

**SELMA RUTE TROPECELO OLIVEIRA**

**PERSPETIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL SOBRE O SEU PAPEL NA INCLUSÃO DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS**

Tese apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientador: Prof. Doutor Carlos Cardoso

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

Lisboa

2012

Pelo sonho é que vamos  
Comovidos e mudos.  
Chegamos? Não chegamos?  
Haja ou não frutos,  
Pelo sonho é que vamos.  
Basta a fé no que temos  
Basta a esperança naquilo que talvez não teremos.  
Basta que a alma que demos  
Com a mesma alegria,  
Ao que desconhecemos  
E ao que é do dia a dia.  
Chegamos? Não chegamos?  
Partimos. Vamos. Somos.

*Sebastião da Gama*

## **Agradecimentos**

Ao professor doutor Carlos Cardoso o meu reconhecimento pela sua constante disponibilidade, exigência, rigor, pertinência e oportunidade com que orientou esta dissertação.

Às participantes no estudo que me inspiraram tanto na realização do mesmo, como no trabalho do dia a dia e a quem recorro em momentos de aflição.

À minha família, à minha avó que achou que esta seria uma boa profissão para mim, aos meus pais por acharem sempre que consigo ir mais além, ao meu irmão Miguel, ao meu avô e ao Paulo por me aturarem o mau feitio e não deixarem de acreditar.

Aos meus amigos, que são a família que eu escolhi, especialmente à Isabel, ao Sebastião, à Carla e à Raquel que me instigaram sempre que achava que não ia conseguir e aos restantes pelos bons momentos que me proporcionaram e que tornaram tudo mais suportável...

## Resumo

O presente estudo visa identificar opiniões e concepções de cinco professoras de educação especial em relação ao seu contexto profissional e ao seu desempenho no mesmo. O estudo lida, assim, com as perspetivas dessas professoras, pretendendo-se caracterizar o seu pensamento sobre as condições reais para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e o seu papel nesse sentido, apesar dos constrangimentos existentes. Assume-se que o professor é, enquanto profissional, não só produto de valores pessoais, sociais e institucionais/políticos como também seu veículo.

Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semiestruturadas às referidas professoras, seleccionadas pelos seus largos anos de experiência em escolas da região da Grande Lisboa.

Os resultados do estudo sugerem que as professoras são afetadas no seu desempenho profissional por fatores pessoais e sociais e ainda pelas interações com professores titulares de turma, técnicos especializados e poder institucional. Pode ainda concluir-se que as professoras preocupam-se em fazer uma intervenção ecológica junto do aluno, preocupando-se não só com o seu desenvolvimento pessoal, como também com a sua inclusão na escola, família e sociedade.

Ressaltam ainda, do estudo, preocupações no que concerne ao futuro destes alunos e à evolução da Educação Especial, resultado das políticas educativas vigentes.

**Palavras- Chave:** Perspetivas, Papel, Professores de Educação Especial

## **Abstract**

The present study intends to identify five special needs teachers' opinions and conceptions concerning their working context and their own performance in that context. The study deals with the perspectives of those teachers and seeks to characterize their thoughts about the real conditions of the special needs children inclusion and their role towards that same inclusion, despite the existing constraints. The study assumes the teacher as a professional product, not only of personal, social and institutional/political values but also its vehicle.

The data gathering was made through the semi-structured interviews made to the teachers, selected due to their large experience in schools situated in Lisbon.

The study results suggests that the teachers are affected in their professional performance by personal and social factors and by the interactions made with the regular classes' teachers, specialized technicians and institutional organization. It can also be concluded that the interviewed teachers care to accomplish an ecological intervention with the student, giving extreme importance not only to the student personal development but also to his inclusion in school, family and society.

From this study also highlights some worries about these students future and the special needs evolution, result of the present educational policy.

**Keywords:** Perspectives, Role, Special Needs teachers

## **Lista de siglas**

CAO- Centro de Atividades Ocupacionais

CERCI- Cooperativas de Educação e Reabilitação

CEI- Currículo Especifico Individual

CIF-CJ- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde- Versão para Crianças e Jovens

CRTIC- Centros de Recursos TIC para a Educação Especial

CRI- Centros de Recursos para a Inclusão

DGIDC- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE- Educação Especial

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEA- Perturbações do espectro do autismo

PEI- Plano Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

SPO- Serviços de Psicologia e Orientação

TEACCH- Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

## Índice

Introdução	1
<b>Capítulo I- Enquadramento teórico</b>	<b>5</b>
1. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais	6
1.1. Educação Inclusiva	6
1.2. Necessidades Educativas Especiais	9
2. Modalidades Especificas de Educação Especial	9
2.1. Apoio Pedagógico Personalizado	10
2.2. Escolas de referência	11
2.3. Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo	11
2.4. Unidades de Apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita	12
3. Formação, competências docentes e contexto de desempenho do professor de EE	13
3.1. Conceitos de papel e perspetiva	13
3.2. Formação para a docência em Educação Especial	14
3.3. A constituição do quadro docente de Educação Especial	16
3.4. Competências profissionais	17
3.4.1. Articulação com o meio	18
3.4.2. Articulação com o professor titular e com outros intervenientes do processo educativo	18
3.4.3. Articulação com a família	19
3.4.4. Intervenção junto do aluno	20
3.5. Competências pessoais e sociais	21
<b>Capítulo 2- Opções metodológicas e contextualização do estudo</b>	<b>23</b>
1. Objetivos específicos e questões de investigação	24
2. Contexto do estudo e metodologia de abordagem	25
2.1. Participantes e contexto do estudo	25
3. Caraterização do estudo	25
3.1. Técnicas de recolha e de análise de dados	26
3.1.1. A entrevista	26
3.1.2. Análise dos dados	27

<b>Capítulo 3- Análise e interpretação dos dados</b>	<b>30</b>
1. Perspetiva psicológica ou individual	31
1.1. Competências profissionais	31
1.2. Competências pessoais	34
2. Perspetiva psicossociológica ou interrelacional	36
2.1. Interação com o poder institucional	37
2.2. Interação com os professores titulares	40
2.3. Interação com a família	42
2.4. Interação com o aluno	43
3. Perspetiva sociológica ou institucional	44
3.1. Papel institucional	44
3.2. Evolução do papel do professor de EE	45
<b>Capítulo 4- Conclusões e Recomendações</b>	<b>47</b>
1. Conclusões	48
2. Implicações e recomendações	51
Referências bibliográficas	53
Anexos	56

## Introdução

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial no domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett. A opção pela realização desta investigação resulta do sentimento pessoal de que é ainda insuficiente o conhecimento sobre as diferentes realidades que os professores de Educação Especial enfrentam no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, o tema escolhido centra-se nas perspetivas de cinco docentes de educação especial, com largos anos de experiência e que se encontram a leccionar no distrito de Lisboa, sobre o papel que desempenham na inclusão de alunos com Necessidade Educativas Especiais. Pretende contribuir para o conhecimento da realidade que caracteriza o contexto, os sentimentos e as práticas daquelas professoras. É também de referir que este trabalho surge num momento em que a nossa sociedade enfrenta grandes desafios a nível social, económico e político e que acabam por influenciar de forma drástica a educação e as condições de trabalho dos professores, com particular incidência, na área da educação especial.

Aliás, segundo Rodrigues e Nogueira (2011), os fundamentos atuais da Educação Especial em Portugal devem-se também em parte, às transformações políticas e sociais resultantes da revolução democrática de 1974, assim como aos movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law* (1975) nos Estados Unidos da América ou o *Warnock Report* (1978), no Reino Unido.

Assim, a partir de 1976, as leis portuguesas, nomeadamente a Constituição da República (art. 71º a 74º), passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades. Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada pela lei nº 46/86, de 14 de Outubro “consagra o direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa e orientada para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Esta lei estabelece que a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, podendo as iniciativas de educação especial pertencer ao poder central, regional ou local. Apenas quando tal não seja possível, devido à especificidade da deficiência, deverá a educação especial processar-se em instituições específicas.

No domínio da educação, a LBSE consagra três direitos fundamentais: (1) *Direito à educação*: Todas as crianças com necessidades educativas especiais, mesmo que resultantes de problemas específicos nalguma(s) área(s) do desenvolvimento, têm o direito à educação; (2) *Direito à igualdade*: O direito de todas as crianças à igualdade de oportunidades para o acesso e o sucesso educativos, sem qualquer tipo de discriminação, e

com a disponibilização de recursos e apoios educativos adequados às necessidades individuais de cada uma, é inalienável. (3) *Direito de participar na sociedade*: o direito, por princípio, à frequência de escolas regulares de educação e ensino, que, numa perspetiva de escola para todos, procuram dar respostas diferenciadas às necessidades de cada um.

Ainda de acordo com o Art. 17º da mesma lei, a educação especial, integrando atividades dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores e às comunidades, tem como objectivos específicos:

- a) o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) a ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) o desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) a redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) o apoio na inserção familiar, escolar e social;
- f) o desenvolvimento da independência em todos os níveis;
- g) a preparação para adequada formação profissional e integração na vida activa..

São ainda influenciadas as políticas educativas pelas recomendações constantes na Declaração de Educação para Todos, da Declaração de Salamanca (1994) e pelas Normas sobre Igualdades de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas (1993) das quais surge a necessidade da construção de uma escola cada vez mais inclusiva, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

A Educação Especial em Portugal é, de momento, regulada pelo decreto-lei 3/2008, que determina a sua organização e funcionamento. Esta lei revogou a legislação até então vigente, nomeadamente o decreto-lei 319/91 e define que a educação especial deve ser visada nos projectos educativos dos agrupamentos.

Sobre o diagnóstico das NEE, esse mesmo decreto-lei preconiza que seja utilizado como instrumento de avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade dos alunos propostos a integrar a Educação Especial, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (CIF-CJ). Este instrumento tem sido bastante criticado pelos profissionais que o utilizam no campo. De facto e citando pareceres de entidades como a Sociedade Portuguesa de Neuropediatria, a utilização deste instrumento no setor da Educação é considerado inadequado e defende a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) tem apenas como objetivo diminuir o número de alunos com apoio e, dessa forma, "reduzir drasticamente o número de professores no sistema".

Apesar disso, pode dizer-se que a grande vantagem deste instrumento foi o envolvimento formal de todos os profissionais que trabalham com a criança, embora não tenha havido uma formação formal para os envolvidos no que concerne à utilização desse mesmo instrumento.

O Regime Educativo Especial, estabelecido através do citado decreto-lei, consiste na adaptação das condições do processo de ensino/aprendizagem e traduz-se em:

- a) Apoio pedagógico personalizado (Art. 17º)
- b) Adequações curriculares individuais (Art. 18º)
- c) Adequações no processo de matrícula (Art. 19º) (em escolas fora da área da residência, dispensa do limite etário por disciplinas)
- d) Adequações no processo de avaliação (Art. 20º) (tipo de prova, meio de expressão, periodicidade, duração e local)
- e) Currículo Específico Individual (Art. 21º)
- f) Tecnologias de apoio (Art. 22º) (auxiliares ópticos e acústicos, máquinas braille, próteses, cadeiras de rodas e equipamento informático)

Este mesmo regime educativo pressupõe a existência nos agrupamentos, de um grupo docente especializado, regulado pelo decreto-lei 20/2006. Este decreto vem possibilitar a seleção e recrutamento de docentes de educação especial e define as especificidades do trabalho docente dos professores de educação especial.

Comporta este regime educativo, diferentes modalidades: intervenção do professor de educação especial, prestando apoio pedagógico personalizado; intervenção em escolas de referência para a educação bilingue de surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão; intervenção em unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo; intervenção em unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

A intervenção com alunos cegos e com baixa visão e surdos pressupõe uma formação mais especializada, sendo estes professores recrutados dentro de um grupo diferente dos restantes docentes de educação especial.

Dentro deste paradigma, pede-se ao professor que seja dinâmico, reflexivo, transdisciplinar, que articule os saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmentação, quer no desenvolvimento do seu exercício pedagógico, quer na sua formação continuada.

O papel do professor é assim fruto da sua formação, personalidade e motivações, das relações interpessoais que estabelece e funções que desempenha, com todas as suas potencialidades e constrangimentos. Reconhece-se então a necessidade de aprofundar as suas perspetivas acerca do seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas

especiais, uma vez que “ocupam uma posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social” (Schwarzweiler & Lyson, citados por Lima, 1996).

O trabalho que agora é apresentado está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo pretende-se enquadrar o tema pela revisão bibliográfica dos temas Educação inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Modalidades Especificas de Educação Especial e formação, competências docentes e contexto de desempenho do professor de Educação Especial.

No segundo capítulo é apresentado o quadro metodológico subjacente à investigação, os procedimentos e instrumentos utilizados e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

Posteriormente apresentam-se e são discutidas as informações recolhidas nas entrevistas.

O trabalho termina com o capítulo das conclusões finais no qual é feita uma análise geral de toda a investigação, apontando implicações na Educação Especial e abrindo caminhos para que novas investigações sejam realizadas.

## **Capítulo I**

### **Enquadramento teórico**

Neste capítulo apresenta-se o resultado de uma revisão de literatura nacional e internacional focada em conceitos, temas e questões relevantes para o estudo. Assim, como produto das leituras e reflexões realizadas, foram (a) clarificados os conceitos de educação inclusiva e de necessidades educativas especiais (NEE), (b) descritas modalidades específicas de EE (c) caracterizada a formação, quadro de docência e competências dos professores de EE.

## **1. Educação Especial e Necessidades Educativas Especiais**

Pretende-se nesta secção clarificar o conceito de educação inclusiva e de necessidades educativas especiais (NEE), através da análise de literatura nacional e internacional e dos documentos que suportam ambos os conceitos no atual quadro político-educativo português, refletindo ainda, algumas das transformações sociais e políticas que levaram ao atual conceito de Educação Inclusiva.

### **1.1. Educação Inclusiva**

Segundo Silva *et al* (2006) a educação inclusiva é resultante de um movimento de revisão epistemológica pelo qual atravessa a Educação Especial e que é decorrente de mudanças sociais e políticas, que enquadram a deficiência.

Segundo Stubbs (2008, p. 8), “educação inclusiva refere-se a um vasto leque de estratégias, atividades e processos que procuram fazer do direito universal para a qualidade uma realidade importante e apropriada para a educação”.

Investigadores no campo da educação inclusiva, tais como Rodríguez (2001), Edler (2000), Werneck (1999), Sasaki (1998), entre outros (citados por Silva *et al*, 2006), salientam que para que o aluno portador de deficiência tenha um percurso de sucesso, é necessário haver “vontade política dos dirigentes, recursos económicos e competência dos sistemas educacionais” (p. 9).

De facto, a educação no mundo ocidental percorreu um longo caminho até ao que hoje em dia se poderá chamar “Educação inclusiva”. Apresenta-se a seguir um breve resumo das principais iniciativas que contribuíram para a atual definição de inclusão.

No pós-guerra, em 10 de dezembro de 1948, os estados membros da Assembleia Geral das Nações Unidas, assinaram a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, onde se destaca, além de outras preocupações humanistas, o artigo 26º que pela primeira vez refere a educação elementar das crianças como um direito inalienável e gratuito. Historicamente, a necessidade de garantir uma proteção especial à criança foi enunciada

pela *Declaração de Genebra* de 1924 sobre os Direitos da Criança e pela *Declaração dos Direitos da Criança* adotada pelas Nações Unidas em 1959 e por muitas outras declarações, pactos e agências especializadas no bem-estar da criança. Esta Declaração foi ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. O seu artigo 2º proclama que o Estado tem por obrigação proteger a criança contra toda e qualquer forma de discriminação e de tomar medidas para proteger os seus direitos. O artigo 23º preconiza que as crianças deficientes têm direito a viver com dignidade, autonomia e participar o mais ativamente possível na vida da comunidade em que se insere.

Nos anos 60, inicia-se um movimento de integração de crianças com deficiência sensorial. Deste movimento destaca-se o *Warnock Report* (1978), uma iniciativa do Governo Britânico, que introduziu e clarificou o conceito de necessidades educativas especiais, substituindo a categorização médica das crianças e jovens com deficiência (Sanches e Teodoro, 2006).

Na década de oitenta, ocorreram importantes alterações no âmbito dos direitos das pessoas com deficiência e da sua integração, decorrentes da celebração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, aprovado pela Organização das Nações Unidas, em 1981. Neste mesmo ano é publicado pelo governo britânico, com a chancela de Sua Majestade, a Rainha Elizabete II, o *Education Act*, que define necessidades educativas especiais como dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especialmente para a criança (Sanches e Teodoro, 2006).

A *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, constituiu um passo importante no estabelecimento de princípios e estratégias no âmbito da inclusão.

Outro documento que contribuiu para a definição de inclusão, foi o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI* (1994), onde surgem quatro princípios orientadores de uma estratégia global para a promoção da educação como desenvolvimento humano, do qual qualquer criança com NEE não deve ser excluída. Estes Quatro Pilares assentam essencialmente em reconhecer que a educação deve definir-se como essencial para o desenvolvimento pleno e integral do ser humano, permitindo desenvolver competências e habilidades num quadro de autonomia, respeito pela diversidade e de responsabilidade pessoal.

A chamada Escola Inclusiva surge ainda reforçada pela *Declaração de Salamanca* (1994), que prevê serem as escolas regulares o meio por excelência de combate a “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 ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (p. IX)

Outros documentos têm vindo a apoiar a implementação e consolidação do conceito de inclusão, dos quais se destaca a *Carta de Luxemburgo* (1996), que proclama o princípio da não-discriminação, consagrada também no artigo 13º do *Tratado de Amsterdão* (1997), o *Enquadramento de Ação de Dakar* (2000), que proclama o objetivo de cumprir os fundamentos da Educação para Todos até 2015 e a *Declaração de Madrid* (2002), com o princípio de “Não discriminação e mais ação positiva fazem a inclusão social” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 65).

Mais recentemente, a *Convenção das Nações Unidas dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (Nações Unidas, 2006) realça mais uma vez, a necessidade dos Estados membros se comprometerem a implementar um sistema de educação inclusivo. Este documento define as pessoas com deficiência como tendo “impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir a sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Artigo 1.º).

Define também discriminação, como “qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência” (Artigo 2.º).

Neste documento é reforçada a necessidade de se adotarem medidas para promover a conscientização de toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos, combatendo estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação às pessoas com deficiência e promovendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (Artigo 8.º).

Reconhece, ainda, o direito à educação sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo a todos os níveis pela aprendizagem ao longo da vida e pleno desenvolvimento do potencial humano (Artigo 24.º).

Chegamos então a um estado que prevê e promove a inclusão de todos os alunos, mesmo os alunos com deficiência, na escola regular.

Em Portugal datam de 1973/74 importantes diplomas legais publicados pelo Ministério da Educação que assumiram, pela primeira vez, a integração e educação das crianças e alunos deficientes, uma vez que até aí predominava a perspetiva assistencial centrada na Segurança Social e a iniciativa privada assegurada por colégios e associações de deficientes (como as CERCIs- Cooperativas de Educação e Reabilitação), situação bem diferente da atual perspetiva de educação inclusiva seguida pelo Ministério da Educação e assegurada pelo ensino público regular. (DGIDC, 2012)

## 1.2. Necessidades Educativas Especiais

Enquanto «*modalidade especial de educação escolar*» (artigo 19.º e seguintes da Lei de Bases do Sistema Educativo), a Educação Especial dirige-se às crianças e alunos que revelam dificuldades provenientes de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente (problemáticas de *alta intensidade* e *baixa frequência*). Neste contexto, cabe à escola proceder à aplicação rigorosa de critérios de elegibilidade através de uma avaliação por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde – Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) da Organização Mundial de Saúde (2004).

Segundo o decreto-lei 3-2008, as necessidades educativas especiais (NEE) de carácter permanente são aquelas que resultam de:

(...) limitações significativas ao nível da atividade 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, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Assim, as NEE de carácter prolongado ou permanente comportam a deficiência visual, auditiva, motora, mental e o espectro do autismo. A sua etiologia é biológica, inata ou congénita. A identificação destes alunos tende a ser feita em articulação e cooperação entre os diferentes atores e pressupõe a existência de recursos apropriados para o acompanhamento da sua problemática.

As NEE de carácter temporário abrangem problemas de saúde, de socialização, de comportamento e de aprendizagem.

Para saber se um individuo tem uma NEE de carácter prolongado ou temporário deve ser avaliado de acordo com a CIF. Caso ao aluno seja atribuída uma necessidade de carácter permanente, passa a ser abrangido pela Educação Especial (dec.-lei 3/2008), enquanto que se esta for declarada como temporária (*baixa intensidade e alta frequência*), os alunos são abrangidos pelo Apoio Sócio-Educativo (Despacho normativo n.º50/2005).

## 2. Modalidades Específicas de Educação Especial

Segundo a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008), Educação Especial surge com a função de assegurar a gestão da diversidade. Caracterizam-se a seguir os atuais modelos de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que a escola teve de reorganizar-se no sentido de criar dinâmicas e serviços suscetíveis de atender à diversidade de necessidades apresentadas por estes alunos, bem como as linhas de orientação para as suportarem.

Dentro da diversidade de NEE na rede pública, os docentes de educação especial (do atual grupo 910) podem proporcionar um Apoio Pedagógico Personalizado a vários

alunos e professores titulares de turma, em várias escolas de um dado Agrupamento ou trabalhar em Unidades tanto de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, como em Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do espectro do Autismo.

É ainda previsto a integração de alunos com NEE específicas em escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Serão estes alunos apoiados por professores de educação especial com uma formação ainda mais específica (grupo 920 e 930).

A par da rede pública existe ainda uma rede de instituições privadas de educação especial, reorientada para Centros de Recursos de apoio à inclusão, como Centros de Recursos TIC para a Educação Especial (CRTIC) e Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

## **2.1. Apoio Pedagógico Personalizado**

Para alunos com necessidades educativas especiais sem Currículo Específico Individual é previsto, dentro das várias medidas previstas ao abrigo do dec.-lei 3/2008, um apoio pedagógico personalizado. Este apoio pode ser feito pelo próprio professor da turma, sendo o apoio feito pelo docente de educação especial, de forma indireta (ao nível das estratégias a desenvolver com estes alunos, no seu grupo ou turma, ao nível da organização, do espaço e das actividades, sendo estas implementadas pelo professor titular de turma) ou direto (estímulo e reforço de determinadas competências e aptidões necessárias à aprendizagem, antecipação e consolidação de conteúdos ou reforço e desenvolvimento de aprendizagens específicas). Este apoio pode ainda ser prestado dentro ou fora da sala. Frequentemente os professores de educação especial que prestam este apoio trabalham em várias escolas de um mesmo agrupamento.

Para estes alunos é delineado um Plano Educativo Individual (PEI), onde constam:

- a) A identificação do aluno.
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes.
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno.
- d) Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem.
- e) Definição das medidas educativas a implementar.
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar.
- g) Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola.

- h) Distribuição horária das diferentes atividades previstas.
  - i) Identificação dos técnicos responsáveis.
  - j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual.
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

## **2.2. Escolas de Referência**

As Escolas de Referência foram previstas no sentido de maximizar apoios pela concentração de recursos humanos (equipa pedagógica especializada, professores de educação especial, diretor de turma, docentes Surdos e ouvintes, interpretes de Língua Gestual Portuguesa –LGP-, terapeutas) e de materiais específicos para a tipologia de deficiência, que potenciam o trabalho colaborativo e reflexão conjunta dos intervenientes.

A par com o Currículo Nacional, as crianças com necessidades específicas, como cegueira ou baixa visão, trabalham áreas curriculares específicas como leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada. Crianças com Surdez trabalham as diferentes áreas curriculares, bem como Língua Gestual Portuguesa.

Também são previstos no seu PEI, o desenvolvimento de competências relacionadas com autonomia pessoal e social.

Pretende-se que estas aprendizagens sejam desenvolvidas no ambiente natural do aluno, isto é, no contexto escolar e de sala de aula, em conjunto com os outros alunos, ou individualmente com o docente de educação especial, sempre que a sua especificidade o exija e que esteja contemplado no programa destes alunos.

## **2.3. Unidades de Ensino Estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo**

Data de 1996 a implementação da primeira sala implementada pela equipa de tratamento do autismo do professor Luís Borges, do Hospital Pediátrico de Coimbra.

Nestas Unidades são apoiados maioritariamente alunos com perturbações do espectro do autismo (PEA). As PEA englobam perturbação autística (autismo de Kanner, autismo infantil ou autismo clássico), Perturbação de Asperger (Síndrome de Asperger); Perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e Síndrome de Rett.

Segundo Pedrosa (2006), são pressupostos destas Unidades de Ensino: (1) Respeitar e adequar-se às características de cada criança; (2) Centrar-se nas áreas fortes

encontradas no autismo; (3) Adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança; (4) Envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo; (5) Diminuir as dificuldades ao nível da linguagem recetiva; (6) Aumentar as possibilidades de comunicação; (7) Permitir diversidade de contextos.

Ao professor que trabalha nestas unidades é pedido que tenha conhecimentos na área do Autismo e do desenvolvimento em geral, em métodos comportamentais e programas de intervenção específicos (métodos alternativos / aumentativos de comunicação) e na metodologia TEACCH.

Segundo Schopler *et al* (1989), são quatro as componentes principais do ensino estruturado: estruturação física; informação visual; plano de trabalho; pistas facilitadoras do desempenho.

Assim, a intervenção deve atender aos seguintes aspetos: estruturação física e visual do ambiente de aprendizagem; objetivos realistas e bem definidos; rotinas e regras explícitas; áreas fortes e de interesse; organização prévia.

Todos os alunos integrados nestas unidades têm uma turma de referência que frequentam, sendo que as unidades deverão ser consideradas um recurso especializado dos agrupamentos de escolas já que se destinam a desenvolver atividades específicas diferenciadas. A permanência destes alunos nas turmas de referência é estabelecida de acordo com o seu programa educativo individual.

#### **2.4. Unidades de Apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita**

Segundo Nunes (2008), a educação destes alunos deve orientar-se por modelos centrados na participação e atividade e não apenas no desenvolvimento. Neste contexto, as ações desenvolvidas pela escola têm de ser consideradas numa perspetiva de alargamento da participação destes alunos em atividade realizadas em ambientes significativos e da vida real.

O ensino deve ser individualizado e implementado de uma forma sistemática, centrando-se em áreas funcionais a desenvolver, como por exemplo, as áreas de Socialização, Comunicação e Autonomia.

Os ambientes de aprendizagem devem ser estruturados de modo a responderem às suas necessidades específicas.

Nestas unidades são desenvolvidos currículos de modelo funcional, centrados no desenvolvimento de competências essenciais para a aquisição de autonomia no seio da família, na comunidade e mesmo dentro da sociedade (Nunes, 2005), considerando as necessidades para o seu funcionamento futuro.

Segundo Nunes (2008), o seu currículo deve ainda: (1) responder às necessidades específicas de cada aluno e ao seu estilo de aprendizagem, bem como às necessidades da sua família; (2) proporcionar experiências diversificadas e significativas; (3) ajudar os alunos a participarem ativamente nas atividades que desenvolvem nos diversos contextos; (4) proporcionar oportunidades de aprendizagens significativas; (5) promover a independência e a autonomia dos alunos; (6) disponibilizar os apoios de que necessitam; (7) assegurar um progresso efetivo; (8) criar oportunidades de acederem ao currículo comum, sempre que possível.

Segundo o mesmo autor, seria desejável que estes alunos frequentassem e se relacionassem com outros da mesma idade, contudo estes alunos também necessitam de frequentar ambientes organizados e estruturados e estar em ambientes educativos securizantes.

Daí a necessidade da criação de unidades de apoio que promovam as competências sociais necessárias para preparar estes alunos para a vida ativa em sociedade.

Assim, estes alunos contactam com a sua turma de referência e outros alunos da escola em contextos educativos em que possam participar ativamente e sentirem-se aceites no grupo de pares, nomeadamente recreios, bar, sala de aula, sala de recursos, ginásio, ateliers, etc. e saídas ao exterior.

### **3. Formação, competências docentes e contexto de desempenho do professor de EE**

Segundo Britzman (1986) citado por Lima (1996, p.52), o trabalho do professor “envolve uma negociação entre várias dimensões: a sua biografia, a sua prática e a estrutura institucional na qual esta se desenvolve”. Assim, nesta secção serão clarificados os conceitos de papel e perspetiva e descritas as competências esperadas dos professores de EE tendo como referência os contextos e os destinatários da sua ação bem como todos os interessados nessa ação.

#### **3.1. Conceitos de papel e perspetiva**

Pela sua natureza e objetivos, o presente estudo centra-se em opiniões de professores acerca do seu papel e procura identificar as suas perspetivas em relação ao seu desempenho. Por isso é oportuna a clarificação dos conceitos de papel e de perspetiva.

Três eixos contribuem para a construção de um papel:

- *O eixo sociológico ou institucional*, em que por um lado, o papel é determinado pela função que desempenhamos na sociedade e por outro lado, esse mesmo papel e a forma

como os outros reagem ao mesmo, determina o comportamento do indivíduo (Côté, Bélanger, e Jacques, citados por Borges, 2008);

- O eixo *psicológico ou individual*, em que o papel é determinado também pela personalidade do indivíduo (Linton, citado por Borges, 2008);
- O eixo *psicossociológico ou interrelacional* em que o indivíduo apenas é considerado por interagir com outros, como elemento reativo à sociedade. (Mead, citado por Borges, 2008)

Há ainda a ter em conta que a perceção e representação social acerca do papel desempenhado pelo sujeito (neste caso específico, o professor), pode envolver algumas disparidades, entre o que se espera de determinado papel e o comportamento real; entre o que se queria fazer (intenção) e o que se faz realmente (ação) e entre o papel desempenhado e o papel tal como é entendido pelo outro (Hoyle, citado por Lima, 1996).

Quando nos centramos na análise da ação de atores sociais, como é o caso dos professores, o conceito de perspetiva assume particular importância porque envolve, em simultâneo, o pensamento do indivíduo acerca de um determinado domínio, a sua disponibilidade para a ação nesse domínio e o modo como o faz. De acordo com Hammersley (1977, citado por Cardoso, 1997, 20) as perspetivas de um ator social correspondem ao quadro de referências através do qual ele dá sentido a realidades do mundo em que vive e que determinam os modos como mobiliza os procedimentos e rotinas técnicas de que dispõe para lidar com essas realidades.

Assim, pode dizer-se que essas mesmas perspetivas são determinadas pela socialização, cultura e formação do “eu”.

No caso dos professores, as suas perspetivas são profundamente determinadas pela sua formação, pela sua cultura, pelas suas conceções políticas e sociais, pela cultura da escola, pelos constrangimentos no contexto de trabalho, pelas características do sistema educativo, etc. Articula-se com as suas conceções de ensino e determinam o modo como concebe o mesmo e como se predispõe a realizá-lo (Cardoso, 1997). Nesse sentido, o conceito de perspetiva assume particular importância quando pretendemos estudar as opiniões e atitudes dos professores como é o caso desta investigação.

### **3.2. Formação para a docência em Educação Especial**

Segundo Bénard da Costa (1981), citado por Carvalho (2009) remonta ao ano de 1822, aquilo que podemos designar como os primórdios da Educação Especial em Portugal, altura em que D. João VI aceitou que fossem educados os cegos e os surdos. Em 1823 a pedido de José António Freitas foi criado em Lisboa o Instituto de Surdos-mudos e Cegos, admitindo alunos apenas a partir de 1824, sendo posteriormente integrado e tutelado pela

Casa Pia de Lisboa (Costa, 1981, Rodrigues, 1989; Fernandes, 1989, citados por Carvalho, 2009). Este foi extinto em 1860 e reativado em 1877 denominando-se Instituto Municipal de Surdos-Mudos.

