudo, apesar de não dominar muito bem as tecnologias da informação, como é óbvio, é de uma geração que gosta de as utilizar, em casa costuma utilizá-las com a mãe e serve de motivação para a aprendizagem. Portanto, poderá, mais tarde, este ser um percurso viável para ele, porque é um aluno que realmente até tem uma boa cultura geral. Julgo que sendo um aluno bem formado e bem educado estes valores irão, mais tarde, também contribuir para que o aluno tenha sucesso em termos profissionais. Terá é que enveredar pelo ensino secundário que não seja o regular.

**E:** Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

**D3:** De nada. Foi um prazer contribuir para esta investigação.

#### **Transcrição da Entrevista Docente4**

**E:** Antes de mais gostaria de agradecer a sua presença e a simpatia em ter aceite este desafio. As suas declarações irão, certamente enriquecer a investigação no âmbito da compreensão das conceções e das práticas educativas inclusivas desta instituição.

Pretendo ainda referir que a sua participação é confidencial, não sendo, desta forma, o seu nome associado às suas declarações.

Podemos então iniciar, ou há alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?

**D4:** Não, julgo que podemos começar.

**E:** Irei, tal como combinado, realizar a gravação da mesma.

**D4:** (consentimento com um aceno de cabeça)

**E:** Qual a problemática do aluno com o qual trabalha?

**D4:** O aluno com o qual trabalho tem dificuldades nas competências sócio-afetivas. Além disso, da avaliação à qual foi submetido aponta para dificuldades de aprendizagem específicas, sobretudo no que concerne às línguas, défice de atenção e síndrome de asperger.

**E:** Descreva o processo de diagnóstico do aluno com qual trabalha.

**D4:** O aluno, só para contextualizar, o aluno entrou para o colégio no 1ºano do 1ºCEB. As informações que nós tivemos apontavam para um Pré-Escolar regular sem nada a assinalar. No 1º e 2º anos, o aluno apresentou algumas dificuldades relacionais, adotando comportamentos agressivos para com os colegas. No 3ºano, a dificuldade na interpretação de conceitos era já evidente, e no 4º ano o aluno teve beneficiado de um Plano de Recuperação em Português. Eu trabalho com ele desde o 5º ano e sinalizei-o para que ele beneficiasse de uma avaliação do Serviço de Psicologia. No exterior, ao mesmo tempo, o aluno já estava a ser acompanhado pela pedopsiquiatra Alda Mira Coelho e a partir do 6ºano, contou ainda com a colaboração da instituição CRIAR, onde é acompanhado por uma psicóloga que o orienta semanalmente. O PEI tem sido aplicado desde outubro de 2010 e todos os intervenientes que estavam no início do processo mantêm-se, à exceção da Drª Ana Isabel Santos que foi que formalizou o PEI. Neste momento a manutenção desse PEI está à consideração da Drª Teresa Dias, que é a psicóloga do Colégio.

**E:** Como se precedeu à conceção do PEI?

**D4:**

O processo foi desencadeado pelo Diretor de Turma, por mim, tal como disse, que pedi uma avaliação dadas as posturas que não estavam de acordo com a faixa etária. Juntamente com as informações fornecidas pelo Conselho de Turma fiz uma síntese e enviei para o serviço de psicologia. Ah...a psicóloga já

estava a fazer observação em contexto fora da sala de aula. Estas informações acabaram por orientar todo o trabalho de formalização. Neste processo também entrevistaram a Dr<sup>a</sup> Ana Isabel Santos, tal como disse, e a Dr<sup>a</sup> Joana Gabriel, que era a técnica do Ensino Especial e que traçaram o perfil de funcionalidade do aluno com base na CIF e propuseram medidas de Educação Especial que o Conselho de Turma tem seguido desde então.

**E:** Como se operacionaliza o PEI, no dia-a-dia, na sala de aula, nas diferentes áreas do saber?

**D4:** O PEI apresenta diferentes medidas de diferenciação pedagógica que os docentes devem seguir e que são monitorizadas em reuniões periódicas em Conselho de Turma e também com o Encarregado de Educação. Além disso, há um contacto frequente entre o colégio, entre mim e a Dr<sup>a</sup> Teresa Dias, com a psicóloga clínica do CRIAR que acompanha o aluno.

**E:** E nos momentos formais de avaliação?

**D4:** Nos momentos formais de avaliação há sempre uma adequação no tipo de prova que é apresentada e tenta-se que haja uma valorização das competências sócio-afetivas do aluno, uma vez que há um investimento significativo da equipa neste domínio, porque ele tem dificuldades relacionais. Portanto, sempre que o aluno apresenta uma conquista isso é valorizado em termos de avaliação. Existe uma adaptação das avaliações no caso das Línguas (Português, Inglês e Espanhol) por causa da dificuldade da compreensão de conceitos e na interpretação de sentimentos e reações das personagens. O aluno não consegue inferir, consequência da postura dele centrada nele próprio. Nas outras áreas, houve maior incidência destas adaptações no início do ano.

