

AGRADECIMENTOS

O mais profundo agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a concretização deste projecto.

Ao meu orientador, Professor Doutor Félix Neto, pela sua permanente disponibilidade e pela inestimável ajuda, quer na orientação deste trabalho, quer no incentivo sempre manifestado nos encontros que mantivemos.

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Malheiro Ferreira, pelo carinho e pelo profissionalismo de que revestiu as considerações e sugestões que teceu, precioso auxílio na melhoria de aspectos estruturais do estudo e aspectos linguísticos do texto.

Aos professores das escolas E. B. 2,3 Seixal e Secundária Fernão Mendes Pinto, do concelho de Almada, às diversas escolas do concelho de Matosinhos e do Porto, pela simpatia e pelo contributo que deram no preenchimento do inquérito.

Ao Paulo, pela constante e inestimável colaboração na introdução informática dos dados dos inquéritos e na formatação final do texto e dos quadros.

Ao meu irmão, pelas sugestões e críticas que foi tecendo nas muitas conversas que mantivemos.

Aos meus pais, pela sua presença, no tempo, pela coragem que me transmitiram e pelo apoio e incentivo com que sempre estimularam as opções que fui fazendo.

À Rebeca e ao Tomás

Resumo

Palavras-chave: escola inclusiva, atitude de professor, professor colaborador, professor do ensino regular e professor educação especial.

O objectivo deste estudo consistiu em conhecer o percurso de construção da Escola Inclusiva em Portugal a partir das percepções, crenças e atitudes do professor, bem como a contribuição do professor de educação especial no contexto inclusivo. Neste sentido, partiu-se do pressuposto de que o professor de educação especial, face à sua formação em NEE e à sua experiência com a diversidade discente, constituir-se-ia como um recurso de ensino. Aquele que colabora com o professor da turma ou da disciplina, conforme o ciclo de escolaridade, na definição e implementação do programa educativo individual e na co-dinamização de metodologias activas que promovam a aprendizagem de todos os alunos da turma.

O estudo consta de duas partes: na primeira é apresentada a fundamentação teórica nos domínios da escola inclusiva, tipos de professor e respectivas atitudes, perfil e competências do professor de educação especial; a investigação empírica constitui a segunda parte do estudo.

A análise dos resultados revela uma escola ainda hesitante neste processo de transformação. Emerge, do estudo, a valorização do conceito de inclusão mas, simultaneamente, no que se refere às práticas pedagógicas, regista-se um contexto tradicional. O professor da turma delega no professor de educação especial a responsabilidade do atendimento do aluno com NEE e o professor de educação especial emerge como professor técnico, que domina sobretudo, procedimentos administrativos.

Pese embora a envergadura de tal projecto, a construção da escola inclusiva, o sonho pode tomar forma sempre que cada professor aceitar a diferença como um desafio.

Abstract

Key words: inclusive school, teacher's attitude; cooperator teacher; teacher of the regular teaching; teacher of special education.

The aim of this study consisted of perceiving the course of the construction of inclusive school in Portugal from the perceptions, beliefs and attitudes of the teacher, as well as the contribution of the teacher of special education in what concerns the inclusive context.

In this sense, one proceeded from the assumption that the teacher of special education, due to his/her formation in special educational needs and to his/her experience with the learning diversity, would be himself/herself a resource in the teaching process, the one cooperating with the teacher of the class or with the one of the school subjects (according to the cycle of schooling) to the definition and implementation of the educational individual program as well as in the dynamization of active methodologies which promote the apprenticeship of all students of the class.

The study consists of two parts: the first one presents the theoretical basis in the dominions of the inclusive school, types of teacher and related attitudes, profile and competence of the special education teacher; the second part consists of anthropological research.

The analysis of the results reveals a school still hesitant in this process of transformation. From the study, it can be inferred that there is an increase in value of the concept of inclusion but, simultaneously, in what concerns the pedagogic practices, a traditional context is registered. The teacher of the group delegates in the teacher of special education the responsibility of the service to the student with Special Educational Needs and the teacher of special education emerges as a technical teacher, who dominates especially administrative proceedings.