A partir de 1987, a formação em NEE surge como essencial no plano de estudos da formação inicial de um professor, em Portugal. Neste contexto, o papel de professor define-se em oposição à de um técnico (no sentido de aplicar técnicas relativamente normalizadas e previamente conhecidas) ou de um funcionário (isto é, uma pessoa que executa funções enquadrado por uma cadeia hierárquica perfeitamente definida).

Contudo, o grande impulso foi dado com a criação em 1941, do Curso para Professores de Educação Especial ao mesmo tempo que estavam a ser criadas em algumas escolas "classes especiais" que acolhiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades escolares.

Mais tarde, é publicada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde é afirmado que a formação de professores deve ser objeto de atenção, havendo a necessidade de o professor do ensino regular ter "*treinamento especializado*" na sua formação e de uma revisão do "*treinamento*" de professores especiais.

Mais acrescenta que o referido "*treinamento*" deveria ser desenvolvido em escolas especiais, constituindo estas um recurso para os profissionais das escolas regulares, tanto pelo seu valor humano ao nível do aconselhamento dos profissionais dessas mesmas escolas, como material, pela provisão de métodos e conteúdos curriculares adequados às necessidades individuais das crianças (*idem*).

Em 1999 é publicado o Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de fevereiro que incide nos perfis de formação da formação especializada de professores e que revela uma preocupação em nomear competências a desenvolver na formação especializada em educação especial.

Neste momento, a formação dos docentes de educação especial faz-se em duas fases: numa primeira fase, há que concluir uma licenciatura que habilite para a docência (Educação de Infância, Professor do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico ou Professor do Ensino Secundário). Numa segunda fase, e após cinco anos de serviço docente, deverão candidatar-se a um curso de pós-graduação em Educação Especial, nas suas variantes existentes, definidas em três áreas de intervenção: Deficiência Mental, Deficiência Motora, Multideficiência, Comportamentos de Risco, Autismo; Deficiência Auditiva e Problemas de Comunicação e Linguagem; ou Deficiência Visual – Cegos e Baixa Visão. Estas ofertas formativas são ministradas em estabelecimentos de ensino superior e escolas superiores de educação, dos setores público e privado.

### **3.3. A constituição do quadro docente de Educação Especial**

Apesar de ser prevista a sua formação, apenas em 2006 foram criados quadros permanentes e a nível nacional para estes profissionais. Até esta altura não tinham carreira definida e as colocações eram anuais por destacamento dos Grupos Disciplinares de origem.

Como já foi referido, os primeiros lugares para professores de Educação Especial foram criados em 1942 quando se criavam em algumas escolas "classes especiais" que acolhiam alunos com vários tipos de deficiência e de dificuldades escolares.

Nos anos cinquenta e sessenta foram surgindo Associações que procuravam dar um atendimento escolar a diferentes tipos de dificuldades: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez, entre outros, e que empregavam alguns professores que podiam ter ou não formação em Necessidades Educativas Especiais.

A partir de 1974, surgem as CERCI, com cerca de 100 cooperativas de ensino, fruto da aliança entre pais e técnicos que procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização.

Durante os anos setenta e oitenta, desenvolve-se uma política de Educação Integrativa com a constituição em todo o país de equipas de Ensino Especial com professores itinerantes (Costa & Rodrigues, 1999).

Mas o reconhecimento da atuação de professores com formação especializada surge apenas com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto que, pela primeira vez, dispõe sobre a colocação de docentes com formação especializada no apoio educativo.

Mais tarde, o Decreto-Lei nº20/2006 criou o Grupo de Recrutamento de Educação Especial. Com a publicação deste decreto, os docentes passaram a ter uma carreira própria, constituindo-se num Grupo Disciplinar pertencente aos quadros das escolas, deixando de ser geridos por estruturas externas às escolas e de ser colocados por destacamentos pontuais de outros grupos disciplinares. Segundo a DGIDC (2009), à data de setembro de 2009 existiam 4.779 docentes de Educação Especial .

Neste momento, o Grupo de Educação Especial encontra-se dividido em três subgrupos, docentes para deficiência visual, docentes para deficiência auditiva e docentes para restantes problemáticas nomeadamente deficiência intelectual e motora.

Os docentes de Educação Especial são colocados por Agrupamento de escolas, mediante levantamento das Necessidades Educativas dos alunos e constituem um Grupo Disciplinar com autonomia e estatuto próprio, à semelhança das restantes disciplinas. Está enquadrado num Departamento próprio ou incluído no Departamento das Expressões, onde se reúnem os Grupos Disciplinares de Música, Educação Visual, entre outras.

### 3.4. Competências profissionais

A profissão de professor exige uma grande versatilidade dado que se lhe pede que aja com uma grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa e complexa não basta uma formação académica; é necessária também uma formação profissional (Campos, 2002 citado por Rodrigues, 2006).

Segundo Correia (1993, citado por Correia, 1999), o professor de Educação Especial deve ter uma formação que assegure a promoção das seguintes competências:

- possuir capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- ter conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- ter conhecimentos aprofundados do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas, bem como das tecnologias aplicadas à educação especial;
- ter conhecimento de todo o processo de avaliação educacional;
- perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem;
- ter conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- ter facilidade nas relações humanas e públicas (contactos com administração, gestores, colegas, pais e alunos)

(p. 163)

Atualmente, os professores de Educação Especial estão enquadrados dentro das estruturas organizacionais dos agrupamento das escolas, fazendo parte do Departamento de Educação Especial (DL nº3/2008). Fazem equipa com os SPO (quando existem) e, em alguns casos com os professores do Apoio Sócio Educativo, nos Serviços Especializados de Apoio Educativo.

O âmbito da sua ação dentro da escola, segundo Correia (1999) são:

- *planificação/programação*: Desenvolver programas de intervenção que vão ao encontro não só das necessidades da criança, como do professor titular. Podem ser necessárias medidas de adaptação do espaço físico em que o portador de deficiência física se movimenta.

- *prestação de serviços diretos*: Devem trabalhar diretamente com aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio, atempo parcial, se determinado no PEI do aluno) nas áreas que o aluno necessita desenvolver, dentro do seu programa específico.

- *prestação de serviços indiretos*: Podem ainda efetuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação).

- *formação em serviço*: frequentar ações de formação que melhorem as suas aptidões profissionais e colaborar na formação de pares.

- *educação parental*: intervir no processo que estimule o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. (Correia, 1999, p. 164)

- *administração e gestão*: colaborar com equipas multidisciplinares nas adaptações necessárias.

### **3.4.1. Articulação com o meio**

No sentido de apoiar os alunos, as famílias e os profissionais, a escola deve desenvolver uma colaboração estreita com a comunidade, designadamente com os serviços sociais, de saúde, de reabilitação e terapêuticos.

Está previsto (Dec.-Lei nº3/2008), o estabelecimento de parcerias com serviços na comunidade tais como Instituições Particulares de Solidariedade Social e centros de recursos especializados que permitam no âmbito da Educação especial a articulação de respostas a desenvolver para os alunos com NEE de carácter permanente e estratégias de suporte à família. (Reis, 2009, p.41)

Tem ainda o professor de Educação Especial, por tarefa, propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela.

### **3.4.2. Articulação com o professor titular e com outros intervenientes do processo educativo**

Segundo Correia (2008), o professor de Educação Especial deverá com o professor titular desenhar um currículo específico que facilite a aprendizagem da criança com NEE que não consiga adquirir as competências exigidas pelo currículo comum; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; Individualizar estratégias, que possam atender às necessidades do aluno; planificar e ensinar, sempre que possível em cooperação. O professor de Educação Especial partilha ainda com o professor titular de turma, a função de verificar se os outros intervenientes do processo educativo cumprem os seus papéis (definidos por Correia, 2008), nomeadamente:

*Ao nível da liderança*- A liderança necessita representar o seu papel de providenciar os meios necessários para a inclusão da criança.

*Ao nível dos assistentes operacionais*- Os assistentes de ação educativa devem ser responsáveis pelo apoio ao aluno com NEE (de acordo com o estipulado pela equipa que apoia o aluno e na qual estes elementos devem ser ouvidos e cujos conhecimentos devem ser tidos em conta).

*Ao nível dos técnicos especializados*- Os alunos com NEES precisam, muitas vezes, de usufruir de um conjunto de serviços de apoio especializados pelo que os

professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível com outros técnicos especializados. Os técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, médicos e enfermeiros) são responsáveis pela avaliação e elaboração de intervenções especializadas.

*Ao nível do relacionamento com os pares-* Os outros alunos podem desempenhar um papel muitíssimo importante no sucesso do aluno, através da implementação de trabalhos de tutoria e/ ou colaboração.

### **3.4.3. Articulação com a família**

Segundo Correia (1999), citando o Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, as experiências individuais constituem subsistemas que se encontram inseridos noutros sistemas, que também se inserem em sistemas mais gerais. Assim, acontecimentos que afetem qualquer um dos membros da família podem ter impacto em todos os seus membros (Carter & McGoldrick, citados por Correia, 1999) pelo que, ao trabalhar com crianças com NEE, tem de haver obrigatoriamente um foco no seu contexto familiar e ambiental.

Os pais/encarregados de educação são ainda, segundo Correia (2008), elementos essenciais aquando da planificação das medidas de apoio específicas a aplicar à criança NEE, uma vez que são quem tem maior informação sobre o desenvolvimento e crescimento do aluno e quais as suas potencialidades.

Deve então o professor de Educação Especial, ter em conta não só o apoio à criança, como o apoio à família (microsistema e mesossistema). Ao ser necessária uma intervenção psicomotora, defende Fonseca (1997) a realização de um Plano Individualizado de Apoio à Família por uma equipa multidisciplinar, da qual fará parte o professor de Educação Especial. Desse plano deverá constar “o perfil de desenvolvimento psicomotor da criança, recursos e prioridades da família, efeitos esperados com consequente avaliação dos progressos, lista de serviços e rotinas a recorrer (frequência, intensidade, localização, responsáveis, início e fim da intervenção, etc) e faseamento do plano de transição da família para a escola “ (*idem*, p.43).

Esta relação deve então ser livre de barreiras de comunicação. Stonestreet, Johnson e Acton (citados por Correia, 1999), definem linhas orientadoras para os profissionais nesta relação, sendo elas:

- Estabelecer uma relação de troca;
- Facilitar a participação dos pais no processo de interação;
- Reconhecer as necessidades específicas de alguns pais, na forma como estes recebem a informação;
- Evitar a utilização de expressões demasiado técnicas quando falam com os pais;
- Dar aos pais, com honestidade a informação necessária;

- Estar sensibilizados para os momentos e processos do luto;
- Criar oportunidades para que os pais sejam capazes, (...) para que experimentem sucesso;
- Ter cuidado na utilização do reforço positivo (para não criar expectativas falsas);
- Reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles;
- Desenvolver aptidões de escuta ativa;
- Estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade expressa dos pais e não apenas a sua;
- Arovidenciar opções programáticas legítimas, isto é, gerar ideias entre pais e profissionais para a solução de um problema e fazer uma lista de opções, permitindo aos pais ser membros participativos do processo de tomada de decisão, assim como a utilização de aptidões de criatividade na conceção e elaboração dos programas.
- Centrar-se nos resultados a longo prazo e não apenas a curto prazo.

(p. 154)

#### 3.4.4. Intervenção junto do aluno

Após a referenciação feita pelo professor do aluno, família ou outros, o aluno deve ser avaliado pela equipa de Educação Especial.

Nessa análise é utilizado como modelo a CIF-CJ. Após a avaliação o aluno é proposto ou não para integrar o dec.-lei 3/2008, diploma que rege a Educação Especial.

A fase seguinte consiste em realizar uma avaliação prévia rigorosa das necessidades do aluno e conseqüente elaboração do PEI necessário, com os objetivos a atingir e meios/apoios necessários.

O decreto-lei 3/2008 prevê que os agrupamentos de escolas devem contemplar nos seus projetos educativos, o desenvolvimento de respostas adequadas às especificidades de cada criança com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Assim, pode ser necessário entrar em contacto com o CRI que abrange o agrupamento que o aluno frequenta e que tem como funções:

- Criar no agrupamento equipas multidisciplinares;
- Promover a Inclusão no Sistema Educativo e no Meio Social de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEE), que apresentam na sua maioria graves limitações na autonomia e na comunicação;
- Otimizar e disponibilizar os recursos físicos, materiais e humanos especializados às necessidades especiais dos alunos de modo a favorecer o sucesso educativo;
- Promover uma intervenção especializada e individualizada adaptada às necessidades e características de cada criança ou jovem com NEE;
- Contribuir para a mudança de atitudes sociais e para a dignificação da criança ou jovem com deficiência enquanto cidadão de pleno direito;
- Aumentar o conhecimento de novas metodologias e estratégias ao nível das necessidades específicas dos alunos com NEE.

(Ministério da Educação, 2008)

Deve ainda a escola preocupar-se com a transição para a vida, após a escolaridade obrigatória. Esse projecto encontra-se enquadrado pelo dec.-lei referido anteriormente, sendo previsto a delineação de um Plano Individual de Transição (PIT). Neste Plano deve constar:

- Passado (história clínica e familiar);
- Situação atual (competências/funcionalidade/barreiras/facilitadores);
- Projeto de vida futuro, desejos e expectativas;
- Perfil de competências e metas a atingir;
- Ações específicas a desenvolver para atingir as metas.

Deve este plano ser delineado por uma equipa multidisciplinar devidamente identificada, com papéis e responsabilidades definidas. São previstos neste plano, objectivos, conteúdos e estratégias a desenvolver nas áreas pessoal, social, académica e vocacional e ainda critérios, instrumentos, intervenientes e momentos de avaliação.

Pelo seu carácter de inclusão, devem assumir-se alguns protocolos com instituições da comunidade.

Mais recentemente foi publicada a Portaria 275-A/2012, que propõe a gestão deste PIT para alunos com Currículo Específico Individual (CEI). Esta portaria tem sido amplamente discutida, uma vez que propõe uma matriz curricular bastante rígida -propondo uma carga horária fixa para cada área a desenvolver na escola- e propõe que os alunos a três anos de completar a escolaridade obrigatória, passem apenas cinco horas na escola a cumprir a matriz curricular proposta. Levanta-se a questão de estes alunos pertencerem administrativamente a uma turma, mas não admitindo os mesmos, a integração numa turma reduzida (art. 7º), não haverá condições para que os mesmos participem em alguma disciplina ou na dinâmica escolar.

### **3.5. Competências pessoais e sociais**

Para corresponderem a todas estas preocupações e funções, Porter (1997) refere como características essenciais à condição de Professor de Educação Especial, ser:

- *flexível*, para atender às diferentes solicitações;
- *otimista* para desenvolver uma visão global positiva junto de professores e outros atores da comunidade educativa;
- *comunicativo*, uma vez que se torna muitas vezes, a ponte entre várias estruturas;
- *equilibrado emocionalmente*, para assumir o seu papel e transmitir confiança aos outros para que estes também assumam o seu papel na inclusão;
- *persistente* na busca de estratégias, capazes de ajudar os outros na ultrapassagem de obstáculos;
- *articulador e integrador*, porque deve partilhar não só responsabilidades como tomadas de decisão;

- *empenhado* para não se conformar com medidas ou tomadas de posição que servem para muitos, mas podem não servir para exceções, investindo sempre no seu aperfeiçoamento profissional.

Em suma, espera-se então que o professor possua um conjunto de aptidões para desenvolver “uma relação de trabalho que se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informação, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança” (Pugh, 1989, citado por Correia, 1999).

## **Capítulo 2**

### **Opções metodológicas e contextualização do estudo**

Neste capítulo são descritos os procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos propostos, garantindo a transparência e fundamentação de todo o processo de investigação realizado. Nesse sentido, num primeiro momento relembra-se o objetivo geral do estudo e detalham-se os seus objetivos específicos, bem como as questões de investigação levantadas. A seguir, caracterizam-se o contexto e os participantes no estudo e clarifica-se a metodologia subjacente ao estudo e especificam-se as técnicas de recolha e de análise de dados.

## **1. Objetivos e questões de investigação**

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer as perspetivas de professores de educação especial sobre o seu papel na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Em termos mais específicos o presente estudo visa:

1. Conhecer os fatores que poderão ter maior impacto na prática dos professores de Educação Especial
2. Caracterizar as suas motivações para a prática profissional;
3. Conhecer a forma como perspetivam o seu papel na intervenção com alunos com NEE, identificando as suas conceções sobre:
  - relações interpessoais com os técnicos e professores;
  - relação com a família;
  - prioridades na dinâmica com os alunos;
  - influências do poder institucional.
4. Conhecer as conceções sobre o seu papel no sistema educativo, tanto no presente como no futuro.

Em conformidade com os objetivos propostos, pretende-se com este estudo aprofundar as seguintes questões:

1. De que forma as experiências pessoais e profissionais do professor para o desenvolvimento da sua profissão influenciam as suas práticas;
2. De que forma as relações com os outros intervenientes influenciam a prática docente, nomeadamente o apoio ao aluno;
3. De que forma a sua representação acerca do seu papel na sociedade influencia a forma como encara a profissão e a prática;

## **2. Contexto do estudo e metodologia de abordagem**

Caracterizam-se, a seguir, os participantes e o contexto do estudo e definem-se, de modo mais concreto, as opções metodológicas tomadas para o presente trabalho, nomeadamente no que concerne à amostra escolhida para o estudo, instrumentos de recolha de dados utilizados e procedimentos utilizados no tratamento dos mesmos.

### **2.1. Participantes e contexto do estudo**

De acordo com Coutinho (2011, p.38), citando vários autores, pretendeu-se fazer um estudo de sujeito, baseado num estudo de um número reduzido de pessoas. Assim sendo, foram entrevistadas cinco professoras de educação especial, com experiência no apoio a alunos com necessidades educativas especiais em escolas da área metropolitana de Lisboa. As participantes situam-se na mesma faixa etária (entre 50 e 60 anos), o mesmo estatuto profissional (professores do quadro), embora tenham tido diferentes percursos ao nível da formação, experiência e modalidade de trabalho.

Como formação de base, três são educadoras de infância e duas são professoras de 1º ciclo e todas têm especialização em Educação Especial.

Duas das professoras prestam apoio pedagógico personalizado, sendo que uma delas exerce em diversas escolas de um agrupamento e outra presta apoio a vários alunos, de vários anos de escolaridade, dentro da mesma escola. Estas professoras prestam apoio a alunos com necessidades educativas especiais de caráter leve ou moderado.

Outras duas professoras trabalham numa unidade de apoio à multideficiência, com alunos com necessidades educativas especiais graves no domínio cognitivo e motor, sendo que a primeira apenas apoia dois alunos e a segunda, seis alunos.

Outra professora trabalha numa sala de ensino estruturado, com seis alunos com variadas perturbações do espectro do autismo.

Todas trabalham na área da grande Lisboa, com alunos de vários estratos sociais, espelhando a população escolar dessa mesma área.

## **3. Caracterização do estudo**

O presente estudo é, pelo número e características dos seus participantes, pelos seus objetivos, pela natureza dos dados – descritivos - recolhidos e analisados e pelas técnicas de recolha e de análise, um estudo qualitativo. Seguiu uma linha interpretativa/qualitativa que “(...) procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” para “(...) saber como interpretar as diversas situações e que significados têm para eles (Latorre *et al*, 1996 citado por Coutinho, 2011, p. 16)”.

Atendendo ao facto das perspetivas dos professores não serem diretamente observáveis, recorreu-se a “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”, como defendem Bogdan e Biklen (1994, p.11).

Segundo Eisner (citado por Seabra, Mota & Castro, 2009), a investigação qualitativa, compreende uma versão empática das experiências de outros e fornece, mais do que abstrações, marcas da situação empírica, tal como foi registada.

Tendo presente estas dificuldades, o estudo tomou um carácter qualitativo, por não se procurar uma generalização dos resultados, mas apenas uma tomada de conhecimento acerca do que acontece naquela realidade com a aplicação daquela metodologia (Bogdan & Biklen, 1994).

A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes, o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Contudo e uma vez que estes estudos são naturalmente subjetivos, cabe ao investigador criar instrumentos de recolha de dados o mais fidedignos possível, referenciando permanentemente os discursos em bruto. Acresce, ainda, que a preocupação com a complexidade e a profundidade se opõem à extensão: os estudos qualitativos lidam frequentemente com casos isolados ou pequenas amostras, dada a necessidade de contextualização e a própria natureza dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados.

### **3.1. Técnicas de recolha e de análise de dados**

#### **3.1.1. A entrevista**

Segundo Coutinho (2011, p. 26):

(...) a nível conceptual, o objeto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações individuais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.

Assim sendo, no presente estudo foi utilizada a entrevista como método de recolha de dados, que é recomendada por Merriam (1988), Yin (2003), Patton (1990) e Bogdan e Biklen (1994).

Os métodos de entrevista permitem a utilização da interação e comunicação humana, o que possibilita ao investigador obter dados muito ricos.

A entrevista foi utilizada como referem Bogdan e Biklen (1994), para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo, nomeadamente entrevistas semiestruturadas (ou semidiretivas, de acordo com Quivy, 1992).

Para a recolha dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Neste tipo de entrevista, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), permitindo na sua formulação e, sobretudo, nas respostas, uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado.

As vantagens das entrevistas semiestruturadas, encontram-se na possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas) e na possibilidade do investigador esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem.

### **3.1.2. Análise dos dados**

A análise dos dados qualitativos, adota técnicas que permitem a sua interpretação de modo a transformar dados descritivos em produtos interpretativos que traduzam as conclusões do estudo. Os dados das entrevistas foram sujeitos aos procedimentos de análise tendo em conta a sua especificidade e as técnicas e etapas recomendados pela literatura. Com as diversas etapas de análise foram emergindo e consolidando categorias e subcategorias, como núcleos interpretativos, tendo como foco as questões de investigação e, sobretudo, as incidências dos discursos das entrevistadas. Segundo Coutinho (2011), esta análise incide sobretudo em palavras, tornando-se numa análise textual. Seguiu-se, em traços gerais, o modelo de Miles e Huberman (1994), que consiste em três fases: a redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões.

Após uma leitura flutuante do material recolhido (Bardin, 1977), foram definidas categorias a usar para o tratamento, unidades de registo e de contexto que serviram de suporte à análise de conteúdo, uma vez que surgiram semelhanças e regularidades que resultaram por si só, em dimensões, categorias e subcategorias de codificação.

(1) Unidades de registo. De acordo com Esteves (2006), foi definido como unidade de registo o tema a atribuir a cada categoria. Este, segundo Berelson (citado por Bardin, 1977) é definido como:

Uma afirmação acerca de um assunto. Quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares. (p. 99)

Ainda segundo Bardin (1977, p. 99) fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença (...) podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.”

Após este processo, recorreu-se à técnica de recorte e colagem, sendo construída uma tabela de dupla entrada por categoria, onde foram agrupadas todas as afirmações feitas por cada participante em relação à mesma.

O tratamento da informação previamente recolhida conduzirá a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

O sistema de análise encontra-se organizado em 3 dimensões de análise, integrando cada dimensão de análise um conjunto de categorias e de subcategorias.

São elas:

Dimensão 1: Perspetiva psicológica ou individual

Dimensão 2: Perspetiva psicossociológica ou interrelacional

Dimensão 3: Perspetiva sociológica ou institucional

(2) *Dimensões de análise.* Para a primeira dimensão de análise- Perspetiva psicológica ou individual- foram selecionadas duas categorias que emergiram da análise das entrevistas:

a) *Competências profissionais:* Nesta categoria pretende-se compreender como é que um professor do ensino regular decide ser professor de educação especial e que dificuldades enfrenta no seu dia a dia. Desta categoria emergem quatro subcategorias: i) percurso profissional; ii) influências; iii) constrangimentos.

b) *Competências pessoais:* Nesta categoria pretende conhecer-se em termos pessoais, os fatores humanos que levam um professor a exercer no seu dia a dia, esta profissão. Desta categoria emergem duas subcategorias: i) motivações; ii) frustrações

Quanto à segunda dimensão de análise- Perspetiva psicossociológica ou interrelacional- quatro categorias emergiram:

a) *Interação com o poder institucional:* Nesta categoria pretende-se revelar a forma como os professores entendem o seu papel dentro de uma instituição (escola ou agrupamento). Desta categoria emergem duas subcategorias: i) facilitadores; ii) constrangimentos.

b) *Interação com os professores titulares*: Esta categoria pretende dar a conhecer a forma como estes docentes articulam a sua prática com os docentes titulares das turmas a que pertencem os alunos apoiados por eles. Desta categoria emergem três subcategorias: i) comunicação; ii) cooperação; iii) reflexão.

c) *Interação com a família*: Nesta categoria pretende-se entender quais os processos de comunicação utilizados pelo professor de educação especial para com a família e qual o papel que lhe é atribuído.

d) *Interação com o aluno*: Nesta categoria pretende-se tomar conhecimento das prioridades que os professores de educação assumem aquando da intervenção com um aluno de educação especial.

Por fim, a terceira dimensão de análise- Perspetiva sociológica ou institucional- integra duas categorias:

a) *Papel institucional*: Esta categoria pretende dar a conhecer como o professor entende os fatores exteriores que afetam a sua prática e as suas funções. Desta categoria emerge uma subcategorias que consiste na perspetiva sobre as políticas educativas.

b) *Evolução do papel*: Nesta categoria pretende-se tomar conhecimento da perspetiva que os professores de educação especial tem sobre o futuro da sua profissão.

Na apresentação e análise dos dados e conforme foi referido anteriormente, optou-se por atribuir um nome fictício a cada um dos participantes por forma a salvaguardar o anonimato dos mesmos. Interessa saber que APA são professores de Educação Especial que prestam Apoio Pedagógico Personalizado em várias escolas ou várias turmas de um dado agrupamento e trabalham mais diretamente com o professor titular de turma (Professores A e C). Professores de Educação Especial a trabalhar em Unidades de Apoio Especializado à Multideficiência, UAEM, trabalham em salas específicas e apenas acompanham os alunos a determinadas atividades das suas turmas de referência (Professor B e D). Professores de Educação Especial a trabalhar em Unidades de Apoio Estruturado a Alunos Autistas, UEE, trabalham em salas específicas, embora preparem o aluno para a sua integração na turma de referência (Professor E).

## **Capítulo 3**

### **Análise e interpretação dos dados**

Depois de explicitadas as opções metodológicas e contextualizado o estudo, apresenta-se neste capítulo, o produto da análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. Recordar-se que, como técnica de recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às professoras de Educação Especial participantes no estudo. Os dados assim recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo, através de um processo de categorização já explicitado no capítulo anterior e serão apresentados ao longo do corpo do texto.

Na apresentação e análise de dados, e conforme referido anteriormente, optou-se por atribuir uma sigla a cada participante por forma a salvaguardar o anonimato dos mesmos e que agora se recorda. Assim, à professora que presta apoio pedagógico especializado a vários alunos, em várias escolas do mesmo agrupamento foi atribuída a sigla **APA** e à professora que presta apoio pedagógico personalizado a vários alunos também, mas na mesma escola, foi atribuída a sigla **APC**; a uma das professoras que trabalham em unidades de apoio à multideficiência foi atribuída a sigla **UAEMB** e a outra, a sigla **UAEMD**; finalmente, à professora que trabalha numa unidade de ensino estruturado foi atribuída a sigla **UEEE**.

## **1. Perspetiva psicológica ou individual**

Como produto da análise dos dados, nesta categoria de análise incluem-se, como subcategorias, as competências profissionais e as competências pessoais.

Segundo Esteves (2009), competência ressurgiu como um conceito no campo educacional nos anos 90, relacionado com a aprendizagem dos alunos, a formação dos professores e a formação profissional assumindo, no entanto, conteúdos e sentidos diferentes nessas mesmas áreas.

Assume-se o conceito de “competências” definido pela autora, que “remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor” (p. 39).

### **1.1. Competências profissionais**

Dentro das competências profissionais, da análise realizada emergiram com relevância o percurso profissional, influências profissionais e constrangimentos face à função educativa dos professores entrevistados.

#### **Percurso profissional**

Considerou-se importante determinar o que levou estes professores a optarem pela docência em educação especial. Os motivos mais vezes referidos foram a necessidade de

melhorar as suas competências profissionais, na compreensão e nas interações com os alunos com NEE que estavam integrados nas suas turmas, enquanto eram professores ou educadores titulares de classes/grupos regulares. A vocação foi também uma importante razão evocada pelas participantes para optarem pela docência na educação especial. Estes factos são evidenciados através de afirmações como as seguintes:

Tirei o curso de Educadora, mas o meu sonho sempre foi trabalhar com meninos com trissomia 21.(APA)

Quando fiz o curso de educadora, tive na minha sala, três alunos com NEE e não sabia como lhe dar a volta. (UAEMD)

Com efeito, o peso de uma filosofia de inclusão e o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais em turmas de ensino regular, evidenciam a necessidade de formação em educação especial dos professores do ensino regular. Sobre o aumento das crianças com NEE em classes regulares, salienta-se que, segundo os Indicadores de 2009 resultantes do Plano de Ação 2005-2009 levado a cabo pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, apenas 0,2% dos total de alunos com NEE estão em escolas de educação especial (DGIDC, 2009)

Por outro lado a vocação é uma das cinco características apontadas por Enguita (1991, p. 43-44) como maneiras de definir uma profissão: “competência, vocação, licença, independência e autorregulação”. Ao estudar a identidade docente Romanowski (2010, p. 19) refere que: “As marcas da identidade dessa profissão apontam para um fazer vocacionado, como um ato de fé, mas que no decorrer do desenvolvimento da escola assume a condição de profissão”.

### **Influências e apoios profissionais**

Quando questionados sobre os fatores que mais orientam e influenciam o seu desempenho junto das crianças, as participantes referem com mais frequência e maior incidência a sua formação, seguida da partilha com colegas de educação especial e a pesquisa, tanto bibliográfica como na *internet*. Estes elementos estão contidos em excertos como os seguintes:

Vou muito pelo instinto e pelo que já conheço de algumas problemáticas e também tento encontrar bibliografia e pesquisar na internet... (APA)

(...) recorro às minhas colegas da UAE, recorro à minha coordenadora, recorro a leituras, mas muito a nível de partilha de opiniões: “o que achas disto?” (APC)

A experiência, a formação, pessoas com quem trabalhei; formações de educação especial. (UEEE)

De fato, e segundo Perrenoud (2000), uma das competências que o professor deve ter é saber administrar a sua própria formação contínua, quer entre pares, quer procurando em instituições de educação ou outras fontes de informação.

### **Constrangimentos**

Em relação aos constrangimentos ao desenvolvimento das suas funções profissionais, os professores nomearam a falta de outros técnicos (ex.: psicólogos, técnicos de saúde, técnicos de psicomotricidade,...) para intervenções mais integradas; a organização dos horários, com tempos muito limitados para trabalhar com os alunos; a falta de instrumentos de avaliação e diagnóstico; e também a falta de uniformidade nos documentos utilizados pelas várias equipas de educação especial.

Seguem algumas evidências no que concerne:

#### À falta de instrumentos para avaliação dos alunos

(...) E era importante: testes de avaliação de leitura, psicopedagógicos, para fazermos a avaliação especializada. Temos uma bateria de testes. Quando vamos fazer uma avaliação precisamos de fazer alguns testes, fazer uma avaliação ecológica. (...) (UAEMB)

Depois também faltam instrumentos de avaliação, de diagnóstico, porque a CIF acaba por ser um pouco subjetiva... (APC)

#### Às alterações legislativas

Estão sempre a mudar as leis, sempre a mudar a legislação, os documentos, todos os anos. (UAEMB)

Em relação ao aumento de número de alunos a apoiar por docente e à consequente escassez de tempo para apoiar cada aluno, a professora UAEMB referiu, por exemplo, que:

Este ano, há poucos recursos: alunos demais para os poucos professores que temos. Que dá dois tempos de 45 minutos por semana, por aluno. É muito pouco. (...)