Ao longo do ano letivo houve uma redução gradual das adaptações nos momentos formais de avaliação, as de sala de aula mantiveram-se, tendo em conta a realização dos Exames de 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, uma vez que os critérios são os mesmos dos restantes.

**E:** No dia-a-dia que tipo de adaptações, nas diferentes áreas, são feitas com vista ao sucesso do aluno?

**D4:** Nós, no fundo, reforçamos as estratégias que são utilizadas no grupo-turma, ao nível da organização do espaço e das atividades. Vamos estimulando e reforçando as competências que são necessárias, ou que estão envolvidas na aprendizagem e vamos também antecipando alguns conteúdos que vão ser lecionados no seio da turma, ou seja, às vezes em pequeno grupo ou individualmente antecipamos alguns conteúdos que vão ser lecionados em grande-grupo.

Nos outros contextos também tivemos necessidade de monitorizar alguns comportamentos do aluno. Fora da sala de aula criava muitos conflitos, usava muito da força e dificilmente almoçava sozinho. As auxiliares, a Diretora de Turma e a Psicóloga acompanhavam-no em diferentes momentos, garantindo algumas regras de conduta e de saber-estar. Neste momento, após 2 anos, consegue efetivamente integrar o grupo-turma de uma forma mais positiva.

**E:** De que forma se articula o trabalho feito no colégio com a participação dos pais do aluno no seu processo de desenvolvimento integral?

**D4:** Os pais não intervieram na elaboração do PEI, diretamente não, mas nós tínhamos um conhecimento muito grande do contexto familiar e isso foi uma mais-valia. Mensalmente, eu, enquanto Diretora de Turma, e a Dr<sup>a</sup> Teresa, enquanto representante do Serviço de Psicologia, reunimos mensalmente com o Encarregado de Educação do aluno, durante o ano todo. Procuramos monitorizar o acompanhamento que é feito em casa, aliás, algumas medidas previstas no PEI têm em conta as necessidades dos pais e o contexto familiar, já que esta família tem um historial de depressões e em alguns períodos isso acaba por condicionar o aluno, quer a nível de higiene, quer a nível de cumprimento de tarefas, porque o cuidado com ele acaba por ser descurado nesses picos de depressão que a mãe tem e, portanto, acabamos por reunir mensalmente para vermos como é que o trabalho está a ser realizado em casa, monitorizado em casa. Nestas reuniões, por vezes, o próprio aluno também participa. Quando ele está, digamos, a ter um comportamento menos adequado, quando está mais desconcentrado ou não tem cumprido tão bem as tarefas, nós convocamo-lo também para a reunião e ele ouve o que cada uma das partes tem para dizer, já houve digamos alguns compromissos que ele assinou, que os pais também assinaram. Portanto, há aqui uma partilha muito grande entre o Serviço de Psicologia, Conselho de Turma, aluno, pais... e às vezes, por exemplo este ano três vezes a técnica do CRIAR veio cá e acabou também por participar na definição ou reestruturação de estratégias a implementar.

A nível de acompanhamento académico, a estagiária do Serviço de Psicologia acabou por fazer um trabalho de tutoria com o aluno. Semanalmente o aluno reunia com ele e em conjunto organizavam os materiais, verificava quando é que o aluno iria ter teste para organizarem em conjunto o estudo... Esta ideia, este programa de tutoria, estava previsto ser feito pela instituição CRIAR. Mas como eles não avançavam com esse trabalho, propuseram a ideia mas não avançavam com o trabalho, nós então, cá, assumimos isso e com a estagiária de Psicologia acabamos por conseguir fazê-lo.

**E:** Quais os efeitos das medidas operacionalizadas no percurso de aprendizagem do aluno?

**D4:** Este aluno tem uma questão nas relações inter-pessoais que tem que ser sempre trabalhada. Ele em contexto de grupo tem várias limitações e essa é uma das questões, não só a nível de aprendizagem, mas a nível relacional. Por exemplo, como estar numa mesa, como comer, como se relacionar com os outros, que tipo de comportamentos ter ou não...e ele tem evoluído muito a esse nível. Francamente. Ele mantém algumas dificuldades de aprendizagem, sobretudo em áreas específicas como as Línguas. Ele tem mais desenvoltura nas Matemáticas, nas Ciências e também nas Artes. Tem mais vocação para essas áreas. Mas, eu acho que esta evolução que ele tem a nível comportamental, tem vindo a melhorar o seu desempenho académico, paulatinamente, porque ele tem várias dificuldades que não são superadas rapidamente.

**E:** Na sua prática, que dificuldades/constrangimentos sente que existem no que toca ao trabalho realizado com este aluno?

**D4:** Eu trabalho com ele em diferentes áreas. Como Diretora de Turma trabalho com ele dentro da sala de aula, fora da sala de aula, em contexto formal de reunião. Eu sinto dificuldade, sobretudo, na gestão de trabalho na sala de aula. O acompanhamento a este aluno ocorre em concomitância com outro colegas e a diferença de ritmos e os níveis de exigência distintos acabam por dificultar muito o trabalho que é feito. Mas tem sido exequível ainda que com algumas dificuldades, com muito trabalho de preparação, muitos materiais feitos especificamente para ele, testes adaptados, formular as questões as questões de uma forma mais direta para que ele consiga compreender...tudo isso é feito previamente para que depois na sala de aula resulte. Sem dúvida que as maiores dificuldades são na gestão no trabalho a realizar com ele e com a turma, as disparidades que existem entre ele e a turma condiciona o trabalho dos professores.