In spite of the dimension of such a project, the construction of an inclusive school, the dream can become reality whenever each teacher accepts the difference as a challenge.

Introdução

Hoje a mudança é uma constante. A sociedade evolui de uma forma contínua e acelerada e a técnica desenvolve-se e altera-se rapidamente. Aos cidadãos exige-se que sejam capazes de enfrentar o futuro e à escola impõe-se que esteja preparada para desenvolver, nos jovens, capacidades e competências que os levem à sua realização pessoal, permitindo que cada um, mantendo a sua identidade, se adapte às mudanças da sociedade.

Mialaret (1991) refere que “a experiência actual da prática clínica leva a pensar que a escola desempenhará um papel cada vez mais importante na construção da personalidade e na redução de certas inaptações sociais ou familiares” (p. 58). Contudo, este grandioso projecto está longe de se concretizar plenamente.

A generalização da escolarização a parte significativa da população é um acontecimento recente, ocorreu apenas no século XIX. Com o Iluminismo, emerge um conjunto de ideias e visões no que se considerava ser a generalização a todos os cidadãos do acesso ao conhecimento. O discurso da modernidade surge, então, ligado à liberdade, democracia e equidade, um “projecto ambicioso, caracterizado pela emergência de um conflito entre dois conceitos: a liberdade individual e a disciplina e o controlo, ou seja, o reconhecimento de regras comuns” (Vislie, 2006, p.395). Neste contexto, as instituições da Idade Moderna mais do que enaltecer a Liberdade, na opinião da autora, proporcionaram uma relação entre potencialidades e constrangimentos.

De acordo com Wagner (1994) a história da modernidade não está simplesmente ligada ao incremento da autonomia e da democracia mas a novas abordagens, à noção de auto-realização e a alterações na ênfase entre o potencial individual e as capacidades públicas ou colectivas. Neste sonho de Liberdade para todos surge a universalidade dos Direitos Humanos. No contexto educacional, a perspectiva tradicional, de acordo com Biesta (2003, *in* Vislie,

2006) defendia um sistema educativo que preparasse o cidadão para participar no governo e na sociedade.

Na Idade Moderna, decorrente dos ideais Iluministas, a formação do cidadão orienta-se para o desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Em qualquer destas perspectivas, tradicional e iluminista, equaciona-se a democracia a dois níveis: a nível político, a formação de cidadãos democráticos; a nível pessoal, o desenvolvimento da confiança e da auto-consciência individual.

Uma terceira perspectiva, desenvolvida por Dewey (2003), e ainda de acordo com Biesta, enfatiza a importância do contexto, e considera a “participação como a chave da individualização do *self*, e a inteligência como resultado da participação em formas democráticas de socialização” (Vislie, 2006, p.397).

Biesta refere-se a Arendt que defende uma concepção política e mais radical, localizada na “esfera de acção em si” (p.397) e considera que não existe nada antes ou depois da acção. Nesta perspectiva, o entendimento da educação como um domínio que prepara para o futuro não tem sentido, pelo que o sistema educativo não terá que se preocupar em “criar ou produzir cidadãos democráticos, mas em criar oportunidades de acção, para se ser sujeito, em escolas, noutras instituições e na sociedade em geral” (*ibidem*).

Nos últimos anos, os movimentos populacionais entre países e regiões intensificaram-se devido a inúmeros factores, designadamente, desigualdades económicas, guerras, questões religiosas e diversidade local nas oportunidades de vida. Estas circunstâncias induziram a necessidade nos diversos governos de reflectir e actuar em conformidade. Acresce ainda a facilidade com que, na actualidade, acedemos ao mundo global, virtualmente, à distância de um computador ligado à rede e, de facto, pela facilidade com que se viaja. Estas alterações trouxeram para a Escola, jovens de origens e culturas diversas o que tem, naturalmente, consequências no quotidiano da organização escolar.