Sobre mudanças de contextos de trabalho, a mesma professora evoca assim as dificuldades que daí decorrem:

Depois vou passando por diferentes agrupamentos e em cada agrupamento os papéis são diferentes, os PEIs são diferentes e demoro um certo tempo a apropriar-me daquilo. Muitas vezes, deixamos de dar aulas para preencher papéis, deixamos de preparar materiais... (UAEMB)

Afirmações como as seguintes ilustram a falta de parcerias ou de colaboração com outros técnicos:

É assim, eu continuo a achar que a parte social é uma mais-valia para os miúdos com problemas nas outras áreas; acho que deviam ter um maior acompanhamento de

especialistas, quer dizer, por muito que o professor do regular se esforce, há sempre partes do desenvolvimento que ficam aquém do desejado (APA)

O que as pessoas se recusam muito a fazer é a CIF, principalmente a parte da saúde. São poucos os técnicos que estão disponíveis para fazer a CIF, os psiquiatras, os psicólogos,... Depois mandam os relatórios e eu recuso-me a preencher por eles, a estrutura da saúde. Faço da atividade e da comunicação e a outra parte da comunidade, mas não faço da estrutura do corpo- a não ser que seja algo muito evidente- mas de resto, quem sou eu para dizer qual é o problema dele ao nível da visão ou da audição (APC)

Nós, embora aqui na escola tenhamos uma parceria com o CRI, os técnicos estão mais focados na UAE, eu depois só tenho terapia da fala, mas era muito importante termos um psicólogo, porque estes meninos precisam muito de apoio a esse nível, de psicomotricidade... Porque, quando se fala de inclusão, convém que essa inclusão seja plena e que estejam vários técnicos a trabalhar e não ser só o professor de educação especial.(...)  
(APC)

A dificuldade de conciliação de horários é, também, um fator que dificulta a ação:

(...) Às vezes, o que é mais difícil é a organização de horários, ter um horário compatível com todos. (APC)

Parece ser possível concluir que muitos dos constrangimentos referidos pelas professoras entrevistadas, se relacionam maioritariamente com fatores organizacionais, embora também sejam referidos alguns de natureza pedagógica. De facto, uma das professoras nomeia mesmo a carência e/ou inadequação de material especializado para intervir com alunos com necessidades educativas especiais:

(...) Para a educação especial não há muito material no mercado, não há nenhum manual para a educação especial. (...) E mesmo material didático, é quase inexistente. O que existe, é quase sempre feito por terapeutas e não por professores que dão apoio aos meninos em determinados centros. Mas nota-se, que por detrás desses materiais também há falhas, porque não há conhecimento nem de morfologia, nem de sintaxe e que devia ser falado. Este grupo de intervenientes devia estar todo interligado, o que se prevê na legislação, mas que na prática não acontece. (UEEE)

Foram também referidas dificuldades face a situações e problemas para os quais as professoras de EE não estão preparadas e escapam mesmo ao seu âmbito de ação. Este aspeto tem particular incidência no caso de alunos que necessitam de cuidados de saúde especiais, para os quais os docentes não se encontram habilitados:

Mas era preciso mais coisas, era preciso em termos de saúde, que isso é que era preciso, um enfermeiro por exemplo, porque há coisas que são mesmo do campo deles, como dar alimentação por uma sonda gástrica, ou uma criança que está constantemente em convulsão, ou outras crianças que estão acamadas... nós não temos formação para isso. Mas neste caso de alunos com crianças de saúde muito graves. (UAEMD)

## **1.2. Competências pessoais**

As competências pessoais são influenciadas, sobretudo, pelas características da personalidade e pelos traços de caráter dos indivíduos que são desenvolvidas a par com competências sociais.

Dubois e Felner (1996, citados por Canha & Neves, 2008) propuseram um Modelo Quadripartido da Competência Social definido pelos seguintes domínios: aptidões cognitivas – associada ao processamento de informação, tomada de decisão e crenças; aptidões comportamentais – relacionadas com a assertividade, negociação, aptidões de conversação, comportamento pró-social e aptidões de aprendizagem; competências emocionais – associada à capacidade de regulação afetiva e de relação, aptidão para estabelecer e gerir relações saudáveis; motivação e expectativa – relacionada com valores, nível individual do desenvolvimento moral e noção autoeficácia e autocontrole.

No âmbito das competências pessoais, considera-se importante determinar as motivações e frustrações que condicionam as professoras entrevistadas no desempenho da sua função educativa.

### **Motivações**

No que concerne às motivações para o exercício da sua função junto de crianças com NEE, as participantes evocam essencialmente motivações de ordem emocional, aproximando-a, em alguns casos, de uma missão. Vão nesse sentido as seguintes referências:

É gostar mesmo deles. Acho que os meninos ditos normais não têm graça nenhuma...(APA)

(...) eu adoro do ensino especial, porque mexe com o meu coração, ou seja, não é só uma profissão, é uma missão. Então, não imagina a satisfação de fazer o bem a alguém; porque há muita gente que lhe faz impressão, que se assusta, muda de passeio e diz: "Ai, eu isso não fazia!". Felizmente eu faço, com gozo e eles tem-me a mim. Dá-me satisfação como cidadã e depois, quanto mais faço mais quero fazer. É compensador amar. (UAEMB)

Via a Educação Especial e continuo a trabalhar em Educação Especial pelo amor a estas crianças, mas às vezes faz-nos pensar duas vezes porque acho que estes miúdos mereciam mais respeito. (APC)

(...) porque eu sinto-me mais motivada, acho que é uma missão e a minha forma de estar na vida, leva-me a pensar assim... (UEEE)

É ainda referida a satisfação pessoal pelos pequenos progressos nas aprendizagens que conseguem promover com os alunos:

A mínima conquista: lerem uma palavra, dizerem um nome; a mínima conquista dá-me imenso gozo e faz-me ganhar o dia e vou contar a toda a gente. (APA)

(...) vê-los a evoluir- de uma forma mais lenta- mas é muito gratificante, porque todos os anos se vê evoluções e se vê um percurso do aluno espantoso e que acho que vale mesmo a pena investir.(...) É quando se sente alguma evolução neles e, às vezes, basta um sorriso, porque são alunos com muitas, muitas dificuldades. (UAEMD)

Acho que era deitar fora esta experiência e é assim, tendo investido muito em materiais de Educação Especial, muito trabalho e também tenho tido o prazer de ver os resultados. (UEEE)

## **Frustrações**

Durante as entrevistas foram também percecionadas frustrações causadas pela falta de meios e apoios para um trabalho mais eficaz, frustrações resultantes das dificuldades de comunicação com os alunos, falta de apoio – solidão - e falta de reconhecimento do trabalho realizado com estas crianças. Estes sentimentos são expressos de diversas formas pelas entrevistadas em relação:

### **Aos apoios**

(...) Enquanto pessoa, acho que este trabalho me realiza mais como pessoa, mas sinto falta de apoios que nós precisávamos e não existem... (APC)

### **Às dificuldades de comunicação**

(...) As frustrações é o nós querermos fazer mais, estarmos a batalhar com eles e ver uma evolução mínima e perguntarmo-nos se será que estamos a ir ao encontro das necessidades deste aluno e em termos de comunicação, porque uma criança que não fala e às vezes só comunica pelo olhar e expressões faciais, é muito complicado. E portanto, estamos constantemente a perguntarmo-nos se estamos a desenvolver o que é preciso. (UAEMD)

### **E ao sentimento de solidão e falta de reconhecimento da função**

Reconhecer o meu trabalho já não espero... o nosso trabalho é sempre muito ingrato não... se nós não nos auto motivar-nos, não (...) As frustrações é, às vezes, virmos muito contentes com estes pequenos avanços e levarmos com alguns baldes de água fria. (APA)

Falta de parceria e de partilha. O individualismo ainda reina; só deixou de transparecer tanto, por causa da avaliação de desempenho e externa. (...) (UAEMB)

## **2. Perspectiva psicossociológica ou interrelacional**

Segundo Correia (2008) é de carater essencial um trabalho colaborativo entre o professor e outros elementos de uma equipa multidisciplinar. Destaca o mesmo autor as premissas necessárias a este trabalho:

- (1) A consultoria aos professores, tendo por base as suas preocupações quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que o aluno possa apresentar;
- (2) A identificação de capacidades, necessidades e interesses de um aluno;
- (3) A observação e apreciação do processo do aluno;
- (4) A proposta/delineação de intervenções adequadas às capacidades e necessidades de um aluno;
- (5) A verificação do sucesso das intervenções;
- (6) A monitorização do progresso do aluno;
- (7) A comunicação entre a escola, a família e a comunidade.

(p.35-36)

Pelo exposto e pelas informações extraídas das entrevistas, ressaltam como subcategorias a analisar: a interação com o poder institucional, a interação com os professores titulares, a interação com as famílias e a interação com o aluno.

## **2.1. Interação com o poder institucional**

Tendo em conta os objetivos do documento *Educação Especial- Respostas Educativas* constantes do *Plano de Atividades* da IGE (2011), considera-se que a nível institucional, compete ao Ministério da Educação, às Direções Regionais de Educação e às Direções de Agrupamento o planeamento da Educação Especial e orientações para a elaboração de documentos estruturantes que fundamentam os projetos educativos, nomeadamente:

(1) a uniformização de documentos de referência e avaliação; a elaboração e execução dos programas educativos especiais (identificando as respostas específicas e diferenciadas a proporcionar aos alunos com NEE);

(2) a articulação entre os diversos intervenientes, incluindo as famílias, os serviços e as entidades (celebrando parcerias e protocolos com instituições com vista à prestação de apoios especializados);

(3) a gestão dos recursos humanos e materiais, quanto à sua adequação, eficácia e racionalidade (incluindo a disponibilização de formação especializadas a todos os interessados).

Muitos destes fatores foram enunciados pelas professoras entrevistadas, tanto na sub-categoria facilitadores como constrangimentos, como se passa a descrever.

### **Facilitadores da ação**

São referidos primeiramente como facilitadores, os apoios técnicos estabelecidos através de protocolos pelo poder institucional, principalmente quando articulado com o fator estabilidade desses mesmos apoios técnicos e a concentração dessas equipas num mesmo espaço físico- escola:

Nós temos um acordo com a APPCDM e com a Liga, portanto temos alguns terapeutas destacados para terapia da fala e ocupacional. Estão na EB23 e na outra escola de 1º ciclo. (UAEMB)

Nós fizemos um protocolo com o centro de recurso para a inclusão, os CRI, que tem terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, educadoras sociais. E nós temos uma parceria com o CRI da CERCI de Lisboa. (...) porque é impensável estes alunos não terem outro tipo de técnicos que são essenciais: fisioterapeutas, terapeutas da fala. (UAEMD)

Nós, como somos uma unidade, temos parceria com terapeutas da CERCI de Oeiras: terapeuta da fala, terapeuta da psicomotricidade, ocupacional... Uma coisa boa é terem-se mantido sempre os mesmos e fazerem o trabalho lá na escola e conhecerem-nos e participarem nas nossas atividades. E discutimos os casos... (UEEE)

Foi ainda referido a flexibilidade de horário do docente que permite maximizar os apoios, apesar de, como foi referido anteriormente, ser escasso o tempo para trabalhar com um número excessivo de alunos:

Os tempos são facilitados porque não há uma rigidez de horários: o aluno pode entrar em qualquer altura, pode sair em qualquer altura; nós podemos estar na sala de aula porque não atrapalhamos o trabalho, quer dizer é muito fácil. (APA)

Este horário não letivo é então combinado entre mim, a minha coordenadora e o diretor do agrupamento. E aí é que entra o papel do diretor, se acredita ou não no teu trabalho, porque nós temos muito trabalho não letivo: temos de preparar materiais, reuniões com os professores, reuniões com a família, mas que não entra no horário não letivo. (UEEE)

A facilidade na requisição de materiais e equipamentos:

É assim, quando eu comecei, quer dizer parecendo que não, os JI estão muito mais preparados para isso, o material que utilizamos com os nossos alunos é o mesmo que é utilizado nos JI, o que acaba por facilitar... (APA)

A nível do agrupamento, é quem nos pode dar esse material. Mas por exemplo, este ano, houve uma associação que ia acabar e consegui canalizar para cá esse dinheiro. E vamos conseguir comprar alguns materiais. (...) A camara comparticipa com mobiliário, mas é essencialmente isso. (UEEE)

A disponibilidade dos intervenientes nas reuniões, planificação de estratégias e processo de transição dos alunos foi também referida como facilitador:

O que acontece aqui com os meninos desta escola é quando eles passam para o 5º ano, passamos sempre o caso à colega, dizendo toda a problemática, quais as estratégias que se delinearam para o menino e tentamos depois, se durante o ano, for preciso alguma intervenção, ou se a colega recorre a nós para saber o que se passa e se precisa de nós para a delineação do PEI, nós estamos disponíveis para isso. (APC)

Sim, temos uma reunião semanal com os técnicos, para aferir, para planear, para fazer um balanço. (UAEMD)

O fato de ser possível prestar o apoio num mesmo local em oposição a várias escolas de um mesmo agrupamento, é considerado também um facilitador tanto na comunicação com os colegas, como com os alunos:

Invisto na equipa. Quando tenho uma dúvida, pergunto logo: é muito mais fácil. Dantes, quando precisavam de mim eu não estava cá e parecia que eu é que não estava a cumprir a minha obrigação. ... gosto de falar dos alunos à hora de almoço, nos intervalos, é tudo mais facilitado. É mais fácil sentar e combinar projetos. (UAEMB)

Foi ainda referido como facilitador, o fato de pertencerem a um departamento constituído exclusivamente de docentes de Educação Especial:

Este ano vamos constituir um departamento à parte e não no de Expressões, como tem sido. (UEE)

### **Constrangimentos à ação**

São considerados em primeiro lugar como fatores institucionais que dificultam a ação do professor, a legislação, nomeadamente as mudanças que têm ocorrido ao longo da carreira das professoras entrevistadas. Foi esse o tom das respostas de três das professoras:

Estão sempre a mudar as leis, sempre a mudar a legislação, os documentos, todos os anos. (UAEMB)

(...)as coisas que acontecem a nível do ministério, faz com que às vezes nos arrependamos do nosso trajeto.(APC)

(...) ao pedir que estes miúdos cumpram o currículo normal e a própria legislação diz que é para evitar a retenção e que se isso ocorrer, só deve no final do ciclo... quer dizer eu também não sou apologista disso porque há pré-requisitos que ficam por adquirir e que os barram nas novas aprendizagens. E depois não se vai conseguir introduzir os conteúdos que não ficaram e ainda de consolidá-los, mais introduzir outros novos.(...) Isso é horrível, passar-se mesmo sem a criança estar preparada. (UEEE)

São ainda referidos os poucos recursos que ainda assim se fazem sentir na falta de acompanhamentos dos alunos por técnicos especializados:

(...) Porque se fala muito em equipa e trabalhar em equipa, mas as equipas não são pluridisciplinares, portanto o trabalho não é... apesar das pessoas pensarem... (APA)

(...) mas era muito importante termos um psicólogo, porque estes meninos precisam muito de apoio a esse nível, de psicomotricidade... Porque, quando se fala de inclusão, convem que essa inclusão seja plena e que estejam vários técnicos a trabalhar e não ser só o professor de educação especial. (APC)

Referiu-se ainda o número excessivo de alunos para apoiar:

Este ano, há poucos recursos: alunos demais para os poucos professores que temos. Que dá dois tempos de 45 minutos por semana, por aluno. É muito pouco. (UAEMB)

Portanto nós, neste momento, temos um número um bocadinho grande, de 14 alunos... (APC)

Outro fator considerado foi a dispersão dos alunos em várias escolas de um agrupamento, que inviabiliza a rentabilização do tempo de apoio a prestar aos alunos com NEE:

(...) eu era professora de Educação Especial de três escolas do agrupamento. Houve dias que cheguei a apanhar três transportes. (UAEMB)

É uma grande dispersão e o professor dá muito menos, porque o tempo que se está na escola é muito menos, portanto aquilo é um apontamento, não só para os professores, como para os alunos. Acho que está mal, acho que se deveria o mais possível fixar os professores para a sua identidade profissional, para a sua identidade com os colegas, para a sua identidade com os alunos (UEEE)

## 2.2. Interação com os professores titulares

Segundo alguns autores (Correia, 2003; Reis, 2009; Serrano, 2005) é desejável haver um trabalho colaborativo entre professores, contudo surgem vários obstáculos ao nível curricular e de gestão, difíceis de ultrapassar.

### Comunicação

De uma forma geral, as professoras entrevistadas referem ser difícil comunicar com o professor titular de turma, quer pela falta de horário, quer pela falta de responsabilização do mesmo pelo processo. Afirmações como as seguintes revelam isso mesmo:

O ideal era haver momentos formais... mas isso não está previsto, não há horário, poderia ser no tempo não letivo, mas como eu dava também apoio ao estudo, era impossível... (APA)

(...) Neste PEI também é contemplado em que tempos temos reuniões com a professora titular de turma, mas isso não está no horário deles e eles vão dizendo que não têm tempo ou fazem a reunião enquanto fazem outras coisas e dizem que eu que diga, que concordam com tudo.. (UAEMB)

(...) Uma coisa é dar-nos bem enquanto colegas e mesmo aí o professor de Educação Especial tem de fazer um esforço; outra coisa é trabalharmos em conjunto, porque o que se verifica é que o professor de turma diz que não tem tempo, que tem turmas com muitos alunos... (UEEE)

Contudo, nota-se que essa opinião não é unanime e havendo necessidade há troca de informação:

Se conseguir captar o professor, conseguimos reunir com ele, mas não no nosso horário e não é isso que se pretende. (UAEMB)

O meu trabalho é feito maioritariamente em parceria com o professor da turma.(APC)

(...) em sendo preciso, nós reunimos e temos reunido para ver as coisas e para ver o que se poderia fazer com eles. (UEE)

### Cooperação

Embora seja claro que na sua opinião, a inclusão deva ser feita pelo professor titular de turma, as professoras entrevistadas denotam que sentem necessidade de transmitir estratégias para a inclusão desses alunos:

(...) depois a pouco a pouco, fui interagindo com a educadora, com os outros meninos- portanto o trabalho foi sempre feito dentro da sala- e com a menina, porque era importante. Porque o importante era mostrar como podiam fazer, pelo exemplo, até porque eu não tinha certeza do que poderia resultar. E daí as pessoas perguntam, e viram que resultava então havia abertura para combinar algumas estratégias... e tem resultado sempre assim e eu acho que as coisas não se podem impor. (APA)

(...) ao estar na sala de aula vou tendo um contato com a professora, sei como ela trabalha e sei o que eles vão trabalhando e falamos das mesmas coisas. Ao distanciar-me da sala, está cada um para seu lado e nenhuma reunião colmata essa falha. Ou então trabalhamos por projetos, ou seja, eu vejo o que tenho de desenvolver nesta criança, como é que eu vou

desenvolver estas coisas num projeto que seja também útil para os teus meninos na sala; então olha, vamos fazer uma oficina de escrita que a minha menina dá erros e os teus também dão erros... e essa oficina é para estar em funcionamento o ano todo e eles vão rodando; as partes mais difíceis de atuação são feitas quando eu lá estou, para te poder ajudar e esse projeto tem continuidade pela professora. (UAEMB)

(trabalho de adequação curricular) É muito feito por nós ou feito pelos professores do regular, mas com estratégias passadas por nós. (APC)

Uma das dificuldades ao processo de inclusão reside, frequentemente, na falta de formação e na insegurança dos professores titulares de turma:

É evidente que sentimos uma dificuldade muito grande, por parte dos professores do regular em pensar em atividades que possam incluir estes miúdos; porque não os conhecem, porque não têm muita formação; tem muito pouca formação nesta área, na formação inicial. Principalmente agora com a CIF, com todo o processo que se desenvolve, não estão mentalizados que são eles os orientadores do processo do aluno. E portanto, ainda não conseguiram perceber que tem de ter essa formação e adaptar atividades para estes alunos. (UAEMD)

Acho que se deve muito à insegurança e ter um professor mais velho na sala de aula a perceber coisas que não correm tão bem, mas que podemos conversar. E não deveriam ser tão inseguros, até porque nós estamos sempre a ser avaliados, pelos pais, pelos colegas, pelos nossos chefes, pelos resultados, pelos técnicos que acompanham o menino. Há muita coisa ainda a melhorar... (UEEE)

## **Reflexão**

Foi revelado durante as entrevistas que os professores titulares de turma revelam pouca participação no processo de reflexão, nomeadamente no que concerne à elaboração e avaliação do Plano Educativo Individual do aluno que organiza as respostas educativas a proporcionar ao aluno durante o seu percurso escolar:

Faço um pouco (balanço do PEI) nas reuniões de avaliação que há nas escolas, mas que é pouco participado pelo professor, se este não estiver muito interessado. (APA)

O PEI é da responsabilidade do professor da turma, mas eles acabam por pensar que é trabalho a mais e empurram sempre para nós; (UAEMB)

(...) O professor do regular, como não tem muito conhecimento deste assunto nem destes alunos, foi muito pelo que nós dissemos que eles alunos faziam. Não foi uma participação muito ativa, embora nos PEI dos alunos que normalmente estão na sala, tenham um papel mais ativo. (UAEMD)

(...) O PEI, na realidade, o que eu faço com os professores da turma, eu faço um rascunho a computador peço que leiam e progressivamente tenho pedido que eles também façam um rascunho daquilo que acham e depois juntamos ambos. Mas acaba por ser o professor de Educação Especial que acaba por levar o professor a pensar no caso e depois, para não ultrapassar os prazos legais, oiço o que ele tem a dizer e compilo tudo e faço o PEI. (UEEE)

Já uma das professoras que presta apoio pedagógico individualizado, refere que consegue realizar um trabalho em parceria:

(...) Depois, quando o menino já está a ser abrangido pelo 3/2008, há todo um processo feito comigo e com a colega do regular, onde se definem estratégias, objetivos a atingir, para trabalhar com aquele menino, naquele ano e que são avaliadas trimestralmente. (APC)

### **2.3. Interação com a família**

Sabemos que a relação escola família é considerada um importante fator de sucesso, tornando-se, no caso de famílias de crianças com NEE, um fator essencial. Como especifica o ponto 58º da Declaração de Salamanca (1994, p. 37): “Atingir o objetivo de uma educação de sucesso (...) é uma tarefa compartilhada por vários agentes”, nomeadamente pela família.

Ainda segundo Dias (1996, p.8) deve procurar-se superar “dicotomias de posicionamento e atuação, de modo a privilegiar-se a construção de uma interação positiva e multidirecional” na relação escola família.

#### **Comunicação**

As professoras entrevistadas referem como essencial o contacto com as famílias principalmente aquando do processo de referenciação, tanto na identificação das dificuldades dos alunos como no papel de intermediário entre serviços de saúde e a escola:

Se precisarmos de informação dos médicos ou psicológicos, solicitamos através da família. (UAEMB)

(...) faz-se primeiro o contacto com os pais, para saber o historial dos alunos e faz-se a referenciação(APC)

Referem ainda a necessidade de ajudar os pais a entender a deficiência dos filhos:

(...) há pais que não aceitam logo, ou que não chegam a perceber ou aceitar a problemática dos filhos, quando não são muito visíveis. (APA)

Quando nós sentimos que os pais têm dificuldade em perceber a problemática dos alunos ou em se organizar, e caso desejem, eu vou a uma primeira consulta. (APC)

É ainda enunciada a necessidade de mediar a relação entre professores titulares de turma e família:

(...) Depois até percebi que a educadora e a mãe tinham problemas e tentei mediar a relação... (APA)

Sente-se também a necessidade de transmitir os sucessos que vão sendo feitos pelos alunos, nomeadamente em Atividades da Vida Diária (AVD's):

Depois, temos um caderninho em que todas as coisas vão para casa, o caderninho, nós escrevemos para casa, também vem para cá e onde vai sendo registado o que vai sendo feito com o aluno e há sempre um grande intercâmbio muito grande com a família: “Olhe que ele hoje esteve assim, veja como é que ele está em casa”; e tentamos que haja muita comunicação entre a casa e a escola. Por exemplo: “Olhe, ela já leva a colher à boca. Como é que é aí em casa?” “Ah, ainda não!” “Então vamos tentar que ela faça o mesmo em casa.”

Vamos discutindo estratégias e ver as que melhor resultam e tentar que se desenvolva aqui e em casa. (UAEMD)

## 2.4. Interação com o aluno

Segundo Correia (2008), aquando da intervenção com alunos com necessidades educativas especiais, deve o professor pensar numa intervenção ecológica e também num modelo de intervenção que acomode todas as necessidades específicas do aluno.

### Prioridades

É referido com maior ênfase a necessidade das crianças criarem ligações com outras pessoas, nomeadamente com o seu grupo-turma:

Quer dizer, há casos em que até são integráveis e ganham... (APA)

(...) Portanto, está no ensino especial, mas é apoiado dentro da turma, porque ele precisa de um tutor, com quem ele fale; (UAEMB)

Tem também a oportunidade de, uma vez por semana, irem por 30 minutos, sala onde podem estar com os seus pares. Por outro lado, nós também desenvolvemos atividades, ateliers que as turmas podem realizar aqui, diversas atividades onde possam estar todos. Também nos recreios, vão lá, os que podem e estão com os outros. É claro que esta interação é complicada e tem de ser muito mediada por nós, porque quase todos os alunos daqui da sala, tem de se dar. (UAEMD)

À tarde, nós combinamos os trabalhos e o professor tem de reservar um tempo para ele, até para haver uma ligação. (UEEE)

Denota-se ainda uma necessidade de desenvolver aprendizagens mais específicas, que se consideram mais fáceis de trabalhar fora da sala de aula, num apoio mais personalizado:

(...) mas ao mesmo tempo que existe a parte deles estarem em sala de aula, também devia haver um tempo em que eles, nem que fosse 1 ou 2 horas por dia estivessem com o apoio direto do professor de Educação Especial e não ser este trabalho que eu faço de uma ou duas vezes por semana. Não estou a dizer que devia sair da sala de aula, mas que este apoio devia ser mais intensivo. (APA)

(...) Os nossos alunos não; tem de ser tudo dado; nós é que lhes proporcionamos tudo, porque eles vêm um objeto e olham, porque não têm capacidades motoras para ir buscar o objeto. Somos nós que temos de proporcionar todas as experiências e todas as vivências. Portanto, eles estão maioritariamente aqui na sala, onde nós lhes proporcionamos essas experiências, essas vivências sensoriais e coisas que eles possam experimentar. (UAEMD)

(...) Na unidade tenta-se antecipar um pouco os conteúdos que se vão dar na sala de aula e o reforço dos conteúdos que foram dados em sala de aula. (UEEE)

Em seguida são referidas competências de ordem pessoal, como a autonomia nas atividades de vida diária (AVD's), como uma das grandes prioridades a ter em conta com alunos com NEE:

Tentamos que sejam autónomos, consigam vir a desempenhar uma função na sociedade, porque parte dela tem essa capacidade; temos que ajudar que essas capacidades "venham

ao de cima” e que eles sejam o mais felizes possível e independentes quando forem adultos e que sejam crianças e jovens que estejam incluídos na sociedade.(APC)

(...) E estes alunos têm mesmo de ser incluídos de alguma forma. Alguns alunos, não é tanto as aprendizagens que contam, mas a autonomia em termos pessoais, como na alimentação, de vestuário, como de saber estar em comunidade, saber lidar com o outro, de saber determinados locais que interessam: ir aqui, ir ali... para alguns que tenham essa capacidade; o que não acontece com os alunos com quem eu trabalho, que são alunos com muitas dificuldades. Portanto aqui trabalha-se no sentido de eles terem algumas autonomias e também no bem estar deles e de lhes dar algumas experiências e vivências que tem ao partilhar com os outros, sempre que possível. (UAEMD)

### **3. Perspetiva sociológica ou institucional**

Segundo Correia (2008, p. 16), a criança deve ser tida como produto e como centro de interesse da escola, da família, da sociedade e do estado. Não pode ser ignorado o fato da mesma ser o produto de atitudes, crenças e valores existentes na sociedade em que se encontra inserido. Assim sendo, pode afirmar-se que políticas educativas, sociais, culturais e económicas afetam também a criança, uma vez que afetam a família em que se insere, a sua escola e a sociedade, em geral.

Lima (1996) afirma mesmo que as mudanças nas políticas educacionais também influenciam “a maneira como os professores representam e desempenham o seu papel” (p. 55)

Consideram-se no âmbito desta categoria, subcategorias a analisar, o papel institucional do professor nomeadamente como produto das políticas educativas vigentes e a perspetiva sobre a evolução do seu papel no futuro.

#### **3.1. Papel institucional**

Olhando para o papel do professor dentro de uma instituição como a escola, Lima (1996) descreve o que se pode chamar de natureza contraditória da função docente: ao mesmo tempo que o professor é agente de uma política de seleção social também se confronta com os seus princípios pessoais de igualdade de oportunidades sociais.

Schwarzweiler e Lyson (1978), citados por Lima (1996) apelam mesmo para a “posição estrategicamente central e sensível nas sociedades contemporâneas” em que se colocam os professores, “ em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social” (p. 50).

Assim sendo o professor coloca-se no papel de agente de execução, mas também de agente crítico, uma vez que vê as políticas em ação e os seus resultados.

### **Perspetiva sobre as políticas educativas**

Denota-se uma grande preocupação pelo percurso educativo destes alunos resultante dos hiatos criados pela legislação vigente:

Aí eu acho que devia haver mais apoio direto, ou cursos diferentes- profissionais- à medida desses alunos. Mas a política é que se progrida independentemente das competências adquiridas.(APA)

(...) Ainda não sei bem como é que eles vão fazer com estes miúdos do especial que têm de ter bons e muito bons durante o ano, para ter nota para passar. O que eles estão fazendo é liquidar estes miúdos do especial do défice cognitivo leve. Os que não aguentarem o currículo normal, vão ter de ter currículo específico e depois nem um emprego normal podem ter, nem uma profissão. (UAEMB)

(...) Para mim, acho que há um hiato entre as adequações curriculares e o CEI. No 319, o CEI estava incluído na alínea i) e essa alínea subdividia-se em duas: currículo escolar próprio e currículo alternativo. O currículo alternativo corresponde agora ao CEI, que dá um certificado e não um diploma e não dá prosseguimento de estudos. O currículo escolar próprio era um currículo em que do currículo normal, se retirava o que era essencial e depois remetiam-se esses miúdos para os chamados cursos médios, que eram os CEF. (...) Na minha opinião, acho que fizeram mal em acabar com esses currículos escolar próprio e se exija o normal a alunos que depois não vão passar para cursos superiores. Eles não vão para esses cursos, não precisam dos mesmos conteúdos, dos mesmos saberes que um menino que vai para a universidade. (UEEE)

Daqui sobressai a necessidade de haver uma medida intermédia que contemple as competências e necessidades de formação dos alunos que conseguiriam obter alguma independência pelo exercício de uma profissão não dependente de aquisições patentes no currículo comum.

As professoras mostraram-se ainda preocupadas com os efeitos das políticas vigentes no seu próprio trabalho, nomeadamente um crescendo de burocracia e um sentimento de insegurança em relação ao futuro da profissão:

(...) Depois, criou-se agora na educação especial uma série de documentos, uma burocracia e esqueceu-se a parte humana e eu acho que a parte humana é muito importante nestes meninos. (...)porque estamos constantemente a ser questionadas e não queremos andar fora da lei e como queremos constantemente andar na lei... (APC)

É uma incógnita muito grande. Com estas mudanças a nível de legislação não sabemos qual vai ser o futuro. Eu quero continuar a ser professora de educação especial. (UAEMD)

### **3.2. Evolução do papel do professor de EE**

Sendo o papel do professor adstrito à evolução da sociedade, sendo este ao mesmo tempo agente executor e agente crítico da execução de políticas educativas, demonstraram as professoras preocupações quanto à evolução do seu papel, principalmente no que concerne ao futuro dos seus alunos.