Neste aspeto, a experiência profissional, o acompanhamento e a retaguarda dada pelo Serviço de Psicologia permite-nos sentir mais seguros ao nível de acompanhamento a esta problemática, o que, conseqüentemente, se reflete de forma positiva na forma como todos os professores lidam com as suas dificuldades e na própria evolução do aluno.

**E:** Quais as suas expectativas relativamente ao futuro deste aluno?

**D4:** Eu tenho muitas expectativas, dentro das suas capacidades, claro, porque não posso esquecer a realidade da situação e as suas reais capacidades e limitações. Os pais são bastante realistas relativamente a este aluno. Gostariam que ele enveredasse por uma vertente mais profissionalizante, não querem que ele frequente um curso superior. Estamos a verificar, juntamente com o Serviço de Psicologia, porque ele já vai para o 8º ano, que ele tem muita vocação para disciplinas de natureza mais prática, tem um bom raciocínio

matemático e, portanto, estamos a agarrar-nos a essas competências, aos seus pontos fortes, para garantir a máxima liberdade de escolha possível.

**E:** Espero que tenha sido uma experiência positiva, agradeço a sua participação, o seu empenho e responsabilidade no desenvolvimento desta entrevista.

**D4:** De nada. Foi uma conversa ótima.

## **ANEXO VII**

Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas:

Docentes

## Unidades de Registo das Categorias das Entrevistas aos Docentes

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p><b>A.</b> Problemáticas na sala de aula</p>		<p>Autismo. (D1)                      Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente características disléxicas (D2)                      dislexia e disgrafia (D3)                      grandes dificuldades ao nível da visão (D3)                      dificuldades na organização espaciotemporal (D3)                      grandes dificuldades de concentração (D3)                      dificuldades ao nível social (D3)                      dificuldades nas competências sócio-afetivas. (D4)                      dificuldades de aprendizagem específicas (D4)                      défice de atenção (D4)                      síndrome de asperger. (D4)</p>
<p><b>B.</b> Processos de Diagnóstico</p>		<p>foi a educadora e a psicóloga que alertaram os pais e depois os pais foram consultar o Dr. Júlio Guimarães que foi fazendo um despiste de desenvolvimento (D1)                      Inicialmente teve um Plano de Recuperação. (D2)                      O processo de diagnóstico começou com a professora no 2º ano de escolaridade e foi dado início a todo o processo. (D2)                      foi avaliado pela psicóloga interna, pela professora titular de turma e pelo neuro psiquiatra Dr. Luís Melo Borges, o qual lhe diagnosticou Dislexia. Com essa indicação foi formalizado, no final do 2º período, o PEI. (D2)                      vários técnicos colaboraram para o reconhecimento das suas dificuldades, de entre eles uma pedopsiquiatra, um oftalmologista, a psicóloga do colégio que acompanhou o aluno no primeiro ciclo e também uma técnica de ensino especial que ainda o continua a acompanhar. (D3)                      o aluno também foi avaliado por uma</p>

		<p>psicóloga externa ao colégio que também continua a acompanhar este mesmo aluno. (D3)</p> <p>no 4º ano o aluno teve um Plano de Recuperação em Português. (D4)</p> <p>Eu trabalho com ele desde o 5º ano e sinalizei-o para que ele beneficiasse de uma avaliação do Serviço de Psicologia. (D4)</p> <p>No exterior, ao mesmo tempo, o aluno já estava a ser acompanhado pela pedopsiquiatra Alda Mira Coelho e a partir do 6ºano, contou ainda com a colaboração da instituição CRIAR, onde é acompanhado por uma psicóloga que o orienta semanalmente. (D4)</p> <p>O PEI tem sido aplicado desde outubro de 2010 e todos os intervenientes que estavam no início do processo mantêm-se, à exceção da Drª Ana Isabel Santos que foi que formalizou o PEI. (D4)</p>
<p><b>C. PEI</b></p>	<p><b>C.1. Conceção</b></p>	<p>com a ajuda da educadora de intervenção precoce, baseado no PEA que nós já tínhamos elaborado para o <i>Rui</i>, que foi feito por mim e pela psicóloga <b>(D1)</b></p> <p>adaptamos, a parte do PEA, e transformamo-la em PEI. <b>(D1)</b></p> <p>Baseamo-nos no relatório da professora Júlia, nos relatórios do CRIAR (...)foi com base também nas nossas observações, com base na CIF <b>(D1)</b></p> <p>Neste processo todo o serviço de psicologia, tal como eu, fez parte ativa. <b>(D1)</b></p> <p>O PEI foi sugerido pela professora titular de turma e pela psicóloga do colégio que, em conjunto, elaboraram o PEI. (D2)</p> <p>A caracterização com base na CIF foi a psicóloga e as adaptações foram sugeridas e pensadas em conjunto com a psicóloga e com a professora. (D2)</p> <p>no primeiro ciclo já tinha usufruído de um Plano de Estratégias de Acompanhamento. No quarto ano foi então elaborado o PEI, tendo sido dada</p>