Se entendermos a diversidade humana como uma realidade que engloba diferenças ao nível da cor de pele, de sexo, de cultura, de religião e de capacidades diferenciadas na área da autonomia, quer pessoal ou social, entre outras, a coabitação desta diversidade não é um processo pacífico. Ainscow (2001) refere, a este propósito, que “aprender a viver com a diferença pode ser difícil. No entanto, quando o fazemos, abre-nos possibilidades de grande valor” (p.17). Em contexto escolar, esta convivência *na diferença* implica um esforço, uma intencionalidade e uma negociação constantes. O conceito de Escola Inclusiva é recente e emerge no seio de uma sociedade global, no intuito de constituir uma resposta integrada para a construção de uma convivência social pacífica e cordata, onde a participação de todos seja efectiva.

Ainda de acordo com Ainscow, inclusão é o “processo de incremento da participação dos alunos nas culturas, currículos e comunidades locais e da redução da sua exclusão dos mesmos, sem esquecer que a educação inclui muitos processos que se desenrolam fora da escola” (p. 293). O autor adianta que “as culturas escolares tradicionais, enquadradas por estruturas rígidas da organização, pelo isolamento dos docentes e pelos elevados níveis de especialização dos professores muito dirigidos a tarefas pré-determinadas, têm graves problemas quando enfrentam circunstâncias imprevistas” (p. 31).

Nilholm (2006) questiona o tipo de sociedade/democracia que conseguirá proceder a ajustes na escola de forma a torná-la mais flexível, mais aberta à sociedade em que a insere. Na perspectiva do autor, esta questão da Inclusão deve ser equacionada num enquadramento plurifacetado: inclusão, educação especial, democracia e ciências sociais. O autor faz depender o tipo e grau de inclusão do sistema de democracia vigente e, nesta perspectiva, sublinha que cada uma das percepções de democracia representativa, mais à direita ou à esquerda, implica a emergência de diferentes formas societais e tem influência nas decisões que se tomam, também ao nível da educação. Conclui, referindo que o modelo participativo é mais conveniente para os pais e encarregados de

educação, o deliberativo é mais atractivo para os investigadores e académicos e que os profissionais preferem modelos mais tradicionais, onde o impacto da introdução de alterações seja menos visível.

Assim, nesta multiplicidade de formas de governar e de partilhar, decisões e responsabilidades, a articulação entre as diferentes perspectivas coexistentes, os diferentes níveis de intervenção e a diversidade de intervenientes numa sociedade global, requer instituições que respondam a questões igualmente globais, e a escola não é excepção. À diversidade humana na sociedade, corresponde uma diversidade discente na escola que importa contextualizar. Esta realidade obriga a enquadramentos específicos e a ajustes múltiplos, a diversos níveis.

Neste contexto, Nilholm afirma que a Inclusão dificilmente pode ser objecto apenas dos serviços de educação especial. Todos os intervenientes devem ser envolvidos nas decisões e deliberações acerca da inclusão, mesmo que veiculem uma interpretação diferente do conceito. O autor tem a convicção de que “a inclusão só é possível a partir de processos de tomada de decisão inclusivos. Aliás, o autor acrescenta que “o cerne do conceito de inclusão é a ideia de que os procedimentos “normais” devem mudar” (2006, p.443).

Embora as políticas governativas definam a Inclusão como o caminho indiscutível, a comunidade científica não tem a questão claramente resolvida. O dilema acerca das consequências da inclusão / segregação para os alunos com necessidades educativas especiais severas é uma questão em aberto. A passagem conceptual do paradigma tradicional/integrador para o paradigma inclusivo não correspondeu, no terreno, à emergência de práticas inclusivas. De facto, verificam-se ritmos diferentes não só a nível internacional mas, até mesmo no interior de cada país. Face aos estudos que revelam alguma inconsistência ao nível das políticas e, consequentemente, das práticas, alguns investigadores como Vaughan e Schumm (1995), Kauffman (1995) e O’Brien (2003) sugerem alguma ponderação ao nível da inclusão educacional (*in* Evans e Lunt, 2002).