### **Perspetiva dos professores acerca do futuro da educação especial**

De diferentes modos as entrevistadas revelam preocupações acerca dos impactos possíveis resultantes da evolução da educação especial, na qualidade da inclusão dos alunos e, mesmo, no seu futuro profissional. Por exemplo, duas professoras revelam uma grande preocupação com a perspetiva de uma maior segregação destes alunos:

Os alunos com a alínea b) vão começar a ter currículos específicos porque não conseguem fazer os exames e depois são incluídos nas UAM e só têm umas disciplinas e estão a maior parte do tempo com o professor de Educação Especial. (UAEMB)

(...) Tenho algum medo que a Educação Especial acabe e estes alunos sejam novamente segregados.(UEEE)

Contudo e apesar dessa preocupação, creem que os alunos com NEE vão permanecer nas escolas, com o apoio direto ou indireto de professores de educação especial:

Eu vejo o trabalho a ser cada vez mais indireto, de se trabalhar mais com os professores no desenvolvimento de estratégias, do que com os alunos. Contudo, se a problemática for mesmo muito grave, vão mesmo para UAM's. (APA)

Eles só podem continuar dentro da escola, a escola tem de continuar a dar resposta a estes alunos, para isto é que estamos cá nós. (UAEMD)

(...)Eu acho que estes alunos vão continuar na escola, porque os pais estão cada vez mais informados e não os querem segregados; e estes alunos podem ser úteis à sociedade, a ter profissões mais funcionais e rotineiros, que lhes dá um ordenado e não estarem dependentes da família. Os outros mais pesados, vão estar incluídos nas UAM e depois seguem para instituições. E os miúdos desse tipo gostam de se sentir orientados, e são felizes. (UEEE)

É de realçar que as preocupações levantadas acerca do futuro da sua profissão se comprometem com a inclusão dos alunos na escola e sociedade e não com a sua posição social ou profissional.

## **Capítulo 4**

# **Conclusões e Recomendações**

Neste capítulo apresentam-se as conclusões resultantes da análise, interpretação e discussão dos resultados, apresentados no capítulo anterior e que tiveram por base os objetivos e as questões da investigação. De seguida identificam-se algumas implicações deste estudo bem como recomendações para futuros estudos.

Com base na questão inicial deste estudo - como perceciona o professor de educação especial o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais - foram formuladas sub-questões, às quais o processo de investigação desenvolvido, procurou responder. Estas questões foram orientadoras das entrevistas para a recolha dos dados. No entanto, a investigadora manteve, durante a recolha a análise, uma atitude de permanente de abertura para apreender no discurso das participantes outros dados relevantes para o estudo. A análise dos dados, apresentada no capítulo anterior, fez emergir categorias e subcategorias geradoras de tópicos que agora orientarão a apresentação das conclusões do estudo. Nesse sentido, as conclusões são agregadas em quatro tópicos:

- As professoras face a fatores pessoais e sociais que afetam o seu desempenho profissional;
- As professoras face à interação com os professores titulares e com o poder institucional;
- O papel da professora de EE na relação com os alunos e com as suas famílias;
- As professoras face às políticas educativas e à evolução da EE.

## **1. Conclusões**

### **As professoras face a fatores pessoais e sociais que afetam o seu desempenho profissional**

Em grande medida, a opção das participantes para o trabalho na área da educação especial derivou da sua necessidade de melhorar competências profissionais, na compreensão e nas interações com os alunos com NEE integrados nas suas turmas, enquanto eram professoras ou educadoras do ensino regular. Em termos pessoais, a vocação foi também uma importante razão evocada pelas participantes para aquela opção.

A sua prática encontra como constrangimentos a falta de instrumentos de avaliação dos alunos e as alterações legislativas que se traduzem numa mudança estrutural a nível de documentos de organização da educação especial e que muitas vezes diferem nos diferentes agrupamentos por onde as docentes foram passando. Referem ainda dificuldades no apoio aos alunos resultantes do significativo aumento do seu número, inversamente proporcional ao número de docentes especializados na área, da falta ou escassez de

parcerias ou de colaboração com outros técnicos e das dificuldades em conciliar horários com os parceiros. Foram ainda referidas dificuldades em encontrar material especializado para trabalhar com alunos com NEE e mesmo falta de formação para intervir em problemas de saúde apresentados por estes alunos.

As professoras procuram colmatar estes constrangimentos pelo desenvolvimento das suas competências profissionais, realizando formação e efetuando pesquisa tanto bibliográfica como na *internet*, sendo a partilha com colegas de educação especial um outro fator bastante relevante.

Um fator de frustração das participantes deriva das dificuldades em dar respostas a algumas dificuldades mais específicas dos alunos com NEE, o que torna os seus progressos nas aprendizagens mais lentos. Contudo, esses mesmos pequenos progressos, constituem um fator de estímulo e motivação. A carência de meios e apoios - tanto técnicos, como de colegas - o fraco reconhecimento pelo seu trabalho e as dificuldades em apoiar algumas necessidades dos alunos (nomeadamente ao nível da comunicação e da saúde) traduzem-se, às vezes, em sentimentos de solidão e de impotência.

### **Perpetivas das professoras sobre a interacção com os professores titulares e com o poder institucional**

É de salientar que as dificuldades de comunicação e de trabalho colaborativo com o professor do ensino regular (por desconhecimento ou insegurança do segundo em relação ao seu papel no processo de intervenção do aluno, quer por falta de tempos de reflexão participada por ambos) e a falta de apoios especializados (psicólogos, técnicos de psicomotricidade, terapeutas de fala, entre outros) e que são definidos pelo poder institucional, condicionam bastante a ação dos docentes de educação especial. Roldão (2007) refere que o trabalho colaborativo no plano discursivo parece merecer uma concordância generalizada entre professores e investigadores. No entanto, a promoção de atividades e estratégias para estes alunos, fruto da colaboração e trabalho conjunto entre docentes, ainda são pouco numerosas e difíceis de implementar .

O estudo revela ainda que, na opinião das docentes entrevistadas, quando o professor titular de turma é um agente ativo, existe uma equipa pluridisciplinar que se mantém estabilizada e o poder institucional permite que o professor de educação especial consiga concentrar o âmbito físico de atuação numa escola, estão reunidas as condições para o desenvolvimento de estratégias de cooperação que contribuem para uma inclusão mais significativa dos alunos com NEE.

## **O papel na relação com os alunos e com as suas famílias**

Pode inferir-se que as docentes entrevistadas preocupam-se em fazer uma intervenção ecológica com o aluno, dando prioridade às suas necessidades de autonomia e vida em sociedade. Denota-se que ao mesmo tempo que há uma preocupação em incluir estes alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola, com a sua turma de referência, também se sente necessidade de prestar um apoio mais personalizado, adequado às necessidades individuais dos mesmos. As entrevistadas têm presente as tarefas e competências – já enumeradas - que definem a sua função de professoras de educação especial e identificam-se com elas.

No domínio da educação parental, consideram que as famílias constituem neste processo de inclusão, um importante elemento na identificação das dificuldades, no processo de referenciação e como intermediária da comunicação escola-serviços de saúde. Pelo seu lado, o docente de educação especial deve mediar a relação entre família e a escola e até mesmo, a relação entre a família e serviços (saúde, segurança social, etc.) e incentivar a família, dando-lhe conta dos progressos dos alunos.

## **Perspetivas das professoras acerca das políticas educativas e da evolução da EE**

As docentes como agentes executoras de políticas educativas e profissionais conscientes da sua missão, revelam uma grande preocupação com o percurso educativo dos alunos. Emergiu das entrevistas alguma preocupação em relação à falta ou inadequação de respostas face a alunos com NEE leves. Embora não conseguindo cumprir o currículo nacional, deveria ser-lhes garantida a oportunidade de fazer um percurso de sucesso, como por exemplo num ensino profissionalizante.

Quanto ao futuro dos alunos com NEE, decorrem do discurso das professoras dois cenários possíveis e completamente distintos: uma maior segregação ou, idealmente, a sua inclusão plena na escola e na sociedade. Para o primeiro cenário foi referida, por exemplo, a possibilidade da integração da maioria dos alunos com NEE em Unidades Especializadas de Apoio à Multideficiência, frequentando apenas algumas disciplinas. Em oposição, mas também referida, a inclusão na escola e na sociedade poderá surgir reforçada, sobretudo, como ideal sustentado no direito de todos à igualdade de oportunidades e à inclusão e participação útil na sociedade. Consideram que este cenário poderá decorrer de um maior esclarecimento por parte das famílias, que estão mais informadas e lutam mais pelos seus direitos.

No plano pessoal, é reconhecido que o crescendo de burocracia e a inconstância legislativa podem ameaçar a sua ação e a sua posição profissional, trazendo bastante insegurança.

Em síntese, as professoras participantes no estudo revelam acerca do desempenho desejado de um professor de educação especial, pensamentos e pontos de vista que os identificam com o perfil desejável para a função. Estão conscientes e críticos face às suas condições de trabalho no contexto real em que o desenvolvem. Apontam as principais dificuldades e resistências mas evidenciam motivação, investimento pessoal e um sentimento de realização apesar dos constrangimentos. Nestas condições procuram realizar, o melhor possível, o que entendem ser a função de professora de educação especial.

## **2. Implicações e recomendações**

Dos resultados obtidos neste estudo decorrem implicações no que diz respeito à necessidade de incluir mais formação em Necessidades Educativas Especiais na formação inicial para a docência e que a real participação do professor titular de turma no processo de inclusão de alunos com NEE ainda é pouco ativa. Depreende-se ainda que uma efetiva inclusão destes alunos ainda está longe do desejado, pela falta de resposta que se crê dever ser de carácter multidisciplinar, à luz do que acontece ao nível das Equipas Locais de Intervenção, na intervenção precoce.

Decorre ainda uma grande necessidade de uniformização dos documentos utilizados em Educação Especial nos vários agrupamentos, uma vez que as linhas orientadoras são as mesmas, não se reconhecendo necessidade de cada instituição funcionar com modelos diferentes.

Conclui-se ainda que existe necessidade de formação contínua para a avaliação e apoio destes alunos, devido à panóplia de especificidades que cada deficiência contém, incluindo troca de experiência e intercambio, bem como atividades capacitadoras na própria escola sob forma de centros de estudo e discussão de casos, supervisão, etc.

Existem hiatos na legislação vigente que não contemplam as especificidades dos alunos ou as suas capacidades, condicionando a sua participação futura na sociedade.

A entrevista semiestruturada permitiu a recolha de um conjunto de informações muito ricas, permitindo inferir sobre as perceções dos participantes relativamente ao seu papel na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, o modo de condução da entrevista levou a que, em alguns momentos os entrevistados se dispersassem nos seus discursos, afastando-se das questões colocadas, acabando assim por não referirem aspetos considerados mais pertinentes para o estudo.

O trabalho foi realizado com condicionalismos próprios de uma investigação em contexto curricular académico em que avultam a limitação do tempo disponível para realizar o estudo e a inexperiência da autora no campo da investigação.

Assim, como recomendação para futuros estudos e tendo em conta a necessidade de melhorar as práticas de professores que apoiam alunos com NEE, este estudo sugere o desenvolvimento de projetos de investigação que, entre outros:

- revelem condições reais de trabalho de professores de educação especial em diferentes contextos, evidenciando relações entre as suas conceções e representações acerca da profissão e as condições reais de desempenho;
- revelem práticas positivas de colaboração entre intervenientes no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (nomeadamente de natureza investigação-ação);
- mobilizem diferentes metodologias e amostras de professores de educação especial que permitam dar um retrato mais aprofundado e fiável acerca do seu desempenho e perspetivas em relação ao seu papel;
- demonstrem os resultados da aplicação de diferentes modalidades e estratégias na inclusão de alunos com NEE;
- comparem modalidades e práticas de educação especial em diversos países bem como os seus resultados.

## Referências bibliográficas

- Bardin, L (1977) *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France. Trd. Reto, L & Pinheiro, A. Lisboa: Edições 70
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação- Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Borges, M (2008). *Professores: imagens e auto-imagens*. Tese de doutoramento em Educação (Administração e Organização Escolares). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Canha, L. N. & Neves, S. M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência: Manual Prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.
- Cardoso, C. (1997). *The schooling of african-origin children in Portugal: an analysis of primary school teachers views*. Tese de doutoramento não publicada, Kings College, University of London.
- Carvalho, M. (2009). *Professores de Apoio Educativo- Mediadores? Como? Quando?*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na área de especialização em Teoria e desenvolvimento curricular e Mediação em educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Correia, L (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE- Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto. Colecção Educação Especial: Porto Editora.
- Correia, L (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Col. Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Costa, A & Rodrigues, D. (1999) *Country Briefing - Special Education in Portugal*, European Journal of Special Educational Needs, v.14, n.1, p.70-89.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina
- Dias, J. (1996) *A problemática da relação família/escola e a criança com necessidades educativas especiais*. Trabalho final para obtenção do diploma do Curso de Estudos Especializados em Educação Especial. Almada: Instituto Jean Piaget
- Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial- Manual de apoio à prática*. Direção- Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa
- Enguita, M. (1991). *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Revista Teoria & Educação, n. 4, p. 41-61
- Esteves, M. (2009). *Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 37 - 48. Consultado em [Novembro, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora
- Fonseca, V (1997). *Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce* (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Notícias
- Lima, J (1996). *O papel do professor nas sociedades contemporâneas*. Revista Educação, Sociedade e Cultura nº 6, pp.47-72
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach* (1.ª ed.). S. Francisco: Jossey Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2.ª ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Minayo, M & Sanches, O (1993). *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade*. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro pp. 239-262. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Ministério da Educação (2008) . *Aviso nº 22914/2008*, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 170, de 3 de Setembro
- Ministério da Educação (1999) *Despacho Conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro*, Diário da República, II Série, nº 52, de 3 de Março de 1999.
- Ministério da Educação (1986). Dec-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Portugal: *Diário da República* nº 237, I Série.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, C (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência: Normas orientadoras*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- OMS (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children & Youth Version*
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods*. Newbury Park: Sage.
- Pedrosa, S. (2006). *As quatro componentes principais do ensino estruturado. O autismo na escola para todos-Estratégias para a inclusão na escola*. Outubro de 2004. Federação Portuguesa de Autismo
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In Ainscow et al. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 33-48
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Reis, M. (2009). *As dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de educação especial e professor do ensino regular*. Tese de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Rodrigues, D.& Nogueira, J. (2011) *Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções*. Rev. bras. educ. espec. [online]. vol.17, n.1, pp. 3-20.

Rodrigues, D (2006) Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: David Rodrigues (org) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial. Consultado em [files.mee2011.webnode.pt/200000064.../rodrigues\\_2006.pdf](files.mee2011.webnode.pt/200000064.../rodrigues_2006.pdf), a 10/01/2012

Rodrigues, M. (2006). *APRENDER TODOS JUNTOS: Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa

Romanowski, J (2010), *Formação e profissionalização docente*. 4. ed. rev. Curitiba: Ibpex

Sanches, I & Teodoro, A (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação nº8. Pp 63-83 Lisboa: Universidade Lusófona

Seabra, F., Mota, G. & Castro, I. (2009) *Metodologia*. In Metodologia. Porto: Edições Afrontamento. pp. 57 - 72

Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.

Silva, A et al (2006). *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Consultado em <http://i0.iq.com/educacao/inclusao-de-alunos-necessidades-especiais.pdf>, a 02/01/2012

Schopler, E et al (1988), *The Childhood Autism Rating Scale (CARS)*, Los Angeles, CA: Western Psychological Services

Stubbs (2008). *Educação Inclusiva: Onde existem poucos recursos*. The Atlas Alliance: Noruega. Consultado em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_68.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_68.pdf), a 23/09/2012

Unesco (1994), *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Consultado em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf), a 22/12/2011

Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks / London: SAGE.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Guião de entrevista**

### Guião da Entrevista (adaptado de Estrela, 1994)

**Tema:** Perspectivas de Professores de Educação especial sobre o seu papel na inclusão de crianças com NEE, nomeadamente deficiência motora

**Objetivo geral:** Conhecer em profundidade as percepções de Professores de Educação especial acerca do conceito de inclusão, nomeadamente de crianças com deficiência motora

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Questões orientadoras	Ações a desenvolver
<b>A- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Legitimar a entrevista</li> <li>2. Motivar o entrevistado</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Informar em linhas gerais, o âmbito do estudo;</li> <li>2.1. Pedir a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado sobre o que se pretende com a entrevista;</li> <li>- Contextualizar a entrevista no âmbito da dissertação do Mestrado em NEE;</li> <li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho;</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial da informação prestada;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista.</li> </ul>
<b>B- Motivações do entrevistado para a profissão</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Conhecer os factores que poderão ter maior impacto na prática dos professores de Educação especial</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Como se “tornou” um professor de Educação especial?</li> <li>3.2. Em que medida considera o seu trabalho no domínio da EE como</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O modelo utilizado na entrevista deverá ser semidirectivo, por isso a entrevista deverá ser centrada no entrevistado. Assim, a entrevistadora não deverá interromper e fomentar a sua expressão no que tiver de mais pessoal e autêntica.</li> </ul>

	<p>(formação especializada, escolas onde trabalhou, equipas em que colaborou, auto-didatismo);</p> <p>4. Caracterizar motivações do professor para a sua prática profissional;</p>	<p>vocação ou como oportunidade?</p> <p>3.3. O que considera ter contribuído para a sua forma de trabalhar? (formação, ter passado por algumas escolas, leitura de livros/artigo específicos, colaboração com colegas)</p> <p>4.1. Como caracterizaria o seu nível de motivação no trabalho com crianças com NEE quando comparado com o trabalho com turmas regulares?</p>	<p>Por outro lado, a ligação entre as questões deve ser articulada para que não assuma uma forma compartimentada.</p>
<p><b>C- Concepções do entrevistado</b></p>	<p>5. Conhecer as concepções dos professores de Educação especial sobre inclusão.</p>	<p>5.1. O que significa para si <i>inclusão</i>?</p> <p>5.2. Em que medida as escolas do sistema educativo realizam a sua função de inclusão?</p> <p>5.3. Quais as maiores resistências à realização dessa função?</p> <p>5.4. Como concebe o sistema desejável de inclusão nas escolas portuguesas?</p> <p>5.5. Como as escolas do nosso sistema educacional podem se tornar espaços</p>	

		inclusivos?	
<b>D- Relação entre as práticas do entrevistado e factores exteriores</b>	6. Aferir se a forma como são encaminhados os alunos com NEE, influencia a forma como são ativados os meios necessários ao apoio ao aluno.	6.1. De que forma chegam até vós, os alunos com NEE? 6.2. Em que medida a forma como é feito o encaminhamento influencia a forma como constrói o PEI do aluno?	
	7. Aferir como as relações interpessoais dos técnicos e professores que lidam com a inclusão de alunos com deficiência motora influenciam o seu modo de ver a própria inclusão.	7.1. Quais são os recursos humanos suscetíveis de serem mobilizados para o trabalho com alunos com NEE? 7.2. Quais os critérios para a mobilização dos recursos humanos necessários ao apoio ao aluno com NEE? 7.3. Qual o seu ponto de vista acerca desses critérios e dos meios disponíveis para o trabalho de inclusão? 7.4. Consegue nomear as características necessárias para uma equipa ter sucesso no apoio ao aluno com NEE?	

	<p>8. Conhecer a forma como o professor de EE perspectiva o seu papel na intervenção com uma criança com deficiência motora, identificando as suas concepções sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-gestão do currículo;</li> <li>-dinâmica de trabalho;</li> <li>- inclusão na sociedade;</li> </ul>	<p>8.1. Em que aspetos distingue as suas atitudes e o seu desempenho com crianças com NEE quando comparados com o trabalho com crianças de classes regulares?</p> <p>8.2. Como faz a gestão do currículo – adaptações curriculares, dinâmica de aula, interações, materiais, etc – com os alunos com quem trabalha?</p> <p>8.3. Como descreve a dinâmica de trabalho que habitualmente promove e desenvolve com os alunos que têm NEE?</p> <p>8.4. O que pretende com tal dinâmica?</p> <p>8.5. Pessoalmente, que competências e grandes objetivos considera prioritário desenvolver com estes alunos?</p> <p>8.6. Quais são as suas maiores gratificações e maiores frustrações no trabalho com estes alunos?</p> <p>8.7. Quais são as características específicas essenciais no trabalho de inclusão de</p>	
--	--	---	--

		<p>alunos com NEE de ordem motora?</p> <p>8.8. Como é estabelecida a relação/cooperação com (a) o professor titular; (b) família.</p> <p>8.8.1. Como avalia a qualidade dessa colaboração?</p> <p>8.8.2. Em que medida e como considera necessárias novas formas de colaboração?</p> <p>8.9. Como avalia a adequação da organização espaço físico e dos tempos (horários) no trabalho com estes alunos?</p> <p>8.10. Em que medida concebe formas alternativas para essa organização?</p>	
	<p>9. Conhecer a perspectiva do professor sobre as estruturas físicas e humanas das escolas;</p>	<p>9.1. Em que medida considera que a sua escola está preparada para receber alunos com deficiência motora?</p> <p>9.2. Se for o caso, quais as mudanças a promover para que tal venha a acontecer</p>	

		com as melhores condições?	
<b>10. Finalização</b>			Agradecer a disponibilidade na participação. Disponibilizar a gravação e a transcrição ao entrevistado.

## **ANEXO 2**

### **Quadro síntese de caracterização das entrevistadas**

Função	Idade	Sexo	Formação de base/ nível de ensino	Formação especializada	Tempo de serviço (anos)	Tempo de serviço em Educação especial (anos)	Situação Profissional	Obtenção de colocação no departamento de Educação	Nível de ensino onde presta apoio	Nº de alunos a que presta apoio
Professora de apoio pedagógico personalizado <b>(APA)</b>	56	F	Educadora de Infância	Licenciatura em problemas graves de cognição	33	31	Professor do Quadro de Agrupamento	Por concurso	1º ciclo e JI	2- Apoio indireto 15-Apoio direto
Professora a exercer funções na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência <b>(UAEMB)</b>	54	F	Professora do 1º Ciclo 3 anos de Magistério Primário	Especialização em Necessidades Educativas Especiais Ligeiras	30	27	Professor do Quadro de Agrupamento	Por concurso	1º ciclo	2- Apoio Direto

Professora de Apoio pedagógico personalizado <b>(APC)</b>	55	F	Educadora de Infância + Licenciatura pela Faculdade de Psicologia em Administração e Gestão Escolar	Especialização na Área da Cognição	28	16	Professor do Quadro de Agrupamento	Destacamento para o quadro de Ed. Especial	1º ciclo	15- Apoio direto
Professora a exercer funções na Unidade Especializada de Apoio à Multideficiência <b>(UAEMD)</b>	55	F	Educadora de Infância	Formação de Professores de Ensino Especial no Aurélio a Costa Ferreira	33	28	Professora de Quadro de Escola de Agrupamento de Educação especial	Por concurso	1º ciclo	6- Apoio direto na sala de UAEM
Professora exercer funções na Unidade de Ensino Estruturado <b>(UEE)</b>	53	F	Professora do 1º Ciclo do curso normal do Magistério Primário	DESE Educação especial ESE Lisboa (2 anos com dispensa de serviço)	28	12	Professora de Quadro de Escola de Agrupamento de Educação especial	Por concurso	1º ciclo	6-Apoio direto na sala de aula, na UEE e em todas as situações que justifiquem a minha presença

### **ANEXO 3**

#### **Transcrição integral das entrevistas feitas às participantes**

### **Normas de transcrição**

As transcrições seguiram, na generalidade, as regras da linguagem escrita. As normas mais específicas foram as seguintes:

**Ent.-** A investigadora

**APA-** Professora que presta apoio pedagógico personalizado a alunos de várias escolas de um mesmo agrupamento

**UAEMB-** Professora que presta apoio numa unidade de ensino especializado a alunos com multideficiência

**APC-** Professora que presta apoio pedagógico personalizado a alunos da numa mesma escola

**UAEMD-** Professora que presta apoio numa unidade de ensino especializado a alunos com multideficiência

**UEE-** Professora que presta apoio numa unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo

...- As reticências no fim do enunciado indicam interrupção; no início indicam continuidade à ideia acabada de expressar pelo interlocutor

## **ENTREVISTA À PROFESSORA DE APOIO PEDAGÓGICO PERSONALIZADO 1**

**Ent.- Como se tornou professor de educação especial?**

**APA1-** Vou reportar-me ao meu curso de educadora, que foi tirado para trabalhar com crianças essencialmente com trissomia 21. Tirei o curso de Educadora, mas o meu sonho sempre foi trabalhar com meninos com trissomia 21.

**Ent.- Mas nunca chegou a trabalhar com miúdos ditos normais?**

**APA2-** Trabalhei 3 anos: 1 ano nas “Escravas”, onde fiz o estágio e depois dois anos na Curraleira, porque abriu a creche da APPCDM e não havia lugar para mim. Depois estive à espera que abrissem o JI, propriamente dito da APPCDM na Ajuda e fui para lá trabalhar abrir o “Guarda Jóias”, com uma colega minha.

**Ent.- Porquê o fascínio pela Educação especial?**

**APA3-** Era mais pela trissomia 21. Não sei explicar... sempre fui ligada a crianças com... a minha mãe dizia que eu atraía as crianças, por exemplo na praia. Eu atraía as criancinhas, de tal ordem que as mães aproveitavam para ir dar umas voltinhas enquanto eu tomava conta das crianças. A minha mãe via-se obrigada a ir tomar conta dessas crianças também, para eu

poder brincar... Entretanto lembro-me de tirar o curso de Educadora já a pensar nisso e devo ter feito algum trabalho, ou alguma visita que me marcou. Lembro-me de duas visitas: a crianças com trissomia e a crianças cegas. Confesso que me impressionam mais os cegos.

**Ent.- O que determinou esta sua motivação para trabalhar com crianças com NEE?**

**APA4-** É gostar mesmo deles. Acho que os meninos ditos normais não têm graça nenhuma...

**Ent.- Então é o instinto de salvadora?**

**APA5-** Acho que os meninos ditos normais... agora já lhes acho mais graça, mas no princípio achava que não precisávamos de trabalhar com eles porque eles aprendiam naturalmente, portanto não havia necessidade de investimento. Gostei muito de estar na Curraleira, se calhar já senti alguma necessidade de trabalhar mais à séria do que quando estive nas Escravas. Porque ali, punham-me a tomar conta dos meninos, muito queridos, muito amorosos, mas se falássemos um pouco mais alto, eles choravam e não dava gozo.

Depois, na Curraleira já começou a dar mais gozo, porque eram miúdos de 3 anos que davam cabo de nós. Se fosse agora ver, se calhar muitos deles tinham alguma necessidade específica, só que eu

naquela altura não me apercebia e gostei muito dos anos que estive lá.

A seguir, tive então a oportunidade de ir abrir o Guarda-Joias.

**Ent.- Mas aí só havia miúdos com NEE?**

**APA6-** Na creche, onde ainda estagiei 3 meses, não. Havia intergração 50%-50%, principalmente com trissomia 21. Depois, os miúdos com problemas não tinham sitio para ir, por isso fomos abrir o Guarda-Jóias para eles continuarem e deu-me um gozo bestial ir abrir uma casa.

**Ent.- Como define então inclusão?**

**APA7-** Na creche havia inclusão, porque era 50%-50% e havia materiais para todos, porque foi criada pela Calouste Gulbenkian e as relações e o desenvolvimento das crianças, quer dizer, não se notava tanto a diferença e eles quase conseguiam acompanhar o currículo dos meninos normais, porque eles já eram muito estimulados e até na interacção com os outros.

Nessa altura eu até concordava com o trabalho feito lá e que os meninos até aos 3 anos eram integráveis; a partir daí notava-se mais a diferença no desenvolvimento.

**Ent.- E agora, acha que os miúdos que acompanha estão incluídos?**

**APA8-** É assim, eu continuo a achar que a parte social é uma mais-valia para os

miúdos com problemas nas outras áreas; acho que deviam ter um maior acompanhamento de especialistas, quer dizer, por muito que o professor do regular se esforce, há sempre partes do desenvolvimento que ficam aquém do desejado, daí não deviam estar tanto tempo em sala de aula.

**Ent.- Então para si, a inclusão deve ser estes miúdos estarem um bocadinho no regular...**

**APA9-** Quer dizer, há casos em que até são integráveis e ganham... mas ao mesmo tempo que existe a parte deles estarem em sala de aula, também devia haver um tempo em que eles, nem que fosse 1 ou 2 horas por dia estivessem com o apoio direto do professor de Educação especial e não ser este trabalho que eu faço de uma ou duas vezes por semana. Não estou a dizer que devia sair da sala de aula, mas que este apoio devia ser mais intensivo.

**Ent.- Mas aí levava um colega da turma com ele, ou só o aluno?**

**APA10-** Depende, há casos e alturas em que sim e que até o colega do regular ajuda e outros casos que é preciso que seja só o aluno, em que o trabalho deve ser feito. Agora há uma coisa muito importante, que eu que estive 9 anos a trabalhar com alunos com trissomia 21, é que as salas eram pequenas, com 7 ou 8 alunos, que estavam divididas em graus

de problemas, uns mais severos e a certa altura, acabamos por nos esquecer que eles têm problemas; portanto, os meninos que eu acompanhei durante 5/6 anos foram todos para o ensino não-regular, mas para a escolaridade. A primeira integração foi, penso eu, em 87-88 e foi na Voz do Operário da Ajuda, de uma aluna minha.

Portanto, eu acho que é bom eles estarem integrados ou estarem em contacto com a “norma”, porque nós nos esquecemos, perdemos a noção que a certa altura, deviam estar naquele estádio de desenvolvimento.

A determinada altura, para mim, eles já nem tinham problemas, estavam numa evolução óptima e quando fui trabalhar para a inclusão, percebi que eles já deviam ter muito mais. Portanto os professores de Educação especial devem estar sempre em contacto ou ter a noção da norma. E isso foi uma das coisas que abanaram as minhas crenças de haver só Ensino Especial puro.

**Ent.- Acha que as escolas estão preparadas neste momento para receber estes alunos e para os incluir?**

**APA11-** Quer dizer... eu achava que só as educadoras tinham capacidade para receber estes alunos; também porque comecei por ir só para o Jardim de Infância e quando deixei a APPCDM e quando foi o *boom* da inclusão que

também foi um disparate muito grande; nessa altura eu trabalhava com educadoras e achava que elas tinham essa atenção especial e até estavam viradas para este tipo de problemas e a inclusão era feita. Achei que os professores de 1º ciclo ainda não estavam preparadas para isto; neste momento acho que sim, já estão preparados também, porque já há professores que se interessam imenso, já há professores que integram e tentam integrar (não todas, mas algumas) que já têm essa capacidade visionária...

Porque o trabalho em sala de aula, dentro da turma depende muito do professor titular e é ele quem deve de facto fazer a inclusão e trabalhar a turma para respeitar a diferença.

**Ent.- Mas em termos também de recursos, legislação, de tempo/horários?**

**APA12-** Não. Para já acho que as turmas deviam ser muito mais reduzidas do que são e já se tentou e nunca teve, embora no tempo do 319 se prevesse essa redução de turma, neste momento há um faz-de-conta e é impossível ter uma atenção individualizada em turmas tão grandes e ainda por cima, hoje em dia, quase todos os miúdos têm problemas.

**Ent.- E em termos de trabalho seu? Acha que a escola pensa nos tempos que tem de dar a essas crianças? Dá-**

**Ihe os recursos que tem de ter essas crianças...?**

**APA13-** É assim, quando eu comecei, quer dizer parecendo que não, os JI estão muito mais preparados para isso, o material que utilizamos com os nossos alunos é o mesmo que é utilizado nos JI, o que acaba por facilitar. Os tempos são facilitados porque não há uma rigidez de horários: o aluno pode entrar em qualquer altura, pode sair em qualquer altura; nós podemos estar na sala de aula porque não atrapalhamos o trabalho, quer dizer é muito fácil.