		<p>continuidade a este processo quando transitou para o 5º ano. (D3)</p> <p>Esta elaboração deste processo tem a minha colaboração, tem como principal base de apoio todos os relatórios elaborados pelos técnicos que diagnosticaram as suas dificuldades e todas as estratégias têm sido propostas em colaboração com o Conselho de Turma com a técnica de ensino especial e também com o serviço de psicologia e orientação aqui do colégio. (D3)</p> <p>As adaptações foram de certa forma já propostas no 4ºano e foram agora adaptadas ao novo ciclo e ao novo nível de ensino (...) de acordo com os novos conteúdos, com as dificuldades que o aluno tem vindo a apresentar (D3)</p> <p>O processo foi desencadeado pelo Diretor de Turma, por mim, tal como disse, que pedi uma avaliação dadas as posturas que não estavam de acordo com a faixa etária. Juntamente com as informações fornecidas pelo Conselho de Turma fiz uma síntese e enviei para o serviço de psicologia. (D4)</p> <p>a psicóloga já estava a fazer observação em contexto fora da sala de aula. (D4)</p> <p>Estas informações acabaram por orientar todo o trabalho de formalização. (D4)</p> <p>Neste processo também entrevistaram a Drª Ana Isabel Santos, tal como disse, e a Drª Joana Gabriel, que era a técnica do Ensino Especial e que traçaram o perfil de funcionalidade do aluno com base na CIF e propuseram medidas de Educação Especial que o Conselho de Turma tem seguido desde então. (D4)</p> <p>algumas medidas previstas no PEI têm em conta as necessidades dos pais e o contexto familiar, (D4)</p> <p>a técnica do CRIAR veio cá e acabou também por participar na definição ou reestruturação de estratégias a implementar. (D4)</p> <p>Esta ideia, este programa de tutoria,</p>
--	--	---

		<p>estava previsto ser feito pela instituição CRIAR. Mas como eles não avançavam com esse trabalho, propuseram a ideia mas não avançavam com o trabalho, nós então, cá, assumimos isso e com a estagiária de Psicologia acabamos por conseguir fazê-lo. (D4)</p>
	<p><b>C.2.</b> Operacionalização</p>	<p>(Serviço de Psicologia) acompanha o <i>Rui</i> em contexto sala sempre que é possível de uma maneira mais informal dando apoio, um bocadinho, nas atividades que são planificadas para o restante grupo e nas quais o <i>Rui</i> é sempre integrado, às vezes com graus de exigência um bocadinho diferentes, não é, adaptados ao <i>Rui</i>, mas nas quais ele é sempre integrado. <b>(D1)</b></p> <p>É nós termos noção dos objetivos ou das competências que queremos trabalhar com o <i>Rui</i>, e irmos adaptando, perante a nossa planificação, adaptamos as atividades ao <i>Rui</i> para tentar que ele consiga, de uma forma mais eficaz, acompanhar aquilo que é feito com o restante grupo. Isto, claro, com o <i>Rui</i> sempre integrado no grupo. <b>(D1)</b></p> <p>Há uma avaliação feita só para ele, que foi feita no início do ano, com as competências que nós achávamos, na altura, que seriam espectáveis para o <i>Rui</i> baseados nos documentos estruturados do Ministério da Educação, mas adaptados à problemática do <i>Rui</i>. <b>(D1)</b></p> <p>a terapeuta da fala iniciou, com ele, o sistema SPC, com imagens, e nós tentamos, em algumas situações, adaptar também. <b>(D1)</b></p> <p>e depois há adaptações ao nível das rotinas <b>(D1)</b></p> <p>a cama do <i>Rui</i> está sempre no mesmo sítio. <b>(D1)</b></p> <p>a nível da organização do espaço da sala não pode ser uma sala muito confusa, (...)que é para ele se organizar e saber com o que é que pode contar dentro da sala. <b>(D1)</b></p>