O sistema educativo é gerido por políticas para a educação regular e geral e, simultaneamente, enquadrado por políticas que promovem a Inclusão. Estas políticas são mais evidentes nos países ocidentais, onde ocorre, por vezes, conflito ao nível do discurso dos valores, conceitos e abordagens da educação. É neste contexto que, reconhecer ou não reconhecer a diferença resulta em respostas efectivamente diferentes. Reconhecer a diferença pode ter implicações negativas e riscos associados ao estigma, e a recusa da identificação da diferença pode originar a desvalorização e a rejeição ou mesmo recusa de oportunidades. O desafio da resposta a estas questões coloca-se ao nível da combinação de formas de conjugar as necessidades individuais em contextos inclusivos, tentando minimizar implicações negativas.

Norwich (2008), num estudo internacional em que problematiza os conceitos de diferença, inclusão e dificuldade, refere que as decisões políticas e a sua implementação envolvem dilemas, sendo necessário fazer uma escolha entre alternativas, sem que nenhuma seja claramente mais favorável.

Billig (1988) explica que os dilemas surgem em “culturas onde se produz mais do que um ideal possível” (*in* Norwich, 2008, p.288). Face às tensões que se geram na presença de valores diferentes emergem dilemas que constituem aspectos inerentes à condição da humanidade. Ao nível dos valores sociais, é já perceptível uma ambivalência entre equidade e individualidade.

Em Educação, dilemas em torno da diferença e do controlo são evidentes na implementação das medidas educativas decorrentes de diplomas legais. De acordo com Nilholm (2006), os estudos apontam para a existência do dilema ao nível da prática pedagógica. Por um lado, “os professores têm a expectativa de encontrar uma forma comum de ensinar todos” e simultaneamente “de responder às necessidades individuais”, os professores também se questionam sobre “a forma de organizar grupos de alunos onde todos aprendam face ao seu máximo potencial, como desdobrar os recursos de forma equitativa, que promovam a aprendizagem mas que respeitem as diferenças e as necessidades individuais”

(p.433). Estes e outros dilemas são referidos pelos autores, que afirmam que estas questões se relacionam com uma contradição fundamental do sistema educativo; por um lado baseia-se no que os estudantes têm em comum, ou que se espera que tenham, e por outro nas respectivas diferenças individuais.

Neste enquadramento, a escola, enquanto instituição, sofre de um desgaste significativo. Constituindo um organismo pesado, quer pela sua dimensão e diluição no território nacional, quer pela quantidade e diversidade de capital humano que envolve mas também, pelas finalidades que persegue, inerentes à sua função social, a instituição escolar revela, ainda, grande dificuldade na renovação e adaptação a novos contextos.

O professor surge como elemento fundamental, que pode rentabilizar e contribuir, ou não, para tal mecanismo institucional. Na Declaração de Salamanca (1994) é claramente assumido que a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui a pedra de toque na promoção de uma escola inclusiva. E Porter (1997) sublinha ainda que “o professor do ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores actualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências” (p.43).

A percepção crescente da importância do elemento professor e da sua capacidade de implementar e/ou reagir à mudança na construção de uma Escola Inclusiva constituiu a motivação para este estudo. A interacção continuada com alunos com necessidades educativas especiais, as mudanças que foram sendo operadas no sistema educativo e as circunstâncias que determinam o sucesso do percurso escolar e de vida interpelam continuamente a autora para um *fazer* profissional implicado, que requer cada vez mais informação e formação. A possibilidade de reflectir em acção e equacionar de que forma se contribui para uma sociedade, onde a coabitação entre a diferenciação e a equidade seja uma realidade, propulsionaram este percurso de investigação que agora se apresenta.

O desenvolvimento desta investigação no âmbito da Psicologia Social decorre do interesse em conhecer o percurso de desenvolvimento e de consolidação da Escola Inclusiva e, simultaneamente, conhecer o perfil do Professor de Educação Especial, da pessoa e da respectiva prática profissional, a partir do conhecimento das percepções, das crenças e das atitudes deste profissional, através da auto-percepção mas, também, das percepções, das crenças e das atitudes do seu par, o Professor do Ensino Regular. Naturalmente que este projecto se integra num universo mais amplo que é a escola pública, onde interagem todos os intervenientes do estudo.