Quando comecei a trabalhar a nível de agrupamento, estive ali um ano aos papéis, completamente. Porque não estava habituada ao ritmo da escola, não estava habituada aos horários, não estava habituada ao programa, quer dizer à rigidez que o ensino básico tem de ter; as metas que tem de se cumprir; os professores acabam por não estar tão disponíveis como as educadoras... pronto, os timings são completamente diferentes.

O ideal seria haver mais valências nas escolas: uma psicóloga, um terapeuta da fala, um professor de Educação especial, um terapeuta de psicomotricidade e haver um trabalho de equipa. Porque se fala muito em equipa e trabalhar em equipa, mas as equipas não são pluridisciplinares, portanto o trabalho não é... apesar das pessoas pensarem...

**Ent.-Numa escola ou num agrupamento?**

**APA14-** Numa escola... quer dizer se a escola tiver só 20 alunos não se justifica, mas uma escola com 200 e tal alunos já se justifica e poder haver... quer dizer, eu falo um pouco pelo trabalho que tive na APPCDM, porque tínhamos este trabalho de equipa e cada miúdo era tratado e esmiçado e trabalhado em equipa. “Menino X”, cada pessoa falava em que fase é que o menino estava, o que fazia, em relação à sua especialidade. Tínhamos pediatra, pseudo-psiquiatra. Quer dizer, mas tinha de haver mais valências numa equipa. Porque o professor de Educação especial não sabe tudo, o psicólogo não sabe tudo, quer dizer cada valência completa-se. Até para apoiarem os próprios professores.

**Ent.- Neste momento o que lhe faltava como professor de Educação especial, para acompanhar os seus meninos?**

**APA15-** Mais tempo para cada menino e o apoio de outros especialistas. Poderem mesmo que não trabalhassem directamente com o menino, que houvesse observações e que se houvesse tempos de encontro, em que se pudesse trocar ideias sobre os meninos; porque temos reuniões de equipa, mas são tantos alunos que acabamos por não conseguir discutir os casos, passa-se ao de leve.

Enquanto que, se pudéssemos trabalhar cada caso por si, fazer o estudo de caso...

**Ent.- Quando não sabe o que fazer, onde vai buscar direcções?**

**APA16-** Vou muito pelo instinto e pelo que já conheço de algumas problemáticas e também tento encontrar bibliografia e pesquisar na internet...

**Ent.- E como chegam até vós os meninos? Vêm referenciados?**

**APA17-** É quase sempre pelos professores.

**Ent.- Mas vêm com relatórios de fora?**

**APA18-** Mais pelos professores do que por relatórios de fora... a não ser que seja algo evidente e detetado precocemente.

**Ent.- E é mais rápido tomar medidas de apoio para um miúdo que venha referenciado de fora ou referenciado pelo professor?**

**APA19-** Quando vem referenciado de fora, vem já com os respectivos relatórios médicos e psicológicos e é mais rápido o encaminhamento, porque não temos de estar à espera que o psicólogo vá avaliar e que... porque o nosso psicólogo até tem várias valências dentro do agrupamento e pertence à equipa do GAAF, assim sendo está mais direccionado para o apoio às famílias e nos casos de crianças em risco do que propriamente na sinalização de alunos com dificuldades....

**Ent.- Quando a criança vem referenciada de fora, a professora vai observá-lo na mesma, ou faz logo o PEI, segundo aquelas indicações e não perde tempo?**

**APA20-** Eu não faço um PEI sem conhecer a criança; claro que alguns são tão evidentes que não é necessário estar com grandes avaliações: uma distrofia, um autismo... É claro que se torna mais rápido, quando concordamos com o diagnóstico...

Depois temos é de estudar o que vamos fazer com ele; por exemplo, qual é o problema... por exemplo, o autista consegue apreender os conteúdos trabalhados, depois não consegue é evidenciar-los no *timing* dos outros, não sabe que tem de os por em prática naquele momento.

**Ent.- E em relação a uma deficiência motora, que meios há na escola para a acompanhar?**

**APA21-** Não há. Perdemos a psicomotricidade, que acho que é muito importante até para todos os miúdos. Neste momento as valências que há na escola é o professor de Educação especial; mesmo a terapia da fala não pertence à equipa do agrupamento e o agrupamento devia ter estas valências.

**Ent.- E não há maneira de fazer acordos para conseguir estas valências?**

**APA22-** Agora fizemos um acordo com a APPCDM através do CRI e um aluno que temos autista vai ter um terapeuta ocupacional e um outro aluno, acompanhamento psicológico.

**Ent.- Mas estas parcerias estão previstas estão previstas ou alguém se lembrou e então foi para a frente?**

**APA23-** Foi um bocadinho por “carolice” que a equipa se lembrou de tentar fazer essas parcerias.

**Ent.- O CRI não está então aberto a estabelecer essas parcerias?**

**APA24-** Aberto está. Mas sei que há sítios que deixaram de ter essas facilidades de fazer essas parcerias.

**Ent.- Tendo tão poucas pessoas com quem articular, como avalia a sua forma de trabalhar? É a mais correta? Acha que quando trabalhava na APPCDM, havia uma maior probabilidade de incluir estas crianças no futuro, na sociedade ou este é o modelo mais correto de inclusão?**

**APA25-** É assim, quando trabalhava na APPCDM havia mais segurança; porque ninguém sabe tudo e quando havia um problema e não tínhamos a segurança de o resolver e havia alguém que nos dava

essa segurança. Havia uma troca de ideias sobre o miúdo. Assim é um bocadinho por tentativa-erro com a experiência que já se tem, à mistura.

**Ent.- Acha que trabalhar directamente com o professor, em sala de aula será a melhor forma de preparar crianças com NEE para o futuro ou seria necessário haver uma sala de Educação especial onde eles tivessem a oportunidade de desenvolver mais individualmente as competências necessárias com o professor de Educação especial?**

**APA26-** Há momentos. Há casos em que é necessário tirá-los da sala de aula, para dialogar e é difícil fazer isso numa sala de aula. Noutros momentos, pode estar a trabalhar-se em sala de aula, se o professor estiver desperto para a problemática, ou até levar colegas da turma e trabalhar em pequenos grupos, na sala de Educação especial (sendo um trabalho que dá para isso).

Sendo um caso mais grave, cognitivo ou de linguagem é capaz de ser mais necessário um apoio mais individualizado e direto, como treinar a motricidade fina, ou outro. Dentro da sala, seria mais difícil, até porque nas salas existem meninos com outras problemáticas.

Muitas vezes, há ainda a dificuldade do ambiente de sala não ser propício, estar em constante ebulição, ou os professores

sentirem-se constrangidos por terem ali alguém.

Mas pronto, o ideal é 50%-50%.

**Ent.- Com quem é que faz o PEI, normalmente?**

**APA27-** Sozinha. Pronto, a parte das funções do corpo é preenchida com a psicóloga e a actividade/participação, e os professores titulares aludam um pouco nos factores ambientais. As medidas de apoio em principio, será feito com os professores. Com alguns é.

**Ent.- Tem tempo para preparar materiais diferenciados, como gostaria?**

**APA28-** Não. Faço, mas não é o necessário.

**Ent.- Quais são as principais competências que acha essenciais desenvolver?**

**APA29-** Capacidade de adaptação e autonomia para conseguir movimentar-se num espaço estranho e ter capacidade de resolver problemas sozinho, não tanto na parte cognitiva, mas social e funcional: saber ir ao refeitório, ir à casa de banho sozinho...E pronto, alguns tem de ser sempre acompanhados por unidades de apoio à multideficiência.

**Ent.- Quais as principais gratificações do seu trabalho?**

**APA30-** A mínima conquista: lerem uma palavra, dizerem um nome; a mínima conquista dá-me imenso gozo e faz-me ganhar o dia e vou contar a toda a gente.

**Ent.- E as frustrações?**

**APA31-** As frustrações em geral não são com as crianças, mas com os adultos... Qualquer coisa que não corre bem com os professores ou com a família...

**Ent.- Mas são frustrações de ordem prática-organizacional- ou não conseguir trabalhar com aquele professor, não conseguir transmitir àquela família o que precisava que eles fizessem ou é em termos de não reconhecerem o seu trabalho?**

**APA32-** Reconhecer o meu trabalho já não espero... o nosso trabalho é sempre muito ingrato não... se nós não nos auto motivar-nos, não... portanto, andarmos a contar a toda a gente que o menino disse um "a", ou quando lhe batessem, dissesse algo; estas pequenas coisas é que servem de motivação. São os tais momentos de felicidade que temos e que surgem no momento. As frustrações é, às vezes, virmos muito contentes com estes pequenos avanços e levarmos com alguns baldes de água fria.

**Ent.- Quais as NEE que passaram por si e considerou mais exigentes?**

**APA33-** É assim, tive um caso de uma miúda tinha um diagnóstico de autismo

profundo... Cheguei à sala, ela tinha 2 anos, e estava toda muito encolhida ao canto da sala. Não falava, não andava... A mãe levava-a de manhã, numa cadeira de rodas e deixava-a lá.... As pessoas mudavam-na, ela gritava quando pegavam nela, alimentá-la também era muito difícil. Portanto foi assim o caso mais complicado que eu tive e que me deu mais gozo. O meu trabalho foi ir-me aproximando aos poucos, fui cantando, fazendo festinhas... foi pelos afetos. Estava bocadinhos com ela ao colo, quando ela deixava, estava imenso tempo com ela ao espelho... portanto era muito de avanços e recuos, consoante ela deixava. A partir de uma certa altura começou a aceitar-me, começou a abrir, começou a encarar as pessoas, começou a sentar-se, a por-se em pé... depois usava uns sapatos muito desconfortáveis; não havia ali muita relação com a mãe, que a alimentava a dormir... Depois, quando começou a tentar pôr-se em pé, pedi à mãe para comprar uns sapatos especiais para quando eles começam a andar e a mãe comprou e ela começou a andar. Entretanto estive lá uns dois ou três anos e a miúda começou a sentar-se à mesa e a conseguir alimentar-se e conhecia-me. Quando estava com alguém, via-me e vinha a correr para ao pé de mim.

**Ent.- Mas como é que soube qual a acção a tomar com ela?**

**APA34-** Tinha a noção que os miúdos autistas, temos de ir com muita calma até que eles aceitem que estejamos ao lado dele e depois que lhes toquemos, mas acaba por ser um pouco por instinto. Não há receitas e por mais porque se façam diagnósticos, mas não há prognósticos, porque podem ficar muito aquém do que os miúdos podem atingir.

**Ent.- Tinha também falado noutro caso?**

**APA35-** O outro caso foi também muito giro. De uma miúda que não se sabia o que tinha, de uma família estruturada, interessada... Cheguei lá e ela estava nua, só com um anorak, porque tinha feito xixi e então deixaram-na assim... os outros meninos, todos a trabalharem e ela ali. A educadora olha-me com um ar um pouco desconfiado, até porque já tinha entrado em litígio com a mãe da menina e estava um pouco desconfiada de quem iria para ali. Então eu entro e vejo a menina ali sentada e cheia de frio, gelada... Ela andava, mas não falava. Estava ali num canto a gemer... Então eu, muito docemente, referi então ela não tem nada que possa vestir, ao que a educadora respondeu "Ai, eu estou farta de pedir roupa, mas a mãe nunca traz" e eu disse "Mas não haverá qualquer coisa para ela vestir" e a educadora responde "Ah, mas ela está com o anorak" e eu disse "Mas ela tens as mãos geladas, já viu?" ... depois a pouco a pouco, fui

interagindo com a educadora, com os outros meninos- portanto o trabalho foi sempre feito dentro da sala- e com a menina, porque era importante. Porque o importante era mostrar como podiam fazer, pelo exemplo, até porque eu não tinha certeza do que poderia resultar. E daí as pessoas perguntam, e viram que resultava então havia abertura para combinar algumas estratégias... e tem resultado sempre assim e eu acho que as coisas não se podem impor. Depois até percebi que a educadora e a mãe tinham problemas e tentei mediar a relação. Entretanto a menina, começou a socializar e passou a rainha da escola, porque era muito bonita, vestia muito bem... Foi um caso que me deu muito gozo, talvez por ser mais difícil... E embora ela nunca conseguisse falar, era acompanhada e eu até ia às consultas, que eram às 8 da noite, mas pronto. Mas lembro-me do médico dizer que havia ali um toque, mas nunca se viu nada em ressonâncias nem em exames que fizeram, mas havia um bloqueio que dificultava a expressão.

**Ent.- Portanto foram problemas cognitivos graves...**

**APA36-Sim,** até porque a minha especialização foi em problemas cognitivos graves.

**Ent.- Sim,** até porque há problemas motores, que não envolvem a parte cognitiva...

**APA37- Sim.**

**Ent.- Voltando um pouco atrás, quando um aluno vem para si, referenciado pelo professor, como é que combina o trabalho com esse miúdo? São momentos formais, informais...?**

**APA38-** O ideal era haver momentos formais... mas isso não está previsto, não há horário, poderia ser no tempo não lectivo, mas como eu dava também apoio ao estudo, era impossível... E eu também sou um pouco intempestiva, e eu às vezes entro pela sala dentro para dar conhecimento, porque venho entusiasmada.

**Ent.- E balanços do PEI?**

**APA39-** Faço um pouco nas reuniões de avaliação que há nas escolas, mas que é pouco participado pelo professor, se este não estiver muito interessado.

**Ent.- E em relação à família?**

**APA40-** Em relação à família deveria haver mais contato, até telefónico. Eles tomam no início do processo do PEI, como foi feito, porque está a ser feito... há pais que não aceitam logo, ou que não chegam a perceber ou aceitar a problemática dos filhos, quando não são muito visíveis.

**Ent.- Seria mais fácil estar uma equipa a apresentar a proposta de PEI e a apresentação da problemática?**

**APA41-** Já tem estado. Depende dos pais.... Mas é sempre muito difícil de aceitar.

**Ent.- E acha que a escola está preparada para dar continuidade a estes alunos?**

**APA42-** Eu vejo o trabalho a ser cada vez mais indirecto, de se trabalhar mais com os professores no desenvolvimento de estratégias, do que com os alunos. Contudo, se a problemática for mesmo muito grave, vão mesmo para UAM's. Até porque cada vez há menos professores de educação especial e cada vez mais casos, mas sei que cada vez mais caminhamos para o apoio indirecto. Mas eu sei que é complicado para os professores, por

exemplo do secundário, fazerem essa diferenciação. A política é que os professores expliquem como fazer a diferenciação e espera-se que os professores saibam preparar materiais diferentes.

**Ent.- E a professora acha que faz sentido estes alunos continuarem no ensino obrigatório até ao 12º, integrados nas turmas, com apoio indirecto?**

**APA43-** Aí eu acho que devia haver mais apoio direto, ou cursos diferentes-profissionais- à medida desses alunos. Mas a política é que se progrida independentemente das competências adquiridas.

## **B- ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA UNIDADE DE APOIO À MULTIDEFICIENCIA- I**

### **E- Como se tornou professora de educação especial?**

**UAEMB1-** Eu tenho o magistério primário. O primeiro curso de 3 anos, a seguir ao 25 de abril, de 74 a 78. No primeiro ou segundo ano de serviço entrei em março ou abril para dar aulas no regular. A coordenadora, antigamente havia a delegada escolar... a sala dela era em frente à sala da minha turma e ficaram muito receosa quando lá cheguei com 21 anos, porque era uma turma de repetentes de quarto ano da escola inteira, que já haviam batido na professora anterior e ela meteu atestado.

Desenrasquei-me bem com os miúdos, apesar de ser a partir de março e ela chamou-me um dia e disse que estava a tratar da abertura de uma CERCI, com um grupo de pais e já tinha falado também com o colega do andar de cima e que viu que eu trabalhava bem com crianças problemáticas e perguntou-me se eu queria ir para a CERCI.

Fui para a CERCI. Trabalhei em CERCI a uns 10 anos, sem ter o curso e fui fazendo muita formação. Aliás, eu só entrei no curso de educação especial porque tinha 1500 e tal horas de formação... porque a própria CERCI onde trabalhei mais anos, que foi em Montemor-o-Novo, tinha um centro de formação profissional, tinha um **CAO (Centro de Atividades Ocupacionais)** e fizemos a integração dos miúdos todos no regular. Foi uma casa onde aprendi muito e a direcção pagava uma parte e nós pagávamos a outra parte para fazer formação.

Quando fui para tirar o curso da ESE fiquei em primeiro lugar, porque tinha um currículo belíssimo. Antes não tinha tido oportunidade, porque tinha uma criança pequena e vivia na província. Quando me divorciei, vim para a cidade e tinha chegado o momento de eu me formar e saber o que andava fazendo: dar os nomes às coisas.

Eu queria saber mais. E assim foi, tive dois anos tirando o curso, sem trabalhar. Foi o último ano em que tínhamos o vencimento para tirar o curso dois anos completos. Foi a melhor coisa que podia ter acontecido, parar aos 40 anos para estudar e ainda por cima, receber o vencimento. Foi um belíssimo curso: necessidade educativas ligeiras. Dava para trabalhar com dislexias, etc. Não ficava tão habilitada como os do domínio cognitivo e motor, mas como tinha a experiência da CERCI, tinha a prática dos graves e a teoria dos leves.

A primeira vez que venho para uma unidade, foi este ano. Os meus meninos não estão aqui, estão na sala de aula. Um, é o mais inteligente só vem à sala praticamente para mudar a fralda, nem é menino quase para estar no ensino especial; ele está no especial, para ter uma proteção, para ter alguém que trate dele...

### **E- É um menino que tem o quê?**

**UAEMB 2-** Tem espinha bífida. Lá diz que tem outras coisas no papel... chamaram-no de multideficiente, mas não é. Um menino que leva Bom e Muito Bom, não é multideficiente, tem de ter um défice cognitivo, associado a outros défices. Quando cá chegou percebemos logo que ele não era para estar no ensino especial. Portanto, está no ensino especial, mas é apoiado dentro da turma, porque ele precisa de um tutor, com quem ele fale; eu

vou-lhe dando alguma formação cívica enquanto lhe mudo a fralda... ele conta-me coisas de casa e é um momento de intimidade. Ele acaba por ter mais intimidade comigo do que com a própria professora. Ele precisa de mim, não para a matéria curricular. Assim, se eu for à sala, ajudo-o também e o grupo onde ele está inserido.

A outra aluna tem défice cognitivo, vai ter de ter currículo específico individual e também tem espinha bífida. Essa nem sequer vai aguentar fazer um 4º ano, com essa história dos exames. Aliás nem aguentaria um quinto ou um sexto. Não queríamos já passá-la para um CEI, porque queríamos que ela ficasse com um diploma. Ou seja, nós no primeiro ciclo só dávamos CEI àqueles que eram muito evidentes. Agora a lei está a mudar e temos de começar já a dar o CEI no 1º ciclo. E ficam com um certificado de frequência e não com um diploma. Uma miúda que soubesse ler e escrever e até interpretasse aquilo que lia, tentávamos que ficasse com um diploma, nem que fosse de 4º ano. Ainda não sei bem como é que eles vão fazer com estes miúdos do especial que têm de ter bons e muito bons durante o ano, para ter nota para passar. O que eles estão fazendo é liquidar estes miúdos do especial do défice cognitivo leve. Os que não aguentarem o currículo normal, vão ter de ter currículo específico e depois nem um emprego normal podem ter, nem uma profissão. Dantes podiam ir para cabeleireira, para ajudante de cabeleireira para fazer uma vida normal e assim, não-de andar sempre pendurados com um certificado de frequência e não um diploma. E isto não se faz. Se inclusão é começar logo a excluir logo na forma de frequência, está mal.

### **E- E essa aluna que tem um défice cognitivo, apoia-a mais dentro da sala ou fora da sala?**

**UAEMB 3-** O que a teoria e ensinou é que o apoio deveria ser sempre dentro da sala. Não o faço. Não o faço, porque ela na sala tem elementos distratores e até aqui dentro da sala comigo ela se distrai. Ela distrai-se consigo própria, portanto dentro da sala, o produto final do trabalho é reduzido. Também não me agrada trazer sempre a criança para aqui, às vezes ficava na sala. E prestava apoio a ela e aos outros, quando estava em grupo. Mas isto não é um trabalho especializado. Porque depois há contradições no sistema, o ministério diz que o professor do especial não é para ser explicador da matéria, dos conteúdos. Professor do Ensino Especial tem áreas próprias e nós temos, que foram dadas pelo agrupamento: área sócio-afetiva-comportamental, área da autonomia, área da linguagem e área da cognição. E é aí que nós temos de planificar e temos de prestar contas e concordo, porque há professores não especializados para fazer o outro trabalho.

Agora, eu acho que anda tudo confuso sobre o trabalho que se faz no ensino especial. Porque mesmo nos restantes países, já tiveram diversas fases, já fizeram marcha-atrás, já experimentaram várias coisas... porque isto não é uma ciência exata, a educação.

### **E- Então o que é para si inclusão?**

**UAEMB 4-** Para mim inclusão, é assim... nós temos de dar estratégias para os professores trabalharem com grupos diferenciados dentro das salas de aula. Aliás o ponto número um para o sucesso educativo é ao nível das estratégias e dos materiais. Se não diversifica estratégias e não tem materiais para por as estratégias

em prática, esfolia-se, pode fazer mestrado, doutoramento, que não consegue... ou então camufla as coisas...

Os dois professores tem de fazer troca do que sabem e cada um tem coisas que sabe fazer melhor. Há estratégias de ensino cooperativo, em que os alunos trabalham em grupo e cada um dá aquilo que pode e chega onde pode. O aluno durante o processo, seja ele qual for o desfecho ou a forma de avaliar, o processo é tão ou mais importante do que o desfecho do trabalho. E é aqui que os alunos aprendem a saber estar e a saber ser e até do próprio conhecimento que é passado daqueles que sabem mais para os que sabem menos. Portanto esta interação ao longo dos trabalhos e todos dão o que podem.

Depois, quando fazemos uma proposta deste tipo a um professor, ele fica sempre com medo que vai trabalhar mais. Fica inseguro, se nós o vamos largar... e qual é o professor que vai fazer essa proposta, se lhe dão duas vezes por semana de 45 minutos. Isto é brincar, é ver a cor dos olhos dos alunos. Para por uma coisa dessas em prática eu tinha de ir duas manhãs inteiras, e não 45 minutos, que é dar a estratégia e ir-me embora. Ou seja, não me posso sentir arrependida de não trabalhar como eu sei e como acho que resultaria, porque o próprio sistema é que me obriga a trabalhar doutra forma. Onde houver uma brecha, uma oportunidade, eu experimento. Tem de ter sempre o aval do professor e a confiança do professor. O professor tem de sentir que vai aprender e que vai ser mais fácil trabalhar assim. Se ele não perceber, fecha-te a porta.

Agora inclusão é eu estar ao canto da sala de aula a dar o meu apoio? Não é! É pior a emenda que o soneto. Estamos no mesmo espaço, mas não é inclusão. Inclusão é estarmos todos a trabalhar

para o mesmo fim, naquilo em que é melhor, para apresentar um bom trabalho. Então, é nas estratégias que o professor do ensino especial devia atuar. Mas isto é um sonho realizado aos bocadinhos com alguns professores e em alguns contextos escolares, porque o próprio sistema nos corta as pernas para nos fazermos isto.

### **E- Mas não haverá dificuldade em realizar isso com alunos com problemáticas mais profundas?**

**UAEMB 5-** Na sala de aula, trabalhamos mas tem poucos resultados. Tentei o truque de trazer um grupo mas da pré. Todos os dias traziam um amigo escolhido por eles e deu um resultadão. Mas o ideal, é o professor do ensino especial fazer uma sessão aqui na sala e outra na sala de aula. Eu vou dizer porque é que é importante a outra metade, porque ao estar na sala de aula vou tendo um contato com a professora, sei como ela trabalha e sei o que eles vão trabalhando e falamos das mesmas coisas. Ao distanciar-me da sala, está cada um para seu lado e nenhuma reunião colmata essa falha. Ou então trabalhamos por projetos, ou seja, eu vejo o que tenho de desenvolver nesta criança, como é que eu vou desenvolver estas coisas num projeto que seja também útil para os teus meninos na sala; então olha, vamos fazer uma oficina de escrita que a minha menina dá erros e os teus também dão erros... e essa oficina é para estar em funcionamento o ano todo e eles vão rodando; as partes mais difíceis de atuação são feitas quando eu lá estou, para te poder ajudar e esse projeto tem continuidade pela professora.

Se aquilo que o professor de Educação especial fizer, não for continuado pela professora, cai em saco roto. Contudo, 99% dos professores não aceita trabalhar desta forma; querem trabalhar como estão

habituaados. Eu é que acho que devia ser assim...

### **E- Voltava a ser professora do regular?**

**UAEMB 6-** Eu gosto de dar aulas a todas as idades, uns tem uma beleza, outros têm outras... eu gosto de lhes dar a volta. Gosto de dar aulas à turma, porque me permite por em práticas algumas qualidades que julgo ter como professora do regular, que não dá para por no especial, no apoio individual. Mas eu adoro do ensino especial, porque mexe com o meu coração, ou seja, não é só uma profissão, é uma missão. Então, não imagina a satisfação de fazer o bem a alguém; porque há muita gente que lhe faz impressão, que se assusta, muda de passeio e diz: "Ai, eu isso não fazial!". Felizmente eu faço, com gozo e eles tem-me a mim. Dá-me satisfação como cidadã e depois, quanto mais faço mais quero fazer. É compensador amar. E depois parece que quanto maior o défice, maior a inocência. Dá muito trabalho, mas é muito compensador. Dificulta é os papéis.

Eu venho para o emprego sempre contente. Pagam-me para vir fazer aquilo que eu gosto e ainda vou de livre vontade para casa trabalhar.

### **E- O que considera que influenciou a sua forma de trabalhar?**

**UAEMB 7-** Eu tenho muitos materiais: que advém tanto da insegurança, como da vontade de saber. Eu quero sempre saber mais. A internet é uma fonte que me dá respostas e vou sempre à procura de muito mais. Aprendi também algumas coisas quando ia para dentro das salas de aula, com alguns colegas; que faziam coisas giras, que eu nunca tinha feito e diferentes então, eu bebia, bebia...agora se voltasse para uma turma, fazia como elas.

De resto, os colegas não repartem, o que tiverem de bom, guardam... é do espirito, do país, é da forma como estamos organizados; as pessoas não partilham...mesmo aqueles que partilham, não partilham tudo, porque não recebem em troca... outros partilham um pouco, porque sabem que vão ser avaliados e não querem ser considerados maus colegas.

### **E- Como avaliam os alunos? Como chegam até vós?**

**UAEMB 8-** O agrupamento teve a ideia de organizar uns testes para fazer a avaliação dos alunos e pediram aos professores para darem os seus testes, mas os colegas não quiseram por à disposição dos outros, os seus testes. E era importante: testes de avaliação de leitura, psicopedagógicos, para fazermos a avaliação especializada. Temos uma bateria de testes. Quando vamos fazer uma avaliação precisamos de fazer alguns testes, fazer uma avaliação ecológica.

Há dois conceitos sobre avaliação em ensino especial: antigamente o ensino especial era um ensino especializado, específico, compartimentado, separado. O ensino especial não é só isso, o professor tem de estudar a criança no contexto familiar, no contexto do meio, no contexto da turma. Quando avaliamos o aluno, mandamos fazer os testes aos especialistas, para ajudarem na nossa avaliação e nós fazemos a sumula desses relatórios todos, reunimos os elementos. Havia colegas que não queriam então aplicar testes, advogando esta causa, dizendo que a função do professor de educação especial não seria essa.

Eu acho que deve haver um meio termo: acho que devemos ter uns testes, que sejam aplicados da mesma maneira e avaliados da mesma maneira. O que não

anula que façamos o resto e aplicamos os testes quando é necessário.

### **E- Com que NEEs se tem confrontado mais?**

**UAEMB 9-** Eu tenho dado mais apoio a alunos externos, do que a alunos de unidades. Quando estava na CERCI, eram síndromes mais graves: espinhas bífidas, paralisia, trissomias. No espaço de 6-8 anos.

Os meus alunos são de défices cognitivos leves e eu preciso mesmo é de adequar estratégias, construir materiais. Porque eu sou mais esse tipo de professora, que gosta de descobrir como é que eles podem aprender de novas maneiras.

Depois não tenho estado nas unidades, porque não tenho horário completo. A NEE com que quase não tive contacto foi com o autismo.

Aqui na UAM, eram casos mais graves, dois deles já morreram.

Às vezes as terapeutas ensinavam a professora a fazer alguns exercícios de psicomotricidade, mas o mais trabalhado eram os aspectos a higiene e comunicação. Mas era muito raro irem às salas. Eram casos muito difíceis.

### **E- Qual a sua relação com os outros intervenientes no processo educativo?**

**UAEMB 10-** Há professores que têm uma forma de trabalhar, que é difícil dar-lhes a volta; e depois como não se pode fazer tudo de uma vez, talvez tenhamos de ir aos bocadinhos. Havendo uma relação com o professor, não me receia. Também acredito que alguns professores de educação especial não queiram isso, porque dá mais trabalho, porque se se está dentro da sala não se pode estar só com atenção ao seu aluno, tem de se

auxiliar a colega. Às vezes há conveniências no separatismo. Mas às vezes o difícil é mais fácil.

Também já estive a trabalhar na escola grande (EB2+3) e não gostei. Gosto de escolas pequenas e é mais fácil de trabalhar com um professor daquele menino do que com os vários professores... gosto de falar dos alunos à hora de almoço, nos intervalos, é tudo mais facilitado. É mais fácil sentar e combinar projectos.

### **E- Quais consideram ser os principais obstáculos à sua prática?**

**UAEMB 11-** Falta de parceria e de partilha. O individualismo ainda reina; só deixou de transparecer tanto, por causa da avaliação de desempenho e externa. Havia mudanças que tinham de ser feitas. Estão sempre a mudar as leis, sempre a mudar a legislação, os documentos, todos os anos. Este ano, há poucos recursos: alunos demais para os poucos professores que temos. Que dá dois tempos de 45 minutos por semana, por aluno. É muito pouco.

Depois vou passando por diferentes agrupamentos e em cada agrupamento os papéis são diferentes, os PEIs são diferentes e demoro um certo tempo a apropriar-me daquilo.

Muitas vezes, deixamos de dar aulas para preencher papéis, deixamos de preparar materiais... Quando eu dava aulas até à uma, levava as tardes todas a preparar materiais, os livros todos que lia, já não tenho tempo para os ler... não me dão tempo. Estou até à uma da manhã a ver mails e a ver o mail institucional.

Outra coisa é o PEI não ser um documento único; todos os anos temos de fazer um PEI novo e bastava ir anexando as alterações.

Neste PEI também é contemplado em que tempos temos reuniões com a professora titular de turma, mas isso não está no horário deles e eles vão dizendo que não têm tempo ou fazem a reunião enquanto fazem outras coisas e dizem que eu que diga, que concordam com tudo. Se conseguir captar o professor, conseguimos reunir com ele, mas não no nosso horário e não é isso que se pretende. Se eu der o apoio em separado, ela confia em mim, eu confio nela, mas isto não é nada para o aluno.

Também há o facto, antes deste menino vir, de espinha bífida, em abril, eu era professora de Educação especial de três escolas do agrupamento. Houve dias que cheguei a apanhar três transportes.

**E- Haverá então vantagens em estar apenas numa escola...**

**UAEMB 12-** Invisto na equipa. Quando tenho uma duvida, pergunto logo é muito mais fácil. Dantes, quando precisavam de mim eu não estava cá e parecia que eu é que não estava a cumprir a minha obrigação. E os tempos nos transportes é à minha conta e não é contabilizado no horário.