		<p>nos outros espaços ele regula-se muito bem e não tivemos nem temos necessidade de fazer grandes alterações. (D1)</p> <p>de apoio pedagógico especializado, de reforço das estratégias, estímulo e reforço das capacidades antecipação dos conteúdos a serem lecionados (...) implementada nos momentos de apoio ao estudo. Sugerimos esta antecipação de conteúdos em conjunto com os Encarregados de Educação, mas da parte deles não tivemos muita colaboração. (D2)</p> <p>adaptações curriculares individuais, (...)há uma adaptação tanto ao nível das fichas de trabalho como nos testes. Recorremos a exercícios de ligação, escolha múltipla, exercícios de seleção, etc. Na parte da expressão escrita recorremos a alguma orientação do texto escrito com recurso a imagens, por exemplo. Outras vezes optamos por um exercício no qual deverá dar continuidade à história, pois fornece-lhe uma base de trabalho. (D2)</p> <p>privilegiamos a participação oral como meio de avaliação, pois é bastante forte neste domínio. (D2)</p> <p>Como tem limitações ao nível da atenção e da memória de trabalho, são-lhe disponíveis opções de resposta, encaminhando-o para o sucesso. (D2)</p> <p>as avaliações são construídas de acordo com as suas necessidades, nomeadamente na tipologia de pergunta apresentada e no tipo de resposta exigida, ou seja, é feita uma adaptação ao tipo de prova. Os instrumentos de avaliação são de um nível de complexidade diferente, (D2)</p> <p>Também tem mais tempo na realização dos testes e acompanhamento do professor na realização das fichas de língua portuguesa e matemática, mas apenas para esclarecimento de dúvidas.</p>
--	--	---

		<p>(D2)</p> <p>A complementar todo este trabalho, tem um acompanhamento psicopedagógico semanal, com a psicóloga do colégio, e apoio ao estudo. (D2)</p> <p>na sala de aula, (...) existe um trabalho (...) individualizado (D2)</p> <p>a forma de explicação é mais direcionada às capacidades dele. (D2)</p> <p>tento sempre concretizar as situações para que ele consiga compreender de uma forma efetiva. (D2)</p> <p>Existe muito reforço positivo, valorizando as suas capacidades (D2)</p> <p>adoto uma posição na sala de aula em frente ao quadro para que consiga supervisionar, controlar e garantir um maior nível de atenção. (D2)</p> <p>Quando trabalhamos em grupo integra-se num com alunos com características que permitam um trabalho mais equilibrado, sem lhe criar tensão, e o façam sentir à-vontade em participar. (D2)</p> <p>Sempre que possível recorremos às TIC que é uma área que ele gosta bastante e o motiva a trabalhar. (D2)</p> <p>bastante reforço à participação oral (D3)</p> <p>dar um reforço positivo, uma vez que ele manifesta claramente dificuldades ao nível da expressão escrita. (D3)</p> <p>tem realmente um lugar de destaque na sala de aula uma vez que está sentado junto ao professor. (D3)</p> <p>Foi também proposta, (...), uma tutoria de pares (D3)</p> <p>estipulamos que na turma poderia haver alguma tutoria entre alguns elementos que fossem mais distraídos ou com mais dificuldades, não sendo a tutoria apenas só para ele, ou seja o aluno não se sentiu necessariamente discriminado, sentiu-se antes apoiado por professores e também por outros colegas. (D3)</p> <p>foram elaborados cadernos específicos para este aluno em que existem alguns</p>
--	--	---

		<p>campos específicos para o sumário, para a lição e para o trabalho de casa. (D3)</p> <p>os professores também deve assinar regularmente ou rubricar o caderno, tendo em conta que deverá verificá-lo sistematicamente ou semanalmente, sempre que possível, e até aconselhar o aluno sobre os aspetos que deverá melhorar na organização do caderno diário. (D3)</p> <p>são feitos testes adaptados com tamanho de letra aumentada, com espaçamento duplo para o registo das respostas, há muitas questões de resposta direta, preenchimento de espaços e ligação de colunas, (D3)</p> <p>basicamente as adaptações que estão previstas no PEI têm sido operacionalizadas em todas as disciplinas. (D3)</p> <p>Sabemos que com este aluno, por vezes a insistência nesta questão da expressão escrita pode também desmotivá-lo e daí valorizarmos a expressão oral. (D3)</p> <p>na construção das fichas a usar na sala de aula. (D3)</p> <p>A nível de conteúdos não necessita de grandes adaptações, embora nas aulas de apoio este aluno usufrua de aulas de apoio e os professores, muitas vezes, antecipavam os conteúdos, reforçavam as lacunas que notavam que o aluno manifestava nas aulas, ou quando não expunha as suas dúvidas tentavam chegar ao aluno e perceberam quais eram as suas dúvidas, uma vez que durante a aula, quando se sente inseguro, este aluno também se retrai de participar. (D3)</p> <p>tendo já sido propostas algumas adaptações para o 6ºano de escolaridade em reunião também com os Encarregados de Educação uma vez que será um ano de exame e que vai exigir por parte do Concelho de Turma uma atenção ainda mais redobrada para este</p>
--	--	---