Enquanto ciência, a Psicologia Social tenta compreender os indivíduos no seu contexto social, uma vez que as suas teorias “reconhecem implícita ou explicitamente, a influência recíproca do indivíduo e da sociedade na construção social da realidade” (Neto, 1998, p.49). A este propósito, Michener *et al.* (1995) salientam quatro preocupações ou temas principais que constituem objecto de estudo da Psicologia Social: o impacto que o indivíduo exerce nos outros, o impacto que um grupo exerce nos seus elementos, o impacto que os elementos exercem nos grupos a que pertencem e o impacto que um grupo exerce noutro grupo” (p.4).

No mesmo alinhamento, Neto (*ibidem*) refere que a Psicologia Social é “uma ciência comportamental e social” que focaliza a sua análise nas “interpretações cognitivas da realidade e nos comportamentos subsequentes com base nestas interpretações” (p.50). De acordo com Dubois (2005), o paradigma da cognição social, característico do cognitivismo actual não é senão uma das formas recentes dadas a um problema tão antigo como a própria Psicologia Social “a construção pelas pessoas do que elas consideram ser a sua realidade social” (p.5). E segundo o autor, “esta realidade é feita de objectos como situações, pessoas, grupos, organizações e as relações entre eles” (Dubois, 2005, p.5).

Neste enquadramento, conhecer o campo de acção de um profissional através do que é “percepcionado pelo indivíduo” (Neto, 1998, p. 50) é aceitar que “os processos intrapsíquicos desempenham um papel determinante no comportamento da pessoa, [mas que] o contexto social desse comportamento [lhe fornece] os estímulos sociais, motivos e objectivos” (p.46). Sendo que o Professor de Educação Especial estabelece relações de colaboração com grupos mais alargados de professores, a sua *performance*, através das percepções, das crenças e das atitudes podem constituir domínio de investigação.

Para além da especificidade do objecto de estudo, a Psicologia Social tem sido atravessada por duas tendências; a Psicologia Social Básica, que segundo Allport (*in* Neto, 2004) tem como objectivo “compreender o modo como as pessoas são influenciadas pelos outros” e onde se levam “a cabo investigações cujos resultados, de modo ideal, são integrados em teorias e princípios gerais” (p. 17) e a Psicologia Social Aplicada, «como sendo “aplicações de métodos, teorias e princípios ou resultados de investigação da Psicologia Social para a compreensão ou a resolução de problemas sociais” (Oskamp, 1984, *ibidem*). Nesta investigação, procurou-se um enquadramento contextual que possibilite uma compreensão mais holística do objecto de estudo e que, eventualmente, possa contribuir para equacionar propostas indutoras de alterações nas práticas instituídas, o que se insere na tendência referida por Oskamp.

Assim, a investigação foi organizada em duas partes com cinco capítulos. A primeira parte é constituída por três capítulos que constituem o enquadramento teórico. No primeiro capítulo é problematizada a Escola Inclusiva e a sua breve história, os contributos e as especificidades da sua edificação e é, ainda, dada ênfase à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, sendo problematizado o conceito de aluno com necessidades educativas especiais. O segundo capítulo explora a figura do professor, a coexistência dos diferentes tipos de professor e, ainda, os contornos visíveis da escola monocultural, na escola actual. A influência da personalidade de professor na predisposição de

atitudes positivas face à diferença e as atitudes na relação pedagógica são temas igualmente abordados. A importância das expectativas na atitude do professor e a atitude emocional face ao aluno com necessidades educativas especiais são significativamente explorados por constituírem o suporte da investigação empírica. No terceiro capítulo é equacionada a problemática do Professor de Educação Especial, formação específica, funções e competências para o desempenho do cargo, um profissional com uma história recente na escola pública.

A segunda parte é desenhada em torno da investigação empírica, constituída por dois estudos. A construção de uma Escola Inclusiva passa pela alteração da função tradicional do Professor de Educação Especial. Este pode desempenhar um papel fundamental no suporte à implementação de práticas inclusivas, quando trabalha em colaboração com o Professor do Ensino Regular e interage com a generalidade da comunidade discente, não confinando o seu desempenho ao apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais, em contexto individual. Mais do que desenvolver nos alunos competências puramente académicas, a importância da participação destes na sociedade exige o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, social e comunicacionais, que se aprendem em acção. E estas, só na relação contextualizada com o Outro se desenvolvem adequadamente.