**E- Como é formada a equipa de educação especial aqui do agrupamento?**

**UAEMB 13-** Este é um agrupamento de referência em termos de ensino especial, com inspecção todos os anos. Temos umas cinco ou seis unidades, cheias de alunos. Esta só não foi fechada, porque como já tem aqui materiais e é uma unidade aberta, estamos à espera que venham outros alunos que o ministério queira cá por. Pois se a fecham, já não a reabrem. Quando estiverem aqui cinco alunos, que têm de estar aqui o dia todo e

só vão à turma num tempo determinado, esta unidade não fecha.

Deve ter uma auxiliar de acção educativa que não tive, para fazer o trabalho de higiene que eu fui fazendo. Porque eu tenho 14 horas letivas e 11 não letivas e eu preferi dar essas não letivas às crianças, porque senão tinha de ir ajudar a coordenadora no seu trabalho. O não lectivo é pior, porque para mim esse trabalho não é de professora.

Nós temos um acordo com a APPCDM e com a Liga, portanto temos alguns terapeutas destacados para terapia da fala e ocupacional. Estão na EB23 e na outra escola de 1º ciclo. Outros têm terapias fora da escola. Poderiam ter natação, mas não houve essa possibilidade.

Temos ainda um massagista que vem a título pessoal.

Entretanto temos o transporte da camara, para estes meninos, porque têm dificuldades de locomoção.

Quando o CRI fez a planificação para o ano que vem, já atribuiu um terapeuta para aqui.

Como cidadã e sempre que possível, vamos concorrendo a concursos e escrevendo a fundações, que já tem dado alguns apoios.

**E- Como é que é feito o PEI?**

**UAEMB 14-** A criança é referenciada e passa pelos órgãos máximos do agrupamento. Depois o agrupamento tem alguns professores de educação especial que fazem uma primeira avaliação desses alunos, no seu horário não lectivo. Se precisarmos de informação médicos ou psicológicos, solicitamos através da família. Depois fazemos aquele apanhado

todo e a criança entra ou não para o ensino especial. Mas a maioria, já vem referenciado desde que nascem, depois passam pela intervenção precoce e vêm para a unidade.

Os que estão piores, são os das adequações curriculares, porque a maior parte até mesmo dos professores ainda não entente muito bem isto. Uma adequação curricular, é uma adequação do currículo, mas eles não querem que tiremos conteúdos. Contudo, para não haver muitas repetências acaba-se por lhes dar as competências essenciais para passarem de ciclo. Eu fiz uma formação com uma professora do ministério da educação e vimos vários PEI's e percebemos que o principal são as estratégias. E isso é que nos faz falta.

#### **E- E quem é que faz o PEI do aluno?**

**UAEMB 15-** O PEI é da responsabilidade do professor da turma, mas eles acabam por pensar que é trabalho a mais e empurram sempre para nós; é claro que nos sentamos à mesa e discutimos, metemos-lhe sempre o computador nas mãos, mas eles dizem sempre "Ah, faz tu!", de modo que o que se tenta é fazer apenas um pouco e tentar que eles dêem o resto e que tomem conhecimento daquilo. E também consulto muitos documentos de outros agrupamentos e noutras fontes.

Neste agrupamento, foram determinadas áreas específicas para os professores de educação especial não andassem fazendo de professores de apoio acrescido. Planificamos essas áreas e temos de avaliar essas áreas. Mas há uma avaliação do professor e uma avaliação do professor de educação especial, que não gosto muito, porque parte as crianças ao meio.

As adaptações curriculares vão anexas ao PEI e são da responsabilidade do professor da turma, nós fazemos outras coisas: o reforço de alguma matéria. E faço separadamente a planificação para aquele aluno e o professor faz o seu.

Para cada item tenho de lhe dar uma classificação e a ponderação tem de ser positiva para eles poderem passarem de ano.

#### **E- Mas acha essencial uma criança saber ler um numero por classes?**

**UAEMB 16-** É, porque ela depois precisa de saber isso para trabalhar o que vem a seguir. E a professora não tem condição de ensinar coisas do ano anterior e nós damos.

Entretanto a ponderação que foi combinada vai acabar, porque se percebeu que as pessoas decidiam consoante o total e depois andavam a brincar com as percentagens.

Agora já se decidiu que pomos se o aluno adquiriu ou não adquiriu e chega.

#### **E- Mas depois faz-se o somatório das aquisições?**

**UAEMB 17-** Sim, também se faz, para ver se há progresso. Por isso é que também devia haver em fase de aquisição.

Mas isto três vezes por ano, é muito papel. Tentou-se que a planificação fosse anual e que se preenchia à mão, mas tem de passar pelo pedagógico.

No final do ano, faz-se o relatório circunstanciado e faz-se a avaliação das aquisições e que apoio é que teve. Este teve apoio na casa da praia. E depois tem a apreciação global, mas tem de se dizer com quem é que adquiriu e às vezes é com ambas.

A casa da praia dá apoio a alunos a nível psicológico, psiquiatria, psicomotor. Não é para alunos do Especial, é para os outros que não têm apoio.

**E- Mas estes casos eram previstos no antigo 319 e agora não são. Como é que encara essa situação?**

**UAEMB 18-** Os alunos o especial vão começando a ser um grupo mais restrito e com casos mais graves, os CEI e as dislexias.

Os professores de Educação especial vão-se extinguir, vão acabar...

Os alunos com a alínea b) vão começar a ter currículos específicos porque não conseguem fazer os exames e depois são incluídos nas UAM e só têm umas disciplinas e estão a maior parte do tempo com o professor de Educação especial.

Tem de se arranjar outras medidas para os alunos de Educação especial que vão

para as EB 2+3, como clubes e ateliers, porque eles não vão fazer nada para aulas como Educação Física. Porque, às vezes, não há adaptações curriculares possíveis em certas disciplinas, que são muito abstractas.

Os disléxicos já são outro caso. Estão apenas no 3/2008 para terem adequações na avaliação, como mais tempo para realizar a prova e não lhes é contabilizado os erros.

**E- Como seria para si uma escola ideal?**

**UAEMB 19-** Não há escolas perfeitas. Há tentativas para chegar ao ideal. Para mim, a escola ideal é a escola em que os adultos comunicam e partilham... o resto tudo se faz. Para mim, a interação positiva entre os seres humanos é que faz o processo, temos de ser honestos, ser respeitadores e ser verdadeiros.

## **ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A TRABALHAR NUMA ÚNICA ESCOLA- C**

### **E- Como se tornou professora de Educação especial?**

**APC1-** Eu tornei-me de uma forma muito *sui generis*. Eu era directora de um colégio particular e concorri para o público e depois estive sempre requisitada para esse colégio. Nos últimos anos, quando o colégio começou a ter apoio direto do Ministério de Educação quando o Ministério começou a pagar os meninos, eu já estava destacada e recebi um telefonema a dizer “Neste momento, nós estamos a pagar a um técnico e os meninos e não podemos estar a pagar a um professor, tem de vir para o publico”.

### **E- Mas já tinha especialização?**

**APC2-** Não, não tinha.

### **E- Mas prestava apoio a crianças com NEE?**

**APC3-** Sim... eu era educadora de infância e fazia parte da direcção, como coordenadora. Então vim para o publico e a única vaga que havia era na educação especial. Então comecei a trabalhar em educação especial, sem qualquer preparação. Claro que já tinha muitos anos de serviço com meninos com necessidades educativas especiais nas minhas turmas. Depois é que fiz a

formação. Gostei do que estava a fazer, então fui fazer a especialização.

Paguei, paguei muito, porque fiz a especialização no privado. Achei que me fazia falta fazer esta especialização, uma vez que estava na área, para ter mais ferramentas para trabalhar com estes miúdos.

### **E- Qual o seu papel aqui na escola?**

**APC4-** Sou professora de Educação especial e trabalho apenas nesta escola e trabalho fora da UAE. Presto apoio aos alunos que estão incluídos nas turmas. O meu trabalho é feito maioritariamente em parceria com o professor da turma. Primeiro, se as crianças já vêm referenciadas, dá-se continuação ao trabalho; senão, como há crianças que chegam ao primeiro ano e começam a ver que há ali necessidades, faz-se primeiro o contacto com os pais, para saber o historial dos alunos e faz-se a referenciação. Depois é todo o processo e faz-se o trabalho com os pais e com os colegas do regular. Quando a problemática é mais complicada e não há acompanhamento médico, tentamos encaminhar o aluno e os pais para os serviços médicos, de terapia da fala, de psicologia. Quando nós sentimos que os pais têm dificuldade em perceber a problemática dos alunos ou em se organizar, e caso desejem, eu vou a uma primeira consulta. Depois, quando o

menino já está a ser abrangido pelo 3/2008, há todo um processo feito comigo e com a colega do regular, onde se definem estratégias, objectivos a atingir, para trabalhar com aquele menino, naquele ano e que são avaliadas trimestralmente.

**E- E o PEI é mesmo feito em articulação?**

**APC5-** Depois de a CIF estar preenchida, o PEI é feito com a equipa que posso ser eu e a professora do regular e às vezes, algum técnico que esteja envolvido. Às vezes, o que é mais difícil é a organização de horários, ter um horário compatível com todos. O que as pessoas se recusam muito a fazer é a CIF, principalmente a parte da saúde. São poucos os técnicos que estão disponíveis para fazer a CIF, os psiquiatras, os psicólogos,... Depois mandam os relatórios e eu recuso-me a preencher por eles, a estrutura da saúde. Faço da actividade e da comunicação e a outra parte da comunidade, mas não faço da estrutura do corpo- a não ser que seja algo muito evidente- mas de resto, quem sou eu para dizer qual é o problema dele ao nível da visão ou da audição...

**E- E esse facto atrasa o processo?**

**APC6-** Nós tentamos sempre realizar o processo, como tem de ser em 60 dias. O que atrasa às vezes é mesmo quando não vem nada da estrutura do corpo. Assim que chega um relatório, nós usamos para

construir o nosso próprio relatório e dizemos quais são as problemáticas, conforme o relatório do médico.

**E- Como é feito o apoio ao aluno? Em sala de aula, fora, conforme a problemática?**

**APC7-** Portanto nós, neste momento, temos um número um bocadinho grande, de 14 alunos, então temos de fazer grupos, não é?

Quando são mais do que um, ou seja, há mais do que um aluno na mesma turma, dou apoio dentro e fora da sala de aula.

Quando são grupos maiores, de 3, tenho de fazer fora da sala de aula. Então se forem de turmas diferentes, do mesmo ano, e mais ou menos com as mesmas dificuldades, junto-os num grupo e dou apoio fora da sala de aula, para optimizar as horas.

**E- Quais as maiores restrições que considera haver à sua actividade?**

**APC8-** As grandes resistências são de facto, a falta de... eu acho que os colegas do regular ainda não percebem ainda muito bem este processo, ainda não reconhecem muito bem os 3/2008... embora eu seja a professora de Educação especial, esquecessem-se que todo este processo é da responsabilidade deles... e se eu não arrancar com o processo, eles esquecem-se de ter esta preocupação...

Depois, criou-se agora na educação especial uma série de documentos, uma burocracia e esqueceu-se a parte humana e eu acho que a parte humana é muito importante nestes meninos. É claro que temos de saber o que estamos a fazer, mas se soubermos só teoricamente o que temos de fazer e não pusermos o nosso cunho pessoal, não vamos fazer nada e estes alunos não irão agradecer-nos.

**E- E como são construídos os materiais necessários para a diferenciação?**

**APC9-** É muito feito por nós ou feito pelos professores do regular, mas com estratégias passadas por nós.

**E- Portanto, presta muito apoio indirecto?**

**APC10-** Sim, quer dizer, há muitas conversas, pois os professores tem ainda muita dificuldade em adaptar e criar formas de aprendizagem para estas crianças, porque se viram na contingência de verem estas crianças na turma e de as tratarem com o respeito que elas merecem e que têm de ter todas as oportunidades que os outros miúdos tem, embora tenham níveis de aprendizagem mais lentas e os tempos sejam diferentes. Até nós, que nos dizemos normais temos tempos diferentes, quanto mais estes meninos.

**E- E quando tem dúvidas, a quem recorre?**

**APC11-** Quando tenho dúvidas e agora tenho recorrentemente com esta nova legislação que nos apresenta todos os dias duvidas, recorro às minhas colegas da UAE, recorro à minha coordenadora, recorro a leituras, mas muito a nível de partilha de opiniões: “o que achas disto?”, porque estamos constantemente a ser questionadas e não queremos andar fora da lei e como queremos constantemente andar na lei, temos de andar localizadas, percebe?...

**E- Voltaria a ser professora do regular?**

**APC12-** Tenho imensas saudades de ter turma e penso muitas vezes se nos últimos anos de serviço não seria melhor ter turma...

**E- Então porque não o fez até agora?**

**APC13-** Porque naquela altura que se estava a trabalhar em educação especial, as coisas que acontecem a nível do ministério, faz com que às vezes nos arrependamos do nosso trajeto. Via a Educação especial e continuo a trabalhar em Educação especial pelo amor a estas crianças, mas às vezes faz-nos pensar duas vezes porque acho que estes miúdos mereciam mais respeito...

Enquanto pessoa, acho que este trabalho me realiza mais como pessoa, mas sinto

falta de apoios que nós precisávamos e não existem...

### **E- Como por exemplo?**

**APC14-** Nós, embora aqui na escola tenhamos uma parceria com o CRI, os técnicos estão mais focados na UAE, eu depois só tenho terapia da fala, mas era muito importante termos um psicólogo, porque estes meninos precisam muito de apoio a esse nível, de psicomotricidade... Porque, quando se fala de inclusão, convem que essa inclusão seja plena e que estejam vários técnicos a trabalhar e não ser só o professor de educação especial.

A inclusão, para mim, tem a ver com todas as respostas que podemos dar a estes meninos e não só do trabalho do professor de educação especial.

Estes meninos precisam de outras terapias que, por motivos económicos, os pais não tem condição para os fazer e esperava-se que a escola, que se espera inclusiva, tivesse essas valências...

Depois também faltam instrumentos de avaliação, de diagnóstico, porque a CIF acaba por ser um pouco subjectiva...

### **E- Com estes meninos, quais as principais metas que espera atingir?**

**APC15-** Tentamos que sejam autónomos, consigam vir a desempenhar uma função na sociedade, porque parte dela tem essa

capacidade; temos que ajudar que essas capacidades “venham ao de cima” e que eles sejam o mais felizes possível e independentes quando forem adultos e que sejam crianças e jovens que estejam incluídos na sociedade.

### **E- O que considera serem adequações curriculares?**

**APC16-** Adequações curriculares são objectivos que nós delineamos que são... que o aluno não vai seguir o currículo dito normal, mas seguirá dentro das possibilidades dele, parte desse currículo; ou seja, tiramos alguns objectivos que achamos que os alunos não tem capacidade para desenvolver ou que apenas consegue desenvolver ao nível dele. Por exemplo, o menino vai na mesma aprender a ler e a escrever, vai aprender na mesma a contar e a realizar operações, mas ao nível dele. Não vamos exigir que ele faça uma conta de não sei quantos números, mas coisas que lhe sejam uteis para o dia a dia: que saiba fazer trocos, que saiba que 2 maçãs mais 3 maçãs são 5 maçãs e que não seja enganado na troca; por isso, coisas que sejam mais funcionais e que estejam ao nível dele.

### **E- E como fazem a transição de ciclo?**

**APC17-** O que acontece aqui com os meninos desta escola é quando eles passam para o 5º ano, passamos sempre o caso à colega, dizendo toda a

problemática, quais as estratégias que se delinearam para o menino e tentamos depois, se durante o ano, for preciso alguma intervenção, ou se a colega recorre a nós para saber o que se passa e se precisa de nós para a delineação do PEI, nós estamos disponíveis para isso.

**E- E eles lá, frequentam todas as disciplinas?**

**APC18-** Eu penso que sim, que frequentam a maior parte das disciplinas. Há professores das áreas que lhes dão um apoio umas horas, depois depende muito....

## **D- ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE UMA UNIDADE DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA- II**

### **E- Como se tornou professora de Educação especial?**

**UAEMD1-** Quando fiz o curso de educadora, tive na minha sala, três alunos com NEE e não sabia como lhes dar a volta. Então achei que era um trabalho muito válido e pedi para fazer um estágio numa instituição/ colégio mesmo de Ensino Especial. Vi que com aqueles alunos ainda havia muito trabalho a fazer e que podia dar muito ainda. Depois também já tinha familiares que estavam nesta área, então começámos a falar e a discutir... foi como que uma rampa de lançamento. Realmente vi que havia uma necessidade de fazer um trabalho mais efectivo e estruturado com estes alunos.

Depois fui fazer a Formação de Professores de Ensino Especial no Aurélio a Costa Ferreira, que na altura era o único instituto que formava professores de Educação Especial. Não foi pós-laboral, foi durante 3 anos. No 1º ano era para todas as áreas de deficiência, no 2º ano escolhíamos uma área específica de deficiência e no 3º ano, para além de termos algumas aulas, seminários, encontros promovidos pela instituição, tínhamos um estágio em que eramos acompanhados normalmente pela professora que dava apoio a esses alunos.

### **E- Quais as principais diferenças de motivação entre trabalhar com crianças do regular e alunos com NEE?**

**UAEMD2-** A diferença é... o que eu acho é que estes alunos precisam de um trabalho eficaz, eficiente e que vá ao

encontro dos objectivos deles e a escola só por si, não lhes proporciona isso. Tem de haver pessoas com formação nesta área.

### **E- Voltava a ser professora do ensino regular?**

**UAEMD3-** Não, porque é um trabalho diferente e o nosso, embora seja difícil e não tenhamos tantas... não se consiga atingir tantas metas, é gratificante: a aprendizagem, vê-los a evoluir- de uma forma mais lenta- mas é muito gratificante, porque todos os anos se vê evoluções e se vê um percurso do aluno espantoso e que acho que vale mesmo a pena investir. E estes alunos têm mesmo de ser incluídos de alguma forma. Alguns alunos, não é tanto as aprendizagens que contam, mas a autonomia em termos pessoais, como na alimentação, de vestuário, como de saber estar em comunidade, saber lidar com o outro, de saber determinados locais que interessam: ir aqui, ir ali... para alguns que tenham essa capacidade; o que não acontece com os alunos com quem eu trabalho, que são alunos com muitas dificuldades. Portanto aqui trabalha-se no sentido de eles terem algumas autonomias e também no bem estar deles e de lhes dar algumas experiências e vivências que tem ao partilhar com os outros, sempre que possível.

### **E- E como é feito o trabalho aqui com as crianças da UAM? Vão às turmas do regular?**

**UAEMD4-** Os alunos da unidade são alunos com multideficiência, que têm muitas dificuldades: quer em termos de locomoção, quer de comunicação, quer de cognição, como é evidente.

Portanto, são alunos que só por si... porque uma criança, vê as coisas e tem

curiosidade para ir buscar, e tem competências para alcançar um objecto...

Os nossos alunos não; tem de ser tudo dado; nós é que lhes proporcionamos tudo, porque eles vêm um objecto e olham, porque não tem capacidades motoras para ir buscar o objecto. Somos nós que temos de proporcionar todas as experiências e todas as vivências. Portanto, eles estão maioritariamente aqui na sala, onde nós lhes proporcionamos essas experiências, essas vivências sensoriais e coisas que eles possam experimentar.

Tem também a oportunidade de, uma vez por semana, irem por 30 minutos, sala onde podem estar com os seus pares. Por outro lado, nós também desenvolvemos actividades, ateliers que as turmas podem realizar aqui, diversas actividades onde possam estar todos.

Também nos recreios, vão lá, os que podem e estão com os outros. É claro que esta interacção é complicada e tem de ser muito mediada por nós, porque quase todos os alunos daqui da sala, tem de se dar, tem de partir de nós, porque eles limitam-se a olhar... mas nós já vamos percebendo pelo olhar, mas temos de ser nós a perceber e a promover.

**E- E quando vão à sala do regular, que tipo de actividades é que fazem, são previamente combinadas com o professor?**

**UAEMD5-** Pode ser uma canção, que alguns têm muito prazer; pode ser uma história em que eles ouvem; pode ser a passagem de um vídeo; pode ser um power point, que passamos uma vez sobre inclusão. São coisas em que eles podem participar, ao seu nível. É evidente que sentimos uma dificuldade muito grande, por parte dos professores do

regular em pensar em actividades que possam incluir estes miúdos; porque não os conhecem, porque não têm muita formação; tem muito pouca formação nesta área, na formação inicial. Principalmente agora com a CIF, com todo o processo que se desenvolve, não estão mentalizados que são eles os orientadores do processo do aluno. E portanto, ainda não conseguiram perceber que tem de ter essa formação e adaptar actividades para estes alunos.

**E- Como é feito o PEI destes alunos?**

**UAEMD6-** Na UAM, todos tem CEI. Depois de fazer uma avaliação das capacidades do aluno e ver a CIF, fazemos o percurso definido no 3/2008. No início, quando isto começou a ser aplicado, foi complicado os técnicos de saúde darem-nos os dados que precisávamos, mas como muitos deles eram seguidos pela Liga, a médica da Liga fez mais ou menos isso e como tínhamos os terapeutas: terapeutas da fala, ocupacional e fisioterapeuta, portanto eles fizeram mais ao nível da saúde e nós ao nível da participação. O professor do regular, como não tem muito conhecimento deste assunto nem destes alunos, foi muito pelo que nós dissemos que eles alunos faziam. Não foi uma participação muito ativa, embora nos PEI dos alunos que normalmente estão na sala, tenham um papel mais ativo.

**E- Mas quando é para fazer o PEI desses alunos, os professores reúnem convosco, ou só tomam conhecimento?**

**UAEMD7-** Fazemos um pouco informal e vemos todos os documentos, mostramos: "estão assim elaborados", "o que é que achas?" , mas eles não têm grande opinião. Mas é um bocadinho mais complicado, porque eles não estão

mesmo mentalizados que são responsáveis e tem de ir aos bocadinhos. Estamos a tentar que os professores estejam cada vez mais inteirados do processo, e alguns já dão alguma opinião, dizem: “olha, aqui esteve assim” e tudo isso é levado em conta.

**E- Na sua opinião, como é que essa articulação poderia ser otimizada?**

**UAEMD8-** Era importante haver algumas reuniões. E nós em relação à ida dos alunos- é que nem precisa de estar no horário- em sendo preciso, nós reunimos e temos reunido para ver as coisas e para ver o que se poderia fazer com eles. Só que, como não é um aluno da sala, não estão tão interessados, não há um vínculo...

**E- De que forma são atribuídos os apoios aos alunos da sala?**

**UAEMD9-** Nós fizemos um protocolo com o centro de recurso para a inclusão, os CRI, que tem terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, educadoras sociais. E nós temos uma parceria com o CRI da CERIC de Lisboa.

Porque as unidades começaram a ser feitas por essas instituições. A fundação Liga, que era Liga dos Deficientes Motores, nessa altura, fez aqui nesta escola, uma unidade, fornecia os terapeutas e os professores. No fundo, já havia um projecto desenvolvido nessa área.

Quando começou a ser um centro de recursos, a liga não quis abranger esta unidade, até porque ficava fora da área de influencia deles e nós tivemos de entrar em contacto com outras, porque é impensável estes alunos não terem outro tipo de técnicos que são essenciais: fisioterapeutas, terapeutas da fala. Então

fizemos a parceria com o CRI da CERIC de Lisboa.

Neste momento nós temos uma terapeuta ocupacional, uma terapeuta da fala e um fisioterapeuta e vêm cá. Vêm ao meio onde os alunos estão e lembro-me que quando estive na intervenção precoce, acompanhei alunos ao centro de paralisia cerebral e a resposta dos alunos não era a mesma, porque estavam fora do ambiente deles.

**E- Como é que combinam os horários?**

**UAEMD10-** Vemos as necessidades que estes alunos têm e com os técnicos, fazemos o horário.

**E- E tem reunião de balanço?**

**UAEMD11-** Sim, temos uma reunião semanal com os técnicos, para aferir, para planear, para fazer um balanço.

**E- E está no vosso horário?**

**UAEMD12-** Sim, está no nosso horário.

**E- Quais são as maiores gratificações e frustrações neste trabalho?**

**UAEMD13-** É quando se sente alguma evolução neles e, às vezes, basta um sorriso, porque são alunos com muitas, muitas dificuldades. As frustrações é o nos querermos fazer mais, estarmos a batalhar com eles e ver uma evolução mínima e perguntarmo-nos se será que estamos ao encontro das necessidades deste aluno e em termos de comunicação, porque uma criança que não fala e às vezes só comunica pelo olhar e expressões faciais, é muito complicado. E portanto, estamos constantemente a perguntarmo-nos se estamos a desenvolver o que é preciso.

**E- E como é feito o contacto com a família?**

**UAEMD14-** É feito o contacto diário com estas famílias. Muitos deles vêm cá. Eles tem o nosso contacto e nós temos o contacto deles. E tem de haver, porque só assim conseguimos trabalhar.

Depois, temos um caderninho em que todas as coisas vão para casa, o caderninho, nós escrevemos para casa, também vem para cá e onde vai sendo registado o que vai sendo feito com o aluno e há sempre um grande intercâmbio muito grande com a família: “Olhe que ele hoje esteve assim, veja como é que ele está em casa”; e tentamos que haja muita comunicação entre a casa e a escola. Por exemplo: “Olhe, ela já leva a colher à boca. Como é que é aí em casa?” “Ah, ainda não!” “Então vamos tentar que ela faça o mesmo em casa.” Vamos discutindo estratégias e ver as que melhor resultam e tentar que se desenvolva aqui e em casa.

**E- Para além das influências que referiu anteriormente, que outras influências considera terem sido importantes para a forma como trabalha hoje?**

**UAEMD15-** As outras formações que fui fazendo durante este tempo todo. Depois fiz outra especialização, dentro da educação especial. Depois fizemos também uma formação com a área da multideficiência, na área da comunicação; que com estes alunos são muito uteis e muito importantes os sistemas aumentativos de comunicação.

**E- E quando necessitam desse tipo de materiais, conseguem-nos?**

**UAEMD16-** Pois, é que não temos dinheiro. Tentamos, há sempre alguém que tem e que nos cede, quando precisamos.

**E- E pedem a quem? A nível institucional?**

**UAEMD17-** A nível do agrupamento, é quem nos pode dar esse material. Mas por exemplo, este ano, houve uma associação que ia acabar e consegui canalizar para cá esse dinheiro. E vamos conseguir comprar alguns materiais. A nível de junta de freguesia, em termos de material, não participa. A camara comparticipa com mobiliário, mas é essencialmente isso.

**E- Quantos professores funcionam na unidade de apoio especializado?**

**UAEMD18-** Na UAE (Unidade de Apoio Especializado) são 2 professoras, duas auxiliares e terapeutas do CRI.

**E- Como perspectiva o seu papel no futuro?**

**UAEMD19-** É uma incógnita muito grande. Com estas mudanças a nível de legislação não sabemos qual vai ser o futuro. Eu quero continuar a ser professora de educação especial.

**E- Mas nestes moldes? Fora da escola, dentro da escola? O que vai acontecer a estes alunos?**

**UAEMD20-** Eles só podem continuar dentro da escola, a escola tem de continuar a dar resposta a estes alunos, para isto é que estamos cá nós. É claro que existem outras instituições... Mas era preciso mais coisas, era preciso em termos de saúde, que isso é que era preciso, um enfermeiro por exemplo, porque há coisas que são mesmo do campo deles, como dar alimentação por uma sonda gástrica, ou uma criança que está constantemente em convulsão, ou outras crianças que estão acamadas... nós não temos formação para isso. Mas neste caso de alunos com crianças de saúde muito graves.

## **ENTREVISTA À PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIDADE DE ENSINO ESTRUTURADO**

### **Ent.- Como se tornou professor de educação especial?**

**UEE1-** Eu era professora do ensino regular e as dificuldades que eu tinha... porque tinha sempre turmas com muitos casos: aquelas turmas de restos. Então eu pedia a ajuda do *TEMP* (Equipa de educação do especial) e eles apareciam no final do ano. Tive miúdos com cegueira, miúdos com paralisia que se esqueciam da sua identidade... e tinha acabado de fazer o curso normal do Magistério. Mais tarde, constitui-se uma turma com alunos com essas problemáticas, fez-se a proposta ao Ministério de Educação e fiquei responsável pelo projecto.

### **Ent.- E eram quantos meninos?**

**UEE2** - Eram 16 meninos de 4º ano, sem saber ler, de idades já avançadas. Foi muito desgastante o tipo de trabalho que se teve de fazer. Fazíamos projectos todas as semanas, que envolviam a escola toda. Tínhamos um tema e depois motivava-se para esse tema e como eram retenções repetidas, tivemos de envolvê-los e responsabiliza-los. Quando acabavam, iam apresenta-los às outras turmas da escola.

Estas situações, que se foram sucedendo e o facto de não haver muitos professores de Educação Especial ou quando havia, diziam que eu até me ajeitava com aquilo, que me aguentava muito bem... de maneira que, com o incentivo de uma colega, fui tirar o curso de Educação Especial.

Tirei o curso no sentido de me ajudar com a turma, mas depois o Ministério da Educação telefonou-me para me propor (nessa altura, devia haver poucos professores de Educação Especial) ir para a Educação Especial. E lá fui, com alguns receios.

No 1º ano, em contacto com outros colegas é o ano em que os nossos sonhos, os nossos ideais de virar o fiel da balança para a Educação Especial, saímos um pouco desiludidos, porque há muita dificuldade. Ao passar de professor de turma para professor de Educação Especial e não termos muita colaboração do professor do regular... ao fim do 1º ano, a minha vontade era voltar para a turma, mas insisti mais um ano e fui ficando.

### **Ent.- Mas conseguia colaborar com o professor do ensino regular ou não?**

**UEE3-** Quer dizer, sempre foi difícil, passados mais de 20 anos. E nesta década, há sempre dificuldade. Uma coisa é dar-nos bem enquanto colegas e mesmo aí o professor de Educação Especial tem de fazer um esforço; outra coisa é trabalharmos em conjunto, porque o que se verifica é que o professor de turma diz que não tem tempo, que tem turmas com muitos alunos... o que é verdade, mas se as coisas fossem coordenadas, se nos sentássemos a planear, o que exige trabalho e esses professores não pensam que têm de planificar para a sua turma de meninos normais, mas também para aqueles miúdos que estão ali, incluídos. Apesar disso, não se mostram abertos a que o professor de Educação Especial venha à sala e saiba o que se está a fazer.

O meu papel tem sido um pouco ir à sala e tentar perceber o que se está a passar... porque não sei o que fizeram, o

que vão fazer, o que pensam fazer para a semana... portanto, a minha orientação é mais através do caderno dos miúdos e depois o professor de turma também não segue o trabalho que é feito fora da sala de aula.

Neste momento, eu estou numa unidade de Educação Especial em que os miúdos estão a maior parte do tempo em sala de aula e uma outra parte do tempo, na unidade.

Na unidade tenta-se antecipar um pouco os conteúdos que se vão dar na sala de aula e o reforço dos conteúdos que foram dados em sala de aula. Ora, eu valo-me da minha experiência do regular e já sei mais ou menos o programa de cor e sabemos que a seguir a isto, vem isto... A questão são os mais novos de Educação Especial, que se perdem no meio daquilo, porque ainda não sabem o programa de trás para a frente e de frente para trás e não sabem o que têm de fazer.

**Ent.- Em suma, o que acha que acabou por contribuir para a sua actual forma de trabalhar?**

**UEE4-** A experiência, a formação, pessoas com quem trabalhei; formações de educação especial. Dentro do Politécnico, tirei o curso com um grupo de professores que sempre lidaram com Educação Especial e depois essa formação permitiu-me reflectir muito; depois também acho fundamental o domínio da língua portuguesa: estive em linguística e mesmo os trabalhos que fiz nesse campo tiveram sempre a ver com educação especial: as afasias de desenvolvimento. Foi um curso que me ajudou muito porque veio complementar e aprofundar o que já havia aprendido no magistério, em termos de morfologia, de sintaxe, de fonética . Trocar o p pelo b, por exemplo, e perceber que tem a ver e

que há metodologias para ensinar isso e aprender isso em Educação Especial e em linguística; quando devia ser o professor do regular a dominar isso.