		<p>aluno. (D3)</p> <p>muito embora no próximo ano já tenha sido acordado com a técnica de ensino especial, a psicóloga do colégio e mesmo com os Encarregados de Educação que o Conselho de Turma irá reduzir gradualmente as adaptações uma vez que no exame, na prova final de 6ºano, não poderá usufruir de tantas adaptações. (D3)</p> <p>já para preparar o próximo ano letivo, e com o serviço de psicologia, este aluno irá usufruir de uma tutoria partilhada com professores da sala de estudo, técnica de ensino especial e psicólogas do colégio. (D3)</p> <p>essa é uma tendência que no próximo ano vamos ter que contrariar e por isso essas adaptações serão um pouco mais reduzidas nos instrumentos de avaliação. (D3)</p> <p>O PEI apresenta diferentes medidas de diferenciação pedagógica que os docentes devem seguir e que são monitorizadas em reuniões periódicas em Conselho de Turma (D4)</p> <p>Nos momentos formais de avaliação há sempre uma adequação no tipo de prova (D4)</p> <p>valorização das competências sócio-afetivas (D4)</p> <p>Ao longo do ano letivo houve uma redução gradual das adaptações nos momentos formais de avaliação, as de sala de aula mantiveram-se, tendo em conta a realização dos Exames de 8º e 9º anos, uma vez que os critérios são os mesmos dos restantes. (D4)</p> <p>no fundo, reforçamos as estratégias que são utilizadas no grupo-turma, ao nível da organização do espaço e das atividades. (D4)</p> <p>Vamos estimulando e reforçando as competências que são necessárias, ou que estão envolvidas na aprendizagem (D4)</p>
--	--	--

		<p>vamos também antecipando alguns conteúdos que vão ser lecionados no seio da turma, ou seja, às vezes em pequeno grupo ou individualmente antecipamos alguns conteúdos que vão ser lecionados em grande-grupo. (D4)</p> <p>Nos outros contextos também tivemos necessidade de monitorizar alguns comportamentos do aluno. (D4)</p> <p>As auxiliares, a Diretora de Turma e a Psicóloga acompanhavam-no em diferentes momentos, garantindo algumas regras de conduta e de saber-estar. (D4)</p> <p>A nível de acompanhamento académico, a estagiária do Serviço de Psicologia acabou por fazer um trabalho de tutoria com o aluno. (D4)</p>
<p><b>D. Articulação Colégio-Família</b></p>		<p>Nós fazemos reuniões periódicas São quando nós achamos que é necessário mediante o desenvolvimento do aluno <b>(D1)</b></p> <p>vamos tentando adotar atitudes e posturas com ele, e até estratégias, que sejam comuns nas três situações, nos três contextos, e que promovam, realmente, o desenvolvimento do aluno. É assim, o trabalho é feito de forma colaborativa entre todos. <b>(D1)</b></p> <p>já fizemos duas ou três vezes reuniões de técnicos, em que se reuniu a equipa toda, e depois juntam-se os pais. <b>(D1)</b></p> <p>Há sempre essa interação, que seja escola-CRIAR, quer seja CRIAR-pais, pais-escola. Pronto, há sempre ali quase que um triângulo de trabalho, não é, com vista ao desenvolvimento do aluno. <b>(D1)</b></p> <p>Nós fazemos reuniões periódicas de manutenção do PEI e é pedido aos pais que acompanhem o aluno em casa com estratégias similares, ou idênticas, pelo menos, às da sala de aula. (D2)</p> <p>Contudo, há uma preocupação da mãe em acompanhar mas não mostra competências para tal. O pai é muito ausente. Exige do André mas não</p>

		<p>acompanha, fazendo-nos principais, e quase únicos, responsáveis pela implementação do PEI. (D2)</p> <p>e os pais, nomeadamente o pai, de certa forma desresponsabilizava-se deste acompanhamento, (D3)</p> <p>A mãe sentia realmente a necessidade de também nós alertarmos o pai para este aspeto (D3)</p> <p>nós servíamos de elo de ligação entre os dois promovendo encontros e reuniões não só com a mãe que é Encarregada de Educação, mas com ambos os pais e com a psicóloga. Muitas vezes reuníamos 3 ou 4 vezes por período. (D3)</p> <p>decidimos que iríamos ter reuniões mensais. (D3)</p> <p>Tentamos, ao longo do ano, que os pais assumissem o compromisso de que ambos deveriam supervisionar o trabalho de casa deste aluno, verificar se ele leva tudo direitinho para casa, se tem os materiais, se eram incutidas rotinas na preparação da mochila, (D3)</p> <p>(Reuniões periódicas) e também com o Encarregado de Educação. (D4)</p> <p>há um contacto frequente entre o colégio, entre mim e a Dr<sup>a</sup> Teresa Dias, com a psicóloga clínica do CRIAR que acompanha o aluno. (D4)</p> <p>Os pais não intervieram na elaboração do PEI, diretamente não, mas nós tínhamos um conhecimento muito grande do contexto familiar e isso foi uma mais-valia. (D4)</p> <p>Mensalmente, eu, enquanto Diretora de Turma, e a Dr<sup>a</sup> Teresa, enquanto representante do Serviço de Psicologia, reunimos mensalmente com o Encarregado de Educação do aluno, durante o ano todo. (D4)</p> <p>Procuramos monitorizar o acompanhamento que é feito em casa, (D4)</p> <p>Nestas reuniões, por vezes, o próprio</p>
--	--	---