Portanto há muita coisa de Educação Especial que o professor da turma devia dominar, que era uma ajuda mutua, para nos entendermos.

Depois fiz... nós somos polivalentes e fui para o mestrado de matemática e a tese final foi sobre actividades de investigação, mas que tem muito a ver com estrutura, uma metodologia que é muito necessária no trabalho com estes miúdos e por outro lado envolve muita comunicação.

E eu sempre achei que a comunicação de Língua Portuguesa e de Matemática é muito diferente: num texto, eu tenho de extrair o significado daquilo para interpretar e responder; na matemática eu tenho de ler, interpretar, seleccionar os procedimentos adequados ao problema e no final ter o raciocínio sobre o resultado que me deu: se aquilo é lógico ou não. Portanto, eu acho que na matemática há variáveis que não estão contempladas na língua portuguesa. E eu digo isto porquê? Porque muitas vezes se atribui o insucesso na Matemática às dificuldades da Língua e não é verdade, embora o domínio na Língua na Matemática tenha de ser até superior. O professor tem de estar atento às dificuldades dos alunos, ser reflexivo, crítico de si próprio e depois inventar muito. Para a educação especial não há muito material no mercado, não há nenhum manual para a educação especial. Para muitos miúdos bastava que o manual viesse em letras maiúsculas de imprensa, devido aos seus problemas ao nível de motricidade, por exemplo. Desde que ele saiba “uma frase começa com...” “letra maiuscula”, sabe a regra. Se souber quando deve aplicar letra maiúscula, sabe a regra. Não é por escrever em

manuscrito, que sabe mais. Mas as editoras nem estão sensíveis, mesmo que não editassem os livros, estivessem apenas em formato digital, que o professor fosse imprimindo à medida que fosse necessário. E mesmo material didáctico, é quase inexistente. O que existe, é quase sempre feito por terapeutas e não por professores que dão apoio aos meninos em determinados centros. Mas nota-se, que por detrás desses materiais também há falhas, porque não há conhecimento nem de morfologia, nem de sintaxe e que devia ser falado. Este grupo de intervenientes devia estar todo interligado, o que se prevê na legislação, mas que na prática não acontece.

**Ent.- Que intervenientes fazem falta na sua equipa de educação especial?**

**UEE5-** Pessoas com espírito aberto e com tempo e interesse; porque a mim fascina-me a educação, alcançar os objectivos. Há muito trabalho que tem de ser feito fora da escola. É claro que eu tenho uma vida pessoal que me permite fazer isso e por isso dedico muitas horas pelas noite dentro. Criar materiais e experimentá-los e estar disponível para analisar e pensar “Pois, isto não funciona. O erro estava aqui.”

**Ent.- Mas consegue facilmente entrar em contato com os médicos e terapeutas que trabalham com esses miúdos?**

**UEE6-** Os meus miúdos vem normalmente da intervenção precoce, o que quer dizer que já foram acompanhados, já tem os PEI's, os apoios psico-pedagógicos. Portanto, quando vem para o 1º ciclo vem com passagem de caso. Ou então, saem da intervenção precoce e vêm para o JI da nossa escola

para já começarem a ter contato connosco.

Depois, o contato com os médicos não é muito próximo, mas também não tem sido muito necessário, porque o papel deles é clínico e o meu pedagógico. Nós, como somos uma unidade, temos parceria com terapeutas da CERCI de Oeiras: terapeuta da fala, terapeuta da psicomotricidade, ocupacional... Uma coisa boa é terem-se mantido sempre os mesmos e fazerem o trabalho lá na escola e conhecerem-nos e participarem nas nossas actividades. E discutimos os casos...

**Ent.- E esses tempos estão definidos no seu horário?**

**UEE7-** Não. Mas no meu caso muito particular... tive redução de horário porque na lei antiga ainda era dado aos professores de educação especial, a possibilidade de pedir redução de horário, pela idade. Hoje tenho 18 horas, no papel, porque as não letivas são dadas no apoio aos alunos.

**Ent.-Mas foi o agrupamento que impôs que essas horas não letivas fossem dadas ao apoio aos alunos?**

**UEE8-** Eles dizem que é não lectivo, porque posso dar apoio mais individual, mas acaba por ser lectivo, porque estou a dar apoio aos alunos. Este ano vamos constituir um departamento à parte e não no de Expressões, como tem sido. Este horário não lectivo é então combinado entre mim, a minha coordenadora e o director do agrupamento. E aí é que entra o papel do director, se acredita ou não no teu trabalho, porque nós temos muito trabalho não lectivo: temos de preparar materiais, reuniões com os professores, reuniões com a família, mas que não entra no horário não letivo. Legalmente, temos 26 horas: 18 horas letivas e 8 de horário

não lectivo. Aí, temos uma hora para reunir com técnicos especializados, centros de saúde, terapeutas; temos no horário uma hora, para reunir com os professores- que não é cumprido- as restantes 6 horas apoio aos alunos.

**Ent.- Mas têm horário também para receber os encarregados de educação?**

**UEE9-** Não. Porque essa é uma responsabilidade dos professores titulares de turma, que são os responsáveis pelos meninos. Esta mentalidade demorou um pouco a mudar, mas os professores já estão a entender isto.

E, os professores que eu achava mais resistentes, neste momento são aqueles que são mais disponíveis, em que os alunos estão mais incluídos na turma, que chama, que se interessa, que reforça. Aqueles que eu achava que iam ser mais fáceis, é apenas aparentemente. Porque de facto, não há mudanças, não mudam e são os mais novos. Acho que se deve muito à insegurança e ter um professor mais velho na sala de aula a perceber coisas que não correm tão bem, mas que podemos conversar. E não deveriam ser tão inseguros, até porque nós estamos sempre a ser avaliados, pelos pais, pelos colegas, pelos nossos chefes, pelos resultados, pelos técnicos que acompanham o menino. Há muita coisa ainda a melhorar...

**Ent.- Para além dessas restrições... com o professor de turma...**

**UEE10-** Dentro da minha escola, foi muito bom... a educação especial está bem organizada.

**Ent.- Quem é que faz o PEI?**

**UEE11-** O PEI, segundo a lei, é da responsabilidade do professor da turma; o que exigiria da sua formação inicial, que

não têm... O PEI, na realidade, o que eu faço com os professores da turma, eu faço um rascunho a computador peço que leiam e progressivamente tenho pedido que eles também façam um rascunho daquilo que acham e depois juntamos ambos. Mas acaba por ser o professor de Educação Especial que acaba por levar o professor a pensar no caso e depois, para não ultrapassar os prazos legais, oiço o que ele tem a dizer e compilo tudo e faço o PEI. Mas tenho sempre de os lembrar que aquilo é da responsabilidade do professor da turma e que têm de assinar, então sentem que têm de ver aquilo com mais atenção. Mas aqueles dois anos com dispensa de serviço a fazer o curso, é que aprendi muito, o que falta aos professores do regular.

**Ent.- Efetivamente como é que realiza o seu trabalho?**

**UEE12-** Eu trabalho numa UEE e é utilizado o método TEACH. Portanto, as unidades de ensino estruturado são destinadas a meninos autistas, mas todavia se há meninos com outras problemáticas, se têm características de autismo, como a comunicação, ou assim também são integrados. Eu acho que este tipo de ensino até resultaria com todos, até com a norma. E eu também não utilizo puro, a questão dos cartões, é apenas utilizado em ultimo caso, porque o que se quer é que eles comuniquem. Agora a estruturação das tarefas e dos tempos, devia haver para todos os alunos da turma. Porque nós sabemos que o professor, muitas vezes começa a dar a aula e o aluno nem sabe o que é que vai acontecer...E nem os adultos tem assim, a sua vida organizada. Eu sei que hoje vou para a escola, quando sair tenho de ir ao supermercado, ir ao médico, por roupa a lavar... etc. Para os putos, sabem que vão ter português e mesmo assim, muitas

vezes nem isso é resultado. Não é passar o plano e demorar a manhã toda a passalo, mas tem de se estruturar o dia do miúdo. Hoje vamos fazer isso, depois aquilo.... E implementar rotinas.

#### **Ent.- Como são as rotinas na UEE?**

**UEE13-** Nós, das 9 às 10:30 íamos à sala.... A UEE tem 2 professoras e 2 auxiliares, o que cobre os 6 meninos da unidade, porque estavam quase todos em 2 turmas. A seguir vem para a sala de UEE. Marcam o tempo, o calendário... Porque não tem isso na sala de aula. E depois a conversa “o que fizeste ontem e amanhã” e acabas por trabalhar outras coisas, desde o princípio do ano, não precisamos de estar à espera da altura para dar por exemplo, as horas. Há muito trabalho com recorte de palavras de ver nomes iguais e depois temos as rotinas diárias e semanais. Para lembrarem o que fizeram, com quem estiveram, e isso treina a memória.

Depois vão para os gabinetes, onde tem dois tipos de trabalho: no 1º e 2º ano, vão para as caixinhas e fazem as suas tarefas e têm 6 tarefas no máximo e põem no tabuleiro de finalização.

Há meninos que, na parte da tarde, já voltam para a turma.

O que tem acontecido é ficarem à tarde, na unidade, os alunos de 1º ano, porque ainda não estão e o professor diz que ainda não consegue.

Mas nos sabemos que o horário nobre, a altura para introduzir matéria é de manhã, porque de tarde, é treino- e a direcção queria que nós assegurássemos os alunos até às 17h30- mas nós sabemos que eles, muitas vezes a partir das 15.30 e até antes, já não se conseguem concentrar.

E pedimos aos professores cujos alunos vão para a sala, para lhes dar tarefas que eles dominam e que combinam previamente connosco.

E nos só temos 2 CEI e os outros têm adequações. Um dos CEI, eu acho que não devia ter CEI e o outro é que eu acho que devia mesmo era estar numa UAM. Porque os meninos que temos lá e eles vão tendo evoluções, porque nós treinamos o olhar para ti, o tacto... e agora já quase não os distingues no recreio. Muitas vezes, combinamos, com a minha colega- porque temos alunos de vários anos- e fazemos a interpretação oral e enquanto o aluno do 1º faz o seu trabalho, adequa-se a ficha para o 4º ano. Às vezes também trabalhamos coisas de 4º ano e os de 1º ano também apanham... e começa a haver competição que os puxa.

#### **Ent.- Então e há vantagens então de eles irem para a norma, para a sua turma?**

**UEE14-** Claro que sim. Porque eles tem de cumprir os objectivos como os outros e até porque eles tem de brincar com os outros, interagir com os outros e isso também é treino.

Não sou pro-inclusão de meninos com graves problemas, com deficiências profundas, violentos... porque nós temos de diferenciar.

Esses já deviam ter sido encaminhados para ensino especial... que é diferente. E depois a mãe pergunta “Para onde é que ele vai?” e nós damos as listas do ministério da educação e dizemos aos pais para irem ver...

#### **Ent.- Quando se refere a Ensino Especial, refere-se a que tipo de instituições?**

**UEE15-** Há UAM, há CERCI's, há colégios de ensino privado... onde só há meninos de ensino especial, dos pesados... porque os casos mais complicados, nem competências funcionais como apanhar o autocarro, nada. Nós fizemos um projecto até com alguns desses alunos de uma instituição chamada "Quinta Essência", mas para que os meninos da norma entendessem o que são o drama destas famílias que têm adultos de 60 e tal anos, com deficiência profunda... Eles iam à escola e a escola ia à instituição e a escola tem o dever de sensibilizar os alunos da norma para estas questões. Mas estas pessoas não conseguem ser autónomas no dia-a-dia, porque precisam de muita ajuda. E os alunos da norma, nesta idade, ainda são muito ingénuos, muito bondosos, dizem: "deixe professora, que eu fico com ele; que vou com ele ao recreio...". Ao princípio houve resistência aos meninos da unidade e até a própria direcção só abriu a unidade por imposição do ministério. Mas acabou-se por desmontar isso... até as assistentes operacionais... Portanto, os casos mais pesados, não há condições. Mesmo para estes, há condições porque os professores se dão muito, nós lidamos com matéria-prima e fazer o melhor possível, porque se estraga, não dá para arranjar. Agora os mais pesados, como uma aluna que tínhamos que mordida, que batia e foi para o Ensino Especial e a mãe, que ao princípio não concordava, agora está satisfeitiíssima, porque ela já consegue dominar alguns desses comportamentos.

**Ent.- E já foi professora de Educação Especial de Agrupamento?**

**UEE16-** Já fui, já. É uma grande dispersão e o professor dá muito menos, porque o tempo que se está na escola é muito menos, portanto aquilo é um

apontamento, não só para os professores, como para os alunos. Acho que está mal, acho que se deveria o mais possível fixar os professores para a sua identidade profissional, para a sua identidade com os colegas, para a sua identidade com os alunos; repara, eu conheço todos os alunos da escola, eles sabem qual é o meu papel ali, eles sabem que eu sou uma professora que pode substituir a professora deles. Às vezes, quando me deixam, faço uma perninha naquilo que gosto e dou a aula, ou são eles que pedem e combino com o professor. E cada um percebe o papel de cada um.

**Ent.- Pois, e quando pega na turma, acaba por perceber quem são os miúdos que articulam mais com os alunos da unidade...**

**UEE17-** Bem, nós até acabamos por escolher os lugares em função disso. E quando estamos na sala, não apoiamos só os nossos alunos, apoiamos os outros também que também têm algumas dificuldades... E foi até engraçado ver que num daqueles desenhos que eles pintam todos de igual, ver um autista a imitar o outro que estava a pintar e que tem uns desenhos lindos... e um autista não faz isto, não identifica o outro, não imita...

**Ent.- O ideal de inclusão para estes miúdos é...**

**UEE18-** Inclusão é estar na sala de aula. Mas estes meninos precisam de um trabalho feito na sala de educação especial, mas depende dos miúdos. No 1º ano, um apoio mais intensivo, mais individualizado e estruturante. Com muitos tipos de apoio, para o caso de se um faltar, já estão habituados a outros. Quando se tem estes miúdos na sala, o professor tem de planear muito bem e tem de ser muito estruturado. À tarde, nós combinamos os trabalhos e o professor

tem de reservar um tempo para ele, até para haver uma ligação.

**Ent.- Na unidade tenta-se trabalhar o que se considera competências essenciais ou tenta-se aproximar o mais possível da norma?**

**UEE19-** Existem 2 situações diferentes: os meninos com adequações curriculares têm de cumprir o programa como os outros; sendo que a diferença é a estratégia que se utiliza. Faz-se o diagnóstico e adequam-se as estratégias e os materiais. Exige-me fazer muito material... Sem dúvida que o recurso à informática ajuda muito, o computador é interativo e às vezes, mais paciente que o professor e reforça vezes sem conta. Este tem sido um material com muitos bons resultados. Portanto, estes meninos fazem o mesmo programa, os mesmos testes, no PEI consta apenas mais tempo, ou outras medidas. Por exemplo, uma menina com autismo cuja velocidade de leitura ainda não é a mais eficaz, não consegue retirar dados da leitura que lhe permitam retirar significado daquilo que lê, mas se eu lhe ler o teste, ela responde a todas as perguntas.

Contudo, se o Ministério achar que estes meninos são iguais à norma e que têm de fazer os exames sem o apoio do professor de Educação Especial. Atenção que o prof de Educação Especial não está lá para ensinar a fazer, está lá para desbloquear situações que impeçam o aluno de dar a sua resposta. Por isso é que há diferença entre os meninos da norma e meninos com PEI.

**Ent.- Falou também dos meninos que têm currículo específico...**

**UEE20-** Depois há os meninos com CEI, que não tem nada a ver com o currículo normal, que tem muito a ver com a

aquisição de conhecimentos básicos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática; por exemplo, a escrita do nome, saber o número de telefone da mãe, se precisar... coisas muito funcionais para a vida. Em termos de aprendizagem académica é dominar o conhecimento das letras para ler pequenos textos do dia a dia, uma lista de compras, um menu, um horário de autocarro. Depois, na matemática desenvolvem-se também a capacidade de ir ao supermercado fazer compras, utilizar o dinheiro; fazer uma receita, utilizar uma balança para medir determinados ingredientes de uma receita...

Estes meninos, no final da escolaridade obrigatória saem com o certificado de frequência, que não permite a continuidade de estudos e onde são referidas as aquisições feitas por eles. Para mim, acho que há um hiato entre as adequações curriculares e o CEI. No 319, o CEI estava incluído na alínea i) e essa alínea subdividia-se em duas: currículo escolar próprio e currículo alternativo.

O currículo alternativo corresponde agora ao CEI, que dá um certificado e não um diploma e não dá prosseguimento de estudos. O currículo escolar próprio era um currículo em que do currículo normal, se retirava o que era essencial e depois remetiam-se esses miúdos para os chamados cursos médios, que eram os CEF.

**Ent.- Que é o que muitas pessoas fazem agora nas adequações curriculares...**

**UEE21-** Exatamente. Na minha opinião, acho que fizeram mal em acabar com esses currículos escolar próprio e se exija o normal a alunos que depois não vão passar para cursos superiores. Eles não vão para esses cursos, não precisam dos mesmos conteúdos, dos mesmos saberes

que um menino que vai para a universidade.

Estes meninos deviam ter incluído no seu currículo, aquilo que depois vão precisar para uma profissão: apenas uma parte do currículo normal. E isso não é permitido. No 319 havia adaptações curriculares, que nos permitiam escolher os objectivos mínimos. No 3/2008, as adequações curriculares não é retirar conteúdos do currículo; o currículo é todo igual ao outro, as estratégias é que são diferentes.

Mas ainda continua a haver dificuldade em perceber a diferença entre adaptações e adequações curriculares. Foi por isso que fui tirar uma formação que me clarificou: é currículo comum e não se pode retirar nenhuma matéria; a criança pode não saber aquela matéria, mas o currículo tem de estar lá todo.

Mesmo nos professores do regular há essa confusão e quando percebem que têm de dar a mesma matéria, temos de explicar é que ele não pode trabalhar aquela mesma matéria com aquele aluno, da mesma maneira que trabalha com os outros; não pode fazer uma aula expositiva, tem de ser com materiais mais concretos, que a criança possa ver, manipular...

**Ent.- Consideraria voltar a uma turma normal?**

**UEE22-** Hoje em dia não, a não ser que não tivesse trabalho, porque eu sinto-me mais motivada, acho que é uma missão e a minha forma de estar na vida, leva-me a pensar assim...

Estes miúdos tem tanta dificuldade que a inclusão seja efectivamente feita e as famílias o que passam a vida inteira, as lutas, os impedimentos com que se deparam.

Acho que era deitar fora esta experiência e é assim, tendo investido muito em materiais de Educação Especial, muito trabalho e também tenho tido o prazer de ver os resultados. Se não visse, facilmente teria desistido. Tenho meninos que são autistas, que têm agenesia do corpo caloso, meninos que não falam... e perceber que estas crianças de fato fazem, que aprendem, só que é preciso batalhar, é preciso insistir.

Não se pode pretender que eles aprendam ao mesmo tempo, que assimilem ao mesmo tempo que os outros, no mesmo período de tempo, ou seja num ano lectivo e da mesma forma. Podia dizer-se “então fazem em dois anos”, mas os pais não querem isso, nem os professores, porque isso significa retenção e não querem turmas com meninos retidos.

O desafio é fazer com que eles aprendam ao mesmo tempo que os outros, utilizando com todos as estratégias que são utilizadas com os alunos que têm dificuldades.

**Ent.- Então qual a saída para esses miúdos?**

**UEE23-** Para mim, tinha de se diferenciar os meninos. Há meninos de Educação Especial que podem cumprir o currículo e há outros que não conseguem fazer o currículo comum, mas também não são CEI; são meninos que deviam ser encaminhados para cursos profissionais de cabeleireiro, cozinheiro, jardineiro e serem uteis à sociedade e esses lugares estão a ser ocupados por pessoas normais. Contudo, ao pedir que estes miúdos cumpram o currículo normal e a própria legislação diz que é para evitar a retenção e que se isso ocorrer, só deve no final do ciclo... quer dizer eu também não sou apologista disso porque há pré-

requisitos que ficam por adquirir e que os barram nas novas aprendizagens. E depois não se vai conseguir introduzir os conteúdos que não ficaram e ainda de consolidá-los, mais introduzir outros novos.

Mas aqui também se implicam outras questões que são: ao ficar retida, que vai ser o professor da criança e o ambiente das turmas que vem a seguir, que também tem casos e dado o perfil dos professores dessas turmas; portanto, medidas as consequências é melhor passar. Isso é horrível, passar-se mesmo sem a criança estar preparada.

**Ent.- Como perspetiva o seu papel no futuro?**

**UEE24-** Ouvi dizer que vai sair legislação para educação especial em janeiro. Tenho esperança que o hiato entre a norma e o CEI seja esbatido. Tenho algum medo que a Educação Especial acabe e estes alunos sejam novamente segregados. Quer dizer existem as UAM, mas eu gosto de ensinar, gosto de ver progressos, de pensar como é que vou ensinar a estes alunos, as fracções.

**Ent.- Fala-se que cada vez, o papel do professor do especial vai ser indirecto e de apoio ao professor da turma...**

**UEE25-** Acho que isso é um bocado lírico. Porque para isso era preciso que o professo do regular tivesse tido alguma formação em educação especial e não teve. Por exemplo, nas provas, pedia ao professor as provas que ia aplicar, desmontava a prova e montava-a nos moldes das provas de aferição e explicava ao professor que na interpretação, não se pretendia que o aluno desse a resposta completa, porque na fala, não se fala assim. Pretende-se é que o aluno demonstre que percebeu a pergunta e respondeu o devido.

O que eu acho é que na gramática, os meus meninos sabem aplicar, mas não sabem ainda muito bem é a terminologia. Embora agora o que seja mesmo importante é papaguear... Eu acho que estes alunos vão continuar na escola, porque os pais estão cada vez mais informados e não os querem segregados; e estes alunos podem ser uteis à sociedade, a ter profissões mais funcionais e rotineiros, que lhes dá um ordenado e não estarem dependentes da família. Os outros mais pesados, vão estar incluídos nas UAM e depois seguem para instituições. E os miúdos desse tipo gostam de se sentir orientados, e são felizes.

## **ANEXO 4**

### **Sistema Categorical- Dimensões, Categorias e Subcategorias**

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<i>perspectiva psicológica ou individual</i>	Competências profissionais	Percurso profissional
		Influencias
		Constrangimentos
	Competências pessoais	Motivações
		Frustrações
<i>perspectiva psicossociológica ou interrelacional</i>	Interação com o poder institucional	Facilitadores
		Constrangimentos
	Interação com os professores titulares	Comunicação
		Cooperação
		Reflexão
	Interação com a família	Comunicação
	Interação com o aluno	Prioridades
<i>perspectiva sociológica ou institucional</i>	Papel institucional	Perspetiva sobre as políticas educativas
	Evolução do papel	Perspetiva sobre o futuro da profissão

## **ANEXO 5**

### **Recorte das entrevistas em unidades de registo**

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicológica ou individual
	Categoria: Competências profissionais
	Subcategoria: Percurso profissional
PEE A (APP)	<p>A1- Tirei o curso de Educadora, mas o meu sonho sempre foi trabalhar com meninos com trissomia 21.</p> <p>A2- Trabalhei 3 anos: 1 ano nas “Escravas”, onde fiz o estágio e depois dois anos na Curraleira, porque abriu a creche da APPCDM e não havia lugar para mim. Depois estive à espera que abrissem o JI, propriamente dito da APPCDM na Ajuda e fui para lá trabalhar abrir o “Guarda Jóias”, com uma colega minha.</p>
PEE B (UAEM)	<p>B1- Eu tenho o magistério primário. O primeiro curso de 3 anos, a seguir ao 25 de abril, de 74 a 78. No primeiro ou segundo ano de serviço entrei em março ou abril para dar aulas no regular.</p> <p>Trabalhei em CERCI a uns 10 anos, sem ter o curso e fui fazendo muita formação. Aliás, eu só entrei no curso de educação especial porque tinha 1500 e tal horas de formação... porque a própria CERCI onde trabalhei mais anos (...) pagava metade.</p> <p>Eu queria saber mais. E assim foi, tive dois anos tirando o curso, sem trabalhar. Foi o último ano em que tínhamos o vencimento para tirar o curso dois anos completos. Foi a melhor coisa que podia ter acontecido, parar aos 40 anos para estudar e ainda por cima, receber o vencimento. Foi um belíssimo curso: necessidade educativas ligeiras.</p> <p>B2- Eu tenho dado mais apoio a alunos externos, do que a alunos de unidades. Quando estava na CERCI, eram síndromes mais graves: espinhas bífidas, paralisia, trissomias. No espaço de 6-8 anos.</p>
PEE C (APP)	<p>C3- Sim... eu era educadora de infância e fazia parte da direcção, como coordenadora.. Depois é que fiz a formação. Gostei do que estava a fazer, então fui fazer a especialização.</p> <p>Paguei, paguei muito, porque fiz a especialização no privado. Achei que me fazia falta fazer esta especialização, uma vez que estava na área, para ter mais ferramentas para trabalhar com estes miúdos.</p> <p>C1- Eu tornei-me de uma forma muito <i>sui generis</i>. Eu era directora de um colégio particular e concorri para o público e depois estive sempre requisitada para esse colégio. Nos últimos anos, quando o colégio começou a ter apoio direto do Ministério de Educação quando o Ministério começou a pagar os meninos, eu já estava destacada e recebi um telefonema a dizer “Neste momento, nós estamos a pagar a um técnico e os meninos e não podemos estar a pagar a um professor, tem de vir para o público”. (...)Então vim para o público e a única vaga que havia era na educação especial. Então comecei a trabalhar em educação especial, sem qualquer preparação. Claro que já</p>

	tinha muitos anos de serviço com meninos com necessidades educativas especiais nas minhas turmas
<b>PEE D (UAEM)</b>	<b>D1-</b> Quando fiz o curso de <b>educadora</b> , tive na minha sala, três alunos com NEE e não sabia como lhe dar a volta. Então (...) pedi para fazer um estágio numa instituição/ colégio mesmo de Ensino Especial. (...) Depois fui fazer a <b>Formação de Professores de Ensino Especial</b> no Aurélio da Costa Ferreira, que na altura era o único instituto que formava professores de Educação Especial.
<b>PEE E (UEE)</b>	<b>E1- E1-</b> Eu era <b>professora do ensino regular</b> e as dificuldades que eu tinha... porque tinha sempre turmas com muitos casos: aquelas turmas de restos. Então eu pedia a ajuda do <i>TEMP</i> (Equipa de educação do especial) e eles apareciam no final do ano. Tive miúdos com cegueira, miúdos com paralisia que se esqueciam da sua identidade... e tinha acabado de fazer o curso normal do Magistério. Mais tarde, <b>constitui-se uma turma com alunos com essas problemáticas</b> , fez-se a proposta ao Ministério de Educação e fiquei responsável pelo projecto. <b>E2-</b> (...) de maneira que, com o incentivo de uma colega, fui tirar o <b>curso de Educação Especial</b> . (...) No 1º ano, em contacto com outros colegas é o ano em que os nossos sonhos, os nossos ideais de virar o fiel da balança para a <b>Educação Especial</b> , saímos um pouco desiludidos, porque há muita dificuldade. Ao passar de professor de turma para professor de Educação Especial e não termos muita colaboração do professor do regular... ao fim do 1º ano, a minha vontade era voltar para a turma, mas insisti mais um ano e fui ficando.

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicológica ou individual
	Categoria: Competências profissionais
	Subcategoria: Influencias
PEE A (APP)	A16- Vou muito pelo <b>instinto</b> e pelo que <b>já conheço</b> de algumas problemáticas e também tento encontrar <b>bibliografia</b> e pesquisar na <b>internet</b> ...
PEE B (UAEM)	B7- Eu tenho muitos <b>materiais</b> : que advém tanto da insegurança, como da vontade de saber. Eu quero sempre saber mais. A <b>internet</b> é uma fonte que me dá respostas e vou sempre à procura de muito mais. Aprendi também algumas coisas quando ia para dentro das salas de aula, com alguns <b>colegas</b> ; que faziam coisas giras, que eu nunca tinha feito e diferentes então, eu bebia, bebia...agora se voltasse para uma turma, fazia como elas.
PEE C (APP)	C11- (...) recorro às minhas <b>colegas</b> da UAE, recorro à minha <b>coordenadora</b> , recorro a <b>leituras</b> , mas muito a nível de partilha de opiniões: "o que achas disto?",
PEE D (UAEM)	D15- As outras <b>formações</b> que fui fazendo durante este tempo todo. Depois fiz outra especialização, dentro da educação especial. Depois fizemos também uma formação com a área da multideficiência, na área da comunicação; que com estes alunos são muito uteis e muito importantes os sistemas aumentativos de comunicação.
PEE E (UEE)	E4- A <b>experiência</b> , a <b>formação</b> , <b>pessoas com quem trabalhei</b> ; formações de educação especial. Dentro do Politécnico, tirei o curso com um grupo de professores que sempre lidaram com Educação Especial e depois essa formação permitiu-me reflectir muito... Depois (...)fui para o mestrado de matemática e a tese final foi sobre actividades de investigação...

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicológica ou individual
	Categoria: Competências profissionais
	Subcategoria: Constrangimentos
<b>PEE A (APP)</b>	<p><b>A8-</b> É assim, eu continuo a achar que a parte social é uma mais-valia para os miúdos com problemas nas outras áreas; acho que deviam ter um maior acompanhamento de especialistas, quer dizer, por muito que o professor do regular se esforce, há sempre partes do desenvolvimento que ficam aquém do desejado, daí <b>não deviam estar tanto tempo em sala de aula</b></p> <p><b>A13-</b> (...) O ideal seria haver <b>mais valências</b> nas escolas: uma psicóloga, um terapeuta da fala, um professor de Educação especial, um terapeuta de psicomotricidade e haver um trabalho de equipa. Porque se fala muito em equipa e trabalhar em equipa, mas as equipas não são pluridisciplinares, portanto o trabalho não é... apesar das pessoas pensarem...</p> <p><b>A15-</b> <b>Mais tempo</b> para cada menino e o apoio de outros especialistas.</p>
<b>PEE B (UAEM)</b>	<p><b>B8-</b> (...)E era importante: <b>testes de avaliação de leitura, psicopedagógicos</b>, para fazermos a avaliação especializada. Temos uma bateria de testes. Quando vamos fazer uma avaliação precisamos de fazer alguns testes, fazer uma avaliação ecológica.</p> <p><b>B11-</b> (...) Estão sempre a mudar as leis, sempre a mudar a <b>legislação</b>, os documentos, todos os anos. Este ano, há <b>poucos recursos</b>: alunos demais para os poucos professores que temos. Que dá dois <b>tempos</b> de 45 minutos por semana, por aluno. É muito pouco. Depois vou passando por diferentes agrupamentos e em cada agrupamento os <b>papéis são diferentes</b>, os PEIs são diferentes e demoro um certo tempo a apropriar-me daquilo.</p> <p>Muitas vezes, deixamos de dar aulas para preencher papéis, deixamos de preparar materiais...</p>
<b>PEE C (APP)</b>	<p><b>C5-</b> (...) Às vezes, o que é mais difícil é a <b>organização de horários</b>, ter um horário compatível com todos. O que as pessoas se recusam muito a fazer é a <b>CIF</b>, principalmente a parte da saúde. São poucos os técnicos que estão disponíveis para fazer a CIF, os psiquiatras, os psicólogos,... Depois mandam os relatórios e eu recuso-me a preencher por eles, a estrutura da saúde. Faço da actividade e da comunicação e a outra parte da comunidade, mas não faço da estrutura do corpo- a não ser que seja algo muito evidente- mas de resto, quem sou eu para dizer qual é o problema dele ao nível da visão ou da audição...</p> <p><b>C14-</b> Nós, embora aqui na escola tenhamos uma parceria com o CRI, os técnicos estão mais focados na UAE, eu depois só tenho terapia da fala, mas <b>era muito importante termos um psicólogo, porque estes meninos precisam muito de apoio a esse nível, de psicomotricidade</b>... Porque, quando se fala de inclusão, convém que essa inclusão seja plena e que estejam vários técnicos a trabalhar e não ser só o professor de educação especial.(...) Depois também faltam <b>instrumentos de avaliação, de diagnóstico</b>, porque a CIF acaba por ser um pouco subjectiva...</p>

<p><b>PEE D (UAEM)</b></p>	<p><b>D20-</b> (...) Mas era preciso mais coisas, era preciso <b>em termos de saúde</b>, que isso é que era preciso, um enfermeiro por exemplo, porque há coisas que são mesmo do campo deles, como dar alimentação por uma sonda gástrica, ou uma criança que está constantemente em convulsão, ou outras crianças que estão acamadas... nós não temos formação para isso. Mas neste caso de alunos com crianças de saúde muito graves.</p>
<p><b>PEE E (UEE)</b></p>	<p><b>E3-</b> (...)A questão são os mais novos de Educação Especial, que se perdem no meio daquilo, porque ainda não sabem o <b>programa</b> de trás para a frente e de frente para trás e não sabem o que têm de fazer.</p> <p><b>E4-</b> (...) Para a educação especial <b>não há muito material no mercado</b>, não há nenhum manual para a educação especial. (...) E mesmo material didático, é quase inexistente. O que existe, é quase sempre feito por terapeutas e não por professores que dão apoio aos meninos em determinados centros. Mas nota-se, que por detrás desses <b>materiais também há falhas</b>, porque não há conhecimento nem de morfologia, nem de sintaxe e que devia ser falado. <b>Este grupo de intervenientes devia estar todo interligado, o que se prevê na legislação, mas que na pratica não acontece.</b></p>

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicológica ou individual
	Categoria: Competências pessoais
	Subcategoria: Motivações
PEE A (APP)	<p>A4- É gostar mesmo deles. Acho que os meninos ditos normais não têm graça nenhuma...</p> <p>A30- A mínima conquista: lerem uma palavra, dizerem um nome; a mínima conquista dá-me imenso gozo e faz-me ganhar o dia e vou contar a toda a gente.</p>
PEE B (UAEM)	<p>B6- (...) eu adoro do ensino especial, porque mexe com o meu coração, ou seja, não é só uma profissão, é uma missão. Então, não imagina a satisfação de fazer o bem a alguém; porque há muita gente que lhe faz impressão, que se assusta, muda de passeio e diz: "Ai, eu isso não fazia!". Felizmente eu faço, com gozo e eles tem-me a mim. Dá-me satisfação como cidadã e depois, quanto mais faço mais quero fazer. É compensador amar.</p> <p>E depois parece que quanto maior o défice, maior a inocência. Dá muito trabalho, mas é muito compensador.</p>
PEE C (APP)	<p>C13- (...) Via a Educação Especial e continuo a trabalhar em Educação Especial pelo amor a estas crianças, mas às vezes faz-nos pensar duas vezes porque acho que estes miúdos mereciam mais respeito</p>
PEE D (UAEM)	<p>D1- (...)Vi que com aqueles alunos ainda havia muito trabalho a fazer e que podia dar muito ainda. Depois também já tinha familiares que estavam nesta área, então começámos a falar e a discutir... foi como que uma rampa de lançamento. Realmente vi que havia uma necessidade de fazer um trabalho mais efectivo e estruturado com estes alunos.</p> <p>D2- A diferença é... o que eu acho é que estes alunos precisam de um trabalho eficaz, eficiente e que vá ao encontro dos objectivos deles e a escola só por si, não lhes proporciona isso. Tem de haver pessoas com formação nesta área.</p> <p>D3- (...)vê-los a evoluir- de uma forma mais lenta- mas é muito gratificante, porque todos os anos se vê evoluções e se vê um percurso do aluno espantoso e que acho que vale mesmo a pena investir.</p> <p>D13- É quando se sente alguma evolução neles e, às vezes, basta um sorriso, porque são alunos com muitas, muitas dificuldades.</p>
PEE E	<p>E22- (...) porque eu sinto-me mais motivada, acho que é uma missão e a minha forma de estar na vida, leva-me a pensar assim... Estes miúdos tem tanta dificuldade que a inclusão seja efectivamente feita e as famílias o que passam a vida inteira, as lutas, os impedimentos com que se deparam.</p>

<b>(UEE)</b>	Acho que era deitar fora esta experiência e é assim, tendo investido muito em materiais de Educação Especial, muito trabalho e também tenho tido o prazer de ver os resultados.
--------------	---

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicológica ou individual
	Categoria: Competências pessoais
	Subcategoria: Frustrações
PEE A (APP)	A32- Reconhecer o meu trabalho já não espero... <b>o nosso trabalho é sempre muito ingrato</b> não... se nós não nos auto motivar-nos, não (...) As frustrações é, às vezes, virmos muito contentes com estes pequenos avanços e levarmos com alguns baldes de água fria.
PEE B (UAEM)	B11- <b>Falta de parceria e de partilha</b> . O individualismo ainda reina; só deixou de transparecer tanto, por causa da avaliação de desempenho e externa. (...)
PEE C (APP)	C13- (...) Enquanto pessoa, acho que este trabalho me realiza mais como pessoa, mas <b>sinto falta de apoios</b> que nós precisávamos e não existem...
PEE D (UAEM)	D13- (...) As frustrações <b>é o nos querermos fazer mais</b> , estarmos a batalhar com eles e ver uma evolução mínima e perguntarmo-nos se será que estamos ao encontro das necessidades deste aluno e em termos de comunicação, porque uma criança que não fala e às vezes só comunica pelo olhar e expressões faciais, é muito complicado. E portanto, estamos constantemente a perguntarmo-nos se estamos a desenvolver o que é preciso.
PEE E (UEE)	

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com o poder institucional
	Subcategoria: Facilitadores
PEE A (APP)	A13- É assim, quando eu comecei, quer dizer parecendo que não, os JI estão muito mais preparados para isso, o material que utilizamos com os nossos alunos é o mesmo que é utilizado nos JI, o que acaba por facilitar. Os tempos são facilitados porque não há uma rigidez de horários: o aluno pode entrar em qualquer altura, pode sair em qualquer altura; nós podemos estar na sala de aula porque não atrapalhamos o trabalho, quer dizer é muito fácil.
PEE B (UAEM)	(Em relação a estar numa única escola): Invisto na equipa. Quando tenho uma dúvida, pergunto logo é muito mais fácil. Dantes, quando precisavam de mim eu não estava cá e parecia que eu é que não estava a cumprir a minha obrigação. ... gosto de falar dos alunos à hora de almoço, nos intervalos, é tudo mais facilitado. É mais fácil sentar e combinar projectos. B12- Nós temos um acordo com a APPCDM e com a Liga, portanto temos alguns terapeutas destacados para terapia da fala e ocupacional. Estão na EB23 e na outra escola de 1º ciclo. B13- Temos ainda um massagista que vem a título pessoal. Entretanto temos o transporte da camara, para estes meninos, porque têm dificuldades de locomoção.
PEE C (APP)	C17- O que acontece aqui com os meninos desta escola é quando eles passam para o 5º ano, passamos sempre o caso à colega, dizendo toda a problemática, quais as estratégias que se delinearam para o menino e tentamos depois, se durante o ano, for preciso alguma intervenção, ou se a colega recorre a nós para saber o que se passa e se precisa de nós para a delineação do PEI, nós estamos disponíveis para isso.
PEE D (UAEM)	D9- Nós fizemos um protocolo com o centro de recurso para a inclusão, os CRI, que tem terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, educadoras sociais. E nós temos uma parceria com o CRI da CERCI de Lisboa. (...)porque é impensável estes alunos não terem outro tipo de técnicos que são essenciais: fisioterapeutas, terapeutas da fala. D11- Sim, temos uma reunião semanal com os técnicos, para aferir, para planear, para fazer um balanço. D17- A nível do agrupamento, é quem nos pode dar esse material. Mas por exemplo, este ano, houve uma associação que ia acabar e consegui canalizar para cá esse dinheiro. E vamos conseguir comprar alguns materiais. (...) A camara comparticipa com mobiliário, mas é essencialmente isso.

<b>PEE E (UEE)</b>	<p><b>E6-</b> (...) Depois, o contato com os médicos não é muito próximo, mas também não tem sido muito necessário, porque o papel deles é clínico e o meu pedagógico. Nós, como somos uma unidade, temos <b>parceria</b> com terapeutas da CERCI de Oeiras: terapeuta da fala, terapeuta da psicomotricidade, ocupacional... Uma coisa boa é terem-se mantido sempre os mesmos e fazerem o trabalho lá na escola e conhecerem-nos e participarem nas nossas actividades. E discutimos os casos...</p> <p><b>E8-</b> (...) Este ano vamos constituir um departamento à parte e não no de Expressões, como tem sido. Este <b>horário</b> não lectivo é então combinado entre mim, a minha coordenadora e o director do agrupamento. E aí é que entra o papel do director, se acredita ou não no teu trabalho, porque nós temos muito trabalho não lectivo: temos de preparar materiais, reuniões com os professores, reuniões com a família, mas que não entra no horário não letivo.</p>
------------------------	--

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com o poder institucional
	Subcategoria: Constrangimentos
<b>PEE A (APP)</b>	<p>Quando comecei a trabalhar a nível de agrupamento, estive ali um ano aos papéis, completamente. Porque não estava habituada ao <b>ritmo da escola</b>, não estava habituada aos <b>horários</b>, não estava habituada ao <b>programa</b>, quer dizer à rigidez que o ensino básico tem de ter; as metas que tem de se cumprir; <b>os professores acabam por não estar tão disponíveis</b> como as educadoras... pronto, os timings são completamente diferentes.</p> <p>(...) Porque se fala muito em <b>equipa</b> e trabalhar em equipa, mas as equipas não são pluridisciplinares, portanto o trabalho não é... apesar das pessoas pensarem...</p>
<b>PEE B (UAEM)</b>	<p><b>B11-</b> Estão <b>sempre a mudar as leis</b>, sempre a mudar a legislação, os documentos, todos os anos. Este ano, há <b>poucos recursos</b>: alunos demais para os poucos professores que temos. Que dá dois tempos de 45 minutos por semana, por aluno. É muito pouco.</p> <p>(...) Para por uma coisa dessas em prática eu tinha de ir duas manhãs inteiras, e não 45 minutos, que é dar a estratégia e ir-me embora. Ou seja, não me posso sentir arrependida de não trabalhar como eu sei e como acho que resultaria, porque o <b>próprio sistema é que me obriga a trabalhar doutra forma</b>.</p> <p>Depois vou passando por diferentes agrupamentos e em cada agrupamento os <b>papéis são diferentes</b>, os PEIs são diferentes e demoro um certo tempo a apropriar-me daquilo.</p> <p>Muitas vezes, deixamos de dar aulas para preencher papéis, <b>deixamos de preparar materiais</b> (...) Também há o facto, antes deste menino vir, de espinha bífida, em abril, eu era professora de Educação Especial de três escolas do agrupamento. <b>Houve dias que cheguei a apanhar três transportes</b>.</p> <p><b>B12-</b> (...) Porque eu tenho 14 horas letivas e 11 não letivas e eu preferi dar essas <b>não letivas</b> às crianças, porque senão tinha de ir ajudar a <b>coordenadora no seu trabalho</b>. O não lectivo é pior, porque para mim esse trabalho não é de professora.</p>
<b>PEE C (APP)</b>	<p><b>C7-</b> Portanto nós, neste momento, temos um <b>número um bocadinho grande</b>, de 14 alunos...</p> <p><b>C8-</b> As grandes resistências são de facto, a falta de... eu acho que os <b>colegas do regular</b> ainda não percebem ainda muito bem este processo, ainda não reconhecem muito bem os 3/2008... embora eu seja a professora de Educação Especial, esquecessem-se que todo este processo é da responsabilidade deles... e se eu não arrancar com o processo, eles esquecem-se de ter esta preocupação...</p> <p><b>C13-</b> (...) <b>as coisas que acontecem a nível do ministério</b>, faz com que às vezes nos arrependamos do nosso trajeto.</p>

	<p><b>C14-</b> (...) mas era muito importante termos um psicólogo, porque estes meninos precisam muito de apoio a esse nível, de psicomotricidade... Porque, quando se fala de inclusão, convém que essa inclusão seja plena e que <b>estejam vários técnicos</b> a trabalhar e não ser só o professor de educação especial.</p>
<p><b>PEE D (UAEM)</b></p>	<p><b>D16-</b> Pois, é que <b>não temos dinheiro</b>. Tentamos, há sempre alguém que tem e que nos cede, quando precisamos. <b>D17-</b> (...) A nível de junta de freguesia, em termos de <b>material</b>, não participa. .</p>
<p><b>PEE E (UEE)</b></p>	<p><b>E23-</b> (...) <b>ao pedir que estes miúdos cumpram o currículo normal</b> e a própria legislação diz que é para evitar a retenção e que se isso ocorrer, só deve no final do ciclo... quer dizer eu também não sou apologista disso porque há pré-requisitos que ficam por adquirir e que os barram nas novas aprendizagens. E depois não se vai conseguir introduzir os conteúdos que não ficaram e ainda de consolidá-los, mais introduzir outros novos.(...) Isso é horrível, passar-se mesmo sem a criança estar preparada. <b>E16-</b> <i>Em relação em trabalhar em várias escolas do agrupamento(...)</i> É uma <b>grande dispersão</b> e o professor dá muito menos, porque o tempo que se está na escola é muito menos, portanto aquilo é um apontamento, não só para os professores, como para os alunos. Acho que está mal, acho que se deveria o mais possível fixar os professores para a sua identidade profissional, para a sua identidade com os colegas, para a sua identidade com os alunos;</p>

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com os professores titulares
	Subcategoria: Comunicação
PEE A (APP)	A38- O ideal era haver momentos formais... mas isso <b>não está previsto</b> , não há horário, poderia ser no tempo não lectivo, mas como eu dava também apoio ao estudo, era impossível... E eu também sou um pouco intempestiva, e eu às vezes <b>entro pela sala dentro para dar conhecimento</b> , porque venho entusiasmada.
PEE B (UAEM)	B5- (...) Se aquilo que o professor de Educação especial fizer, não for continuado pela professora, cai em saco roto. Contudo, <b>99% dos professores não aceita trabalhar desta forma</b> ; querem trabalhar como estão habituados. Eu é que acho que devia ser assim... B11- (...) Neste PEI também é contemplado em que tempos temos reuniões com a professora titular de turma, mas isso não está no horário deles e eles vão dizendo que <b>não têm tempo</b> ou fazem a reunião enquanto fazem outras coisas e dizem que eu que diga, que concordo com tudo. Se conseguir captar o professor, conseguimos reunir com ele, mas não no nosso horário e não é isso que se pretende. Se eu der o apoio em separado, ela confia em mim, eu confio nela, mas isto não é nada para o aluno.
PEE C (APP)	C4- (...) O meu trabalho é feito maioritariamente em <b>parceria</b> com o professor da turma.
PEE D (UAEM)	D7- (...) Estamos a tentar que os professores estejam cada vez mais inteirados do processo, e <b>alguns já dão alguma opinião</b> , dizem: “olha, aqui esteve assim” e tudo isso é levado em conta. D8- (...) em sendo preciso, <b>nós reunimos</b> e temos reunido para ver as coisas e para ver o que se poderia fazer com eles.
PEE E (UEE)	E3- (...) Uma coisa é dar-nos bem enquanto colegas e mesmo aí o professor de Educação Especial tem de fazer um esforço; outra coisa é trabalharmos em conjunto, porque o que se verifica é que o <b>professor de turma diz que não tem tempo</b> , que tem turmas com muitos alunos...

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com os professores titulares
	Subcategoria: Cooperação
<b>PEE A (APP)</b>	<p><b>A25-</b> É assim, quando trabalhava na APPCDM havia mais segurança; porque ninguém sabe tudo e quando havia um problema e não tínhamos a segurança de o resolver e havia alguém que nos dava essa segurança. Havia uma troca de ideias sobre o miúdo. Assim é um bocadinho por <b>tentativa-erro</b> com a experiência que já se tem, à mistura.</p> <p><b>A35-</b> (...) depois a pouco a pouco, fui interagindo com a educadora, com os outros meninos- portanto <b>o trabalho foi sempre feito dentro da sala</b>- e com a menina, porque era importante. Porque o importante era <b>mostrar como podiam fazer</b>, pelo exemplo, até porque eu não tinha certeza do que poderia resultar. E daí as pessoas perguntam, e viram que resultava então havia <b>abertura</b> para combinar algumas estratégias... e tem resultado sempre assim e eu acho que as coisas não se podem impor.</p> <p>(...) o trabalho em sala de aula, dentro da turma <b>depende muito do professor titular</b> e é ele quem deve de facto fazer a inclusão e trabalhar a turma para respeitar a diferença.</p>
<b>PEE B (UAEM)</b>	<p><b>B3-</b> O que a teoria e ensinou é que o apoio deveria ser sempre dentro da sala. <b>Não o faço</b>. Não o faço, porque ela na sala tem elementos distratores e até aqui dentro da sala comigo ela se distrai. Ela distrai-se consigo própria, portanto dentro da sala, o produto final do trabalho é reduzido. <b>Também não me agrada trazer sempre a criança para aqui, às vezes ficava na sala.</b></p> <p><b>B4-</b> (...) ao estar na sala de aula vou tendo um contato com a professora, sei como ela trabalha e sei o que eles vão trabalhando e falamos das mesmas coisas. Ao distanciar-me da sala, está cada um para seu lado e nenhuma reunião colmata essa falha. Ou então trabalhamos por projetos, ou seja, eu vejo o que tenho de desenvolver nesta criança, como é que eu vou desenvolver estas coisas num projeto que seja também útil para os teus meninos na sala; então olha, vamos fazer uma oficina de escrita que a minha menina dá erros e os teus também dão erros... e essa oficina é para estar em funcionamento o ano todo e eles vão rodando; <b>as partes mais difíceis de atuação são feitas quando eu lá estou, para te poder ajudar e esse projeto tem continuidade pela professora.</b></p> <p><b>B4-</b> (...) <b>Os dois professores tem de fazer troca do que sabem e cada um tem coisas que sabe fazer melhor.</b></p>
<b>PEE C (APP)</b>	<p><b>C9- (adequações curriculares)</b> É <b>muito feito por nós</b> ou feito pelos professores do regular, mas com estratégias passadas por nós.</p>

<b>PEE D (UAEM)</b>	<b>D5-</b> É evidente que sentimos uma <b>dificuldade muito grande</b> , por parte dos professores do regular em pensar em actividades que possam incluir estes miúdos; porque não os conhecem, porque não têm muita formação; tem muito <b>pouca formação</b> nesta área, na formação inicial. Principalmente agora com a CIF, com todo o processo que se desenvolve, não estão mentalizados que são eles os orientadores do processo do aluno. E portanto, ainda não conseguiram perceber que tem de ter essa formação e adaptar atividades para estes alunos.
<b>PEE E (UEE)</b>	<b>E9-</b> (...) E, os professores que eu achava mais resistentes, neste momento são aqueles que são mais disponíveis, em que os alunos estão mais incluídos na turma, que chama, que se interessa, que reforça. Aqueles que eu achava que iam ser mais fáceis, é apenas aparentemente. Porque de facto, não há mudanças, não mudam e são os mais novos. Acho que se deve muito à insegurança e ter um professor mais velho na sala de aula a perceber coisas que não correm tão bem, mas que podemos conversar. E não deveriam ser tão <b>inseguros</b> , até porque nós estamos sempre a ser avaliados, pelos pais, pelos colegas, pelos nossos chefes, pelos resultados, pelos técnicos que acompanham o menino. <b>Há muita coisa ainda a melhorar</b> ...

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com os professores titulares
	Subcategoria: Reflexão
PEE A (APP)	A39- Faço um pouco (balanço do PEI) nas reuniões de avaliação que há nas escolas, mas que <b>é pouco participado</b> pelo professor, se este não estiver muito interessado.
PEE B (UAEM)	B15- O PEI é da responsabilidade do professor da turma, mas eles acabam por pensar que é trabalho a mais e <b>empurram sempre para nós</b> ;
PEE C (APP)	C4- (...) Depois, quando o menino já está a ser abrangido pelo 3/2008, <b>há todo um processo feito comigo</b> e com a colega do regular, onde se definem estratégias, objectivos a atingir, para trabalhar com aquele menino, naquele ano e que são avaliadas trimestralmente.
PEE D (UAEM)	D6- (...) O professor do regular, como não tem muito conhecimento deste assunto nem destes alunos, foi muito pelo que nós dissemos que eles alunos faziam. <b>Não foi uma participação muito ativa</b> , embora nos PEI dos alunos que normalmente estão na sala, tenham um papel mais ativo. D8- Era importante haver algumas reuniões. E nós em relação à ida dos alunos- é que nem precisa de estar no horário- em sendo preciso, nós reunimos e temos reunido para ver as coisas e para ver o que se poderia fazer com eles. Só que, como não é um aluno da sala, não estão tão interessados, não há um vínculo...
PEE E (UEE)	E3- (...) se as coisas fossem coordenadas, se nos sentássemos a planear, o que exige trabalho e <b>esses professores não pensam que têm de planificar</b> para a sua turma de meninos normais, mas também para aqueles miúdos que estão ali, incluídos. E11- (...) O PEI, na realidade, o que eu faço com os professores da turma, eu faço um rascunho a computador peço que leiam e progressivamente tenho pedido que eles também façam um rascunho daquilo que acham e depois juntamos ambos. Mas <b>acaba por ser o professor de Educação Especial que acaba por levar o professor a pensar no caso</b> e depois, para não ultrapassar os prazos legais, oiço o que ele tem a dizer e compilo tudo e faço o PEI.

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com a família
	Subcategoria: Comunicação
<b>PEE A (APP)</b>	<b>A35-</b> (...) Depois até percebi que a educadora e a mãe tinham problemas e tentei mediar a relação... <b>A40-</b> Em relação à família deveria haver mais contato, até telefónico. Eles tomam no início do processo do PEI, como foi feito, porque está a ser feito... há pais que não aceitam logo, ou que não chegam a perceber ou aceitar a problemática dos filhos, quando não são muito visíveis.
<b>PEE B (UAEM)</b>	<b>B14-</b> Se precisarmos de informação médicos ou psicológicos, solicitamos através da família.
<b>PEE C (APP)</b>	<b>C4-</b> (...) faz-se primeiro o contacto com os pais, para saber o historial dos alunos e faz-se a referenciação. (...) Quando nós sentimos que os pais têm dificuldade em perceber a problemática dos alunos ou em se organizar, e caso desejem, eu vou a uma primeira consulta.
<b>PEE D (UAEM)</b>	<b>D14-</b> É feito o contacto diário com estas famílias. Muitos deles vêm cá. Eles tem o nosso contacto e nós temos o contacto deles. E tem de haver, porque só assim conseguimos trabalhar. Depois, temos um caderninho em que todas as coisas vão para casa, o caderninho, nós escrevemos para casa, também vem para cá e onde vai sendo registado o que vai sendo feito com o aluno e há sempre um grande intercâmbio muito grande com a família: "Olhe que ele hoje esteve assim, veja como é que ele está em casa"; e tentamos que haja muita comunicação entre a casa e a escola. Por exemplo: "Olhe, ela já leva a colher à boca. Como é que é aí em casa?" "Ah, ainda não!" "Então vamos tentar que ela faça o mesmo em casa." Vamos discutindo estratégias e ver as que melhor resultam e tentar que se desenvolva aqui e em casa.
<b>PEE E (UEE)</b>	<b>E8-</b> (...) porque nós temos muito trabalho não lectivo: temos de preparar materiais, reuniões com os professores, reuniões com a família, mas que não entra no horário não letivo.

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva psicossociológica ou interaccional
	Categoria: Interação com o aluno
	Subcategoria: Prioridades
PEE A (APP)	A9- Quer dizer, há casos em que até são integráveis e ganham... mas ao mesmo tempo que existe a parte deles estarem em sala de aula, também devia haver um tempo em que eles, nem que fosse 1 ou 2 horas por dia estivessem com o apoio direto do professor de Educação Especial e não ser este trabalho que eu faço de uma ou duas vezes por semana. Não estou a dizer que devia sair da sala de aula, mas que este apoio devia ser mais intensivo.
PEE B (UAEM)	(...) Portanto, está no ensino especial, mas é apoiado dentro da turma, porque ele precisa de um tutor, com quem ele fale; eu vou-lhe dando alguma formação cívica enquanto lhe mudo a fralda... ele conta-me coisas de casa e é um momento de intimidade. Ele acaba por ter mais intimidade comigo do que com a propria professora.
PEE C (APP)	C7- (...) Quando são mais do que um, ou seja, há mais do que um aluno na mesma turma, dou apoio dentro e fora da sala de aula. Quando são grupos maiores, de 3, tenho de fazer fora da sala de aula. Então se forem de turmas diferentes, do mesmo ano, e mais ou menos com as mesmas dificuldades, junto-os num grupo e dou apoio fora da sala de aula, para otimizar as horas.  C15- Tentamos que sejam autónomos, consigam vir a desempenhar uma função na sociedade, porque parte dela tem essa capacidade; temos que ajudar que essas capacidades “venham ao de cima” e que eles sejam o mais felizes possível e independentes quando forem adultos e que sejam crianças e jovens que estejam incluídos na sociedade.
PEE D (UAEM)	D3- (...) E estes alunos têm mesmo de ser incluídos de alguma forma. Alguns alunos, não é tanto as aprendizagens que contam, mas a autonomia em termos pessoais, como na alimentação, de vestuário, como de saber estar em comunidade, saber lidar com o outro, de saber determinados locais que interessam: ir aqui, ir ali... para alguns que tenham essa capacidade; o que não acontece com os alunos com quem eu trabalho, que são alunos com muitas dificuldades. Portanto aqui trabalha-se no sentido de eles terem algumas autonomias e também no bem estar deles e de lhes dar algumas experiências e vivências que tem ao partilhar com os outros, sempre que possível  D4- (...) Os nosso alunos não; tem de ser tudo dado; nós é que lhes proporcionamos tudo, porque eles vem um objecto e olham, porque não tem capacidades motoras para ir buscar o objecto. Somos nós que temos de proporcionar todas as experiencias e todas as vivencias. Portanto, eles estão maioritariamente aqui na sala, onde nós lhes proporcionamos essas experiências, essas vivências sensoriais e coisas que eles possam experimentar.  Tem também a oportunidade de, uma vez por semana, irem por 30 minutos, sala onde podem estar com os seus pares. Por outro lado, nós também desenvolvemos actividades, ateliers que as turmas podem realizar aqui, diversas actividades onde possam estar todos.  Também nos recreios, vão lá, os que podem e estão com os outros.

	<p>É claro que esta interação é complicada e tem de ser muito mediada por nós, porque quase todos os alunos daqui da sala, tem de se dar, tem de partir de nos, porque eles limitam-se a olhar... mas nós já vamos percebendo pelo olhar, mas temos de ser nós a perceber e a promover.</p>
<b>PEE E (UEE)</b>	<p><b>E3-</b> (...) Na unidade tenta-se antecipar um pouco os conteúdos que se vão dar na sala de aula e o reforço dos conteúdos que foram dados em sala de aula.</p> <p><b>E18-</b> (...) Mas estes meninos precisam de um trabalho feito na sala de educação especial, mas depende dos miúdos. No 1º ano, um apoio mais intensivo, mais individualizado e estruturante. Com muitos tipos de apoio, para o caso de se um faltar, já estão habituados a outros. Quando se tem estes miúdos na sala, o professor tem de planear muito bem e tem de ser muito estruturado. À tarde, nós combinamos os trabalhos e o professor tem de reservar um tempo para ele, até para haver uma <b>ligação</b>.</p>

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva <i>sociológica ou institucional</i>
	Categoria: Papel institucional
	Subcategoria: Perspetiva sobre as políticas educativas
PEE A (APP)	A43- Aí eu acho que devia haver mais apoio direto, ou cursos diferentes- profissionais- à medida desses alunos. Mas a política é que se progrida independentemente das competências adquiridas.
PEE B (UAEM)	B2- (...) Ainda não sei bem como é que eles vão fazer com estes miúdos do especial que têm de ter bons e muito bons durante o ano, para ter nota para passar. O que eles estão fazendo é liquidar estes miúdos do especial do défice cognitivo leve. Os que não aguentarem o currículo normal, vão ter de ter currículo específico e depois nem um emprego normal podem ter, nem uma profissão.
PEE C (APP)	C8- (...) Depois, criou-se agora na educação especial uma série de documentos, uma burocracia e esqueceu-se a parte humana e eu acho que a parte humana é muito importante nestes meninos. C11- (...) porque estamos constantemente a ser questionadas e não queremos andar fora da lei e como queremos constantemente andar na lei...
PEE D (UAEM)	D19- É uma incógnita muito grande. Com estas mudanças a nível de legislação não sabemos qual vai ser o futuro. Eu quero continuar a ser professora de educação especial.
PEE E (UEE)	E20- (...) Para mim, acho que há um hiato entre as adequações curriculares e o CEI. No 319, o CEI estava incluído na alínea i) e essa alínea subdividia-se em duas: currículo escolar próprio e currículo alternativo. O currículo alternativo corresponde agora ao CEI, que dá um certificado e não um diploma e não dá prosseguimento de estudos. O currículo escolar próprio era um currículo em que do currículo normal, se retirava o que era essencial e depois remetiam-se esses miúdos para os chamados cursos médios, que eram os CEF. E21- (...) Na minha opinião, acho que fizeram mal em acabar com esses currículos escolar próprio e se exija o normal a alunos que depois não vão passar para cursos superiores. Eles não vão para esses cursos, não precisam dos mesmos conteúdos, dos mesmos saberes que um menino que vai para a universidade.

Docentes de Educação Especial	Dimensão da perspectiva <i>sociológica ou institucional</i>
	<b>Categoria:</b> Evolução do papel
	<b>Subcategoria:</b> Perspetiva sobre o futuro da profissão
<b>PEE A (APP)</b>	<b>A42-</b> Eu vejo o trabalho a ser cada vez mais indirecto, de se trabalhar mais com os professores no desenvolvimento de estratégias, do que com os alunos. Contudo, se a problemática for mesmo muito grave, vão mesmo para UAM's
<b>PEE B (UAEM)</b>	<b>B18-</b> Os alunos do especial vão começando a ser um grupo mais restrito e com casos mais graves, os CEI e as dislexias. Os professores de Educação Especial vão-se extinguir, vão acabar... Os alunos com a alínea b) vão começar a ter currículos específicos porque não conseguem fazer os exames e depois são incluídos nas UAM e só têm umas disciplinas e estão a maior parte do tempo com o professor de Educação Especial.
<b>PEE C (APP)</b>	
<b>PEE D (UAEM)</b>	<b>D20-</b> Eles só podem continuar dentro da escola, a escola tem de continuar a dar resposta a estes alunos, para isto é que estamos cá nós.
<b>PEE E (UEE)</b>	<b>E24-</b> (...) Tenho algum medo que a Educação Especial acabe e estes alunos sejam novamente segregados. <b>E25-</b> (...)Eu acho que estes alunos vão continuar na escola, porque os pais estão cada vez mais informados e não os querem segregados; e estes alunos podem ser uteis à sociedade, a ter profissões mais funcionais e rotineiros, que lhes dá um ordenado e não estarem dependentes da família. Os outros mais pesados, vão estar incluídos nas UAM e depois seguem para instituições. E os miúdos desse tipo gostam de se sentir orientados, e são felizes.