		<p>aluno também participa. (D4)  já houve digamos alguns compromissos que ele assinou, que os pais também assinaram. (D4)  há aqui uma partilha muito grande entre o Serviço de Psicologia, Conselho de Turma, aluno, pais (D4)</p>
<p><b>E. Impacto das medidas educativas implementadas</b></p>		<p>o desenvolvimento é notável. Acho que houve uma evolução muito, muito boa. <b>(D1)</b>  em 10 meses de trabalho, uma evolução tão grande <b>(D1)</b>  Acho que se nota tanto neste aspeto como no aspeto social. <b>(D1)</b>  ele também sente que é importante para o grupo. <b>(D1)</b>  Acho que, por todo um conjunto de fatores, que ele realmente tem evoluído bastante, não só pelo PEI mas também pelo trabalho que é feito em casa, com os pais, e pela terapeuta da fala, do CRIAR, e com a psicóloga. <b>(D1)</b>  ele sentiu-se mais confortável e perante o sucesso manteve-se motivado (D2)  muitas vezes, como é uma criança perspicaz, aproveitava-se das adaptações para trabalhar menos. Exigia o apoio de uma pessoa constante, dizendo que não podia ou não conseguia fazer nada. (D2)  acho que o facto dos testes serem adaptados era uma mais-valia porque permitiam avaliar os seus conhecimentos efetivos. A forma como eram pensados e construídos permitia saber se ele sabia o conteúdo, independentemente da forma como era apresentada a informação. (D2)  (D2)  A nível da ortografia, apesar de lhe exigir uma escrita ortograficamente correta, como os erros não são descontados existia uma certa despreocupação em escrever bem. (D2)  (Tutoria de pares) Esta é uma das estratégias que tem tido bons resultados. (D3)</p>

		<p>Estas aulas de apoio para ele foram também uma mais-valia, não só para consolidar conteúdos mas também para o facto de ele se sentir mais seguro em contexto depois de sala de aula. (D3)</p> <p>Ele sente-se muito apoiado em pequeno grupo, sente-se muito próximo do professor e isso dá-lhe alguma estabilidade para depois, em grande-grupo, sentir-se mais integrado na turma e não necessariamente diferente. (D3)</p> <p>notamos uma grande dificuldade no 3º período, fruto do cansaço do ano letivo, da adaptação à mudança dos pais e às várias disciplinas. Apesar de tudo, conseguimos obter resultados bastante satisfatórios, (D3)</p> <p>os professores fizeram um trabalho infundável com este aluno, caso contrário, se não tivéssemos acompanhado tanto, aplicado estratégias em casa, na sala de estudo e apoios, o aluno, provavelmente, teria até mesmo ficado retido. (D3)</p> <p>Sentimos que o aluno estagnou, acima de tudo, porque os conteúdos complexificaram-se e o aluno, de certa forma, manteve-se no patamar que para ele era de segurança, porque sabia que isso dava resultados satisfatórios, (D3)</p> <p>Neste momento, após 2 anos, consegue efetivamente integrar o grupo-turma de uma forma mais positiva. (D4)</p> <p>Este aluno tem uma questão nas relações inter-pessoais que tem que ser sempre trabalhada. (D4)</p> <p>ele tem evoluído muito a esse nível. Francamente. (D4)</p> <p>Ele mantém algumas dificuldades de aprendizagem, sobretudo em áreas específicas como as Línguas. (D4)</p> <p>eu acho que esta evolução que ele tem a nível comportamental, tem vindo a melhorar o seu desempenho académico, paulatinamente, porque ele tem várias dificuldades que não são superadas rapidamente. (D4)</p>
--	--	---

<p><b>F.</b> Dificuldades/ constrangimen- tos na prática pedagógica</p>		<p>para começar eu não tenho formação específica na área da Educação Especial. <b>(D1)</b> fiz o complemento em Educação Especial (...) mas não é nada <b>(D1)</b> não tinha conhecimentos que me dissessem tens que fazer assim, assim, assim... Pronto, tive que pesquisar um bocado e acho que esse até foi o principal constrangimento. <b>(D1)</b> primeiro, foi o criar relação com ele (...)e depois foi o saber como atuar. <b>(D1)</b> Se tivesse uma pós-graduação, o acompanhamento seria diferente. Mas nem sempre depende da nossa vontade. Infelizmente existem outras coisas a influenciar. <b>(D1)</b> Penso nisso há algum tempo mas é complicado pela disponibilidade de tempo, financeira... Mas depois uma pessoa começa a recolher informação daqui e dali e acho que esses constrangimentos acabam por ficar mais ultrapassados. <b>(D1)</b> Na adaptação do conteúdos não é fácil, ou faço uma seleção dos conteúdos ou torna-se complicado. <b>(D2)</b> o facto de ter muitos alunos, que não me permite estar com ele o tempo necessário para tornar esse ensino ainda mais individualizado. <b>(D2)</b> Acho que, a meu ver, a informação que existe para esta problemática devia ser mais clara, pois não tenho ninguém que me diga exatamente o que fazer e como fazer, alguém que me dê indicações precisas para implementar ou me encaminhe em todo o processo. <b>(D2)</b> No processo de gestão de um PEI sinto algumas dúvidas, e isto às vezes depende de quem está contigo a desenvolver o PEI e que faça uma gestão precisa do processo do aluno. <b>(D2)</b> considero a minha formação inicial deficitária, o que me obriga a procurar</p>
---	--	--

		<p>alternativas. (D2)</p> <p>Por iniciativa própria procurei saber mais e a Direção promoveu uma formação recentemente sobre esta problemática. Mas mesmo com a formação proposta pelo colégio, sinto que não chega. (D2) esta foi uma das fragilidades sentidas ao longo deste ano. (...) nomeadamente ao nível da organização dos materiais (D3) acima de tudo sentimos uma grande dificuldade em ajustar e gerir o seu ritmo de trabalho ao ritmo de trabalho da turma. (D3)</p> <p>Esta é a principal dificuldade, é consolidar ritmos de trabalho e ritmos de aprendizagem muito díspares. (D3) este aluno manteve-se no seu ritmo de trabalho muito próprio e muito confortável. Esta foi a principal dificuldade identificada. (D3) é preciso referir que apesar destes constrangimentos, muitos deles foram ultrapassados ou, digamos, amenizados pelo acompanhamento e apoio que temos tido do Serviço de Psicologia na retaguarda. (D3)</p> <p>a equipa que integra o Serviço de Psicologia permitiu desmistificar alguns aspetos que se prendem com a relação e o trabalho a efetuar com alunos com esta patologia, ou outras. (D3)</p> <p>Eu sinto dificuldade, sobretudo, na gestão de trabalho na sala de aula. (D4) a diferença de ritmos e os níveis de exigência distintos acabam por dificultar muito o trabalho que é feito. (D4)</p> <p>Mas tem sido exequível ainda que com algumas dificuldades, com muito trabalho de preparação, muitos materiais feitos especificamente para ele, testes adaptados, formular as questões as questões de uma forma mais direta para que ele consiga compreender (D4)</p> <p>Sem dúvida que as maiores dificuldades são na gestão no trabalho a realizar com ele e com a turma, as disparidades que</p>
--	--	--

		<p>existem entre ele e a turma condiciona o trabalho dos professores. (D4)</p> <p>Neste aspeto, a experiência profissional, o acompanhamento e a retaguarda dada pelo Serviço de Psicologia permite-nos sentir mais seguros ao nível de acompanhamento a esta problemática, o que, conseqüentemente, se reflete de forma positiva na forma como todos os professores lidam com as suas dificuldades e na própria evolução do aluno. (D4)</p>
<p><b>G.</b> Expectativas dos Docentes</p>		<p>eu acho que nesta altura é um bocadinho difícil estar a responder a isso, <b>(D1)</b> agora, de repente, vai embora e eu não sei que tipo de apoios é que vai continuar a ter, porque, segundo sei, em Penafiel não há uma unidade de intervenção precoce estruturada, não sei se os pais vão continuar a trazê-lo ao CRIAR para a terapia da fala, 2 vezes por semana. <b>(D1)</b> Eu espero que ele continue com o mesmo tipo de apoio, mas infelizmente não tenho assim tanta certeza se isso vai acontecer. <b>(D1)</b></p> <p>Expectativas? É um bocadinho difícil responder a isso, nesta altura. (D2)</p> <p>Em termos de vida académica acho que só terá sucesso se encontrar uma área que não exija tanta escrita e enverede por um ensino mais técnico e profissionalizante. (D2)</p> <p>Não o vejo a seguir o ensino superior mas julgo que se optar por uma vertente mais técnica conseguirá ter sucesso, ou mais sucesso que por outra via. (D2)</p> <p>Essa será, talvez, a pergunta mais difícil (D3)</p> <p>Para este aluno, sinceramente, sinto algumas reservas em dizer que ele consiga fazer nomeadamente até um ensino secundário. (D3)</p> <p>acho que lhe será difícil fazer um ensino secundário, pelo menos o ensino secundário regular. (D3)</p> <p>Claro que existem cursos profissionais</p>

		<p>que poderão ser bastante motivadores para ele, nomeadamente pela parte técnica, (D3)</p> <p>poderá, mais tarde, este ser um percurso viável para ele, (D3)</p> <p>Julgo que sendo um aluno bem formado e bem educado estes valores irão, mais tarde, também contribuir para que o aluno tenha sucesso em termos profissionais. (D3)</p> <p>Terá é que enveredar pelo ensino secundário que não seja o regular. (D3)</p> <p>Eu tenho muitas expectativas, dentro das suas capacidades, claro (D4)</p> <p>não posso esquecer a realidade da situação e as suas reais capacidades e limitações. (D4)</p> <p>enveredasse por uma vertente mais profissionalizante, não querem que ele frequente um curso superior. (D4)</p> <p>Estamos a verificar, juntamente com o Serviço de Psicologia, porque ele já vai para o 8º ano, que ele tem muita vocação para disciplinas de natureza mais prática, tem um bom raciocínio matemático e, portanto, estamos a agarrar-nos a essas competências, aos seus pontos fortes, para garantir a máxima liberdade de escolha possível. <u>(preocupação com o ano letivo seguinte)</u> (D4)</p>
--	--	--