Numa considerável diversidade de contextos escolares, onde se registam práticas docentes diversas, emergiram duas questões que nortearam esta investigação. Será a Escola Inclusiva uma realidade em Portugal? Que perfil psicossocial deverá ter o Professor de Educação Especial?

No primeiro estudo, centrado apenas no Professor do Ensino Regular, pretende conhecer-se a percepção que este professor tem da escola em que trabalha, que leitura faz do trabalho do Professor de Educação Especial e como perspectiva a prática deste profissional à luz da Escola Inclusiva. Neste quadro de investigação, são formuladas quatro hipóteses sujeitas a estudo e a análise.

Decorrente deste estudo, não será excessivo considerar que coexistem, nas escolas alvo da investigação, práticas pedagógicas às quais subjaz o paradigma da Escola Tradicional (Stoer e Cortesão, 1999) e, simultaneamente, o paradigma decorrente da Escola Multicultural (*ibidem*), aberta à comunidade e de acordo com as orientações de Salamanca, a Escola para Todos ou Escola Inclusiva.

Surge, posteriormente, um segundo estudo com o intuito de conhecer mais aprofundadamente o Professor de Educação Especial e de que forma é percebida a escola em que trabalha. Foram alvo do estudo o Professor de Educação Especial e o Professor do Ensino Regular. Formularam-se cinco hipóteses que foram objecto de estudo. Recolhidos e analisados os resultados, procedeu-se ao confronto destes com as hipóteses previamente definidas, o que possibilitou aferir algumas conclusões.

A contribuição do Professor de Educação Especial para a construção da Escola Inclusiva constitui um processo contínuo de adaptação e de mudança, embora ainda numa fase inicial e muito centrada no Professor Técnico, que trabalha competências académicas com o aluno com Necessidades Educativas Especiais em contexto individual fora da sala, ao invés de revelar uma atitude de colaboração e de participação em contexto de sala de aula e de se perspectivar como instrumento (Nóvoa, 1990) ou recurso (Ainscow, 2001) do processo de ensino-aprendizagem.

Importa sublinhar, na recta final deste processo de investigação, o duplo papel da investigadora que é, em simultâneo, sujeito em contexto. Esta circunstância permite reclamar para este estudo a natureza de um projecto de investigação-acção e, neste contexto, este percurso de busca contribuiu de forma indelével para um crescimento e amadurecimento, quer pessoal quer profissional da autora. Como escreveu Aragon, “pensa-se a partir do que se escreve e não o contrário”.

1.1 Uma escola para todos

1.1.1 Origem e percursos

A escola inclusiva, enquanto espaço onde se promove o “direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentarem as escolas da sua área – nas mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência – e o consequente direito de viverem com a sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos” (Bénard da Costa, 1999, p.25).

Depois de uma longa história de segregação, num sistema paralelo de escolas especiais para alunos especiais, a publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, despoletou nos anos 60/70 o início de uma fase distinta, onde a integração ganha protagonismo. A legislação, no sentido da integração, começa a surgir quando se verifica que cerca de 80 a 90% de deficientes têm possibilidade de integração no mercado de trabalho, trazendo desta forma vantagens económicas para a sociedade. Abre-se, então, a escola pública ao aluno com deficiência. Contudo, este não foi um processo linear e simultâneo. Os Estados Unidos da América e o Reino Unido foram pioneiros na publicação de normativos e na integração de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, embora com formatos diferentes.

Com a publicação nos EUA, em 1975, da lei “*Education for All Handicapped Children Act*”, que ficou conhecida por *Public Law 94-142*, é legalmente garantida a educação gratuita e adequada a todas as crianças com necessidades especiais. Este diploma foi melhorado e em 1990 é publicada a

IDEA (*Individuals with Disabilities Act*). É oficialmente reconhecida a ideia de que as crianças com dificuldades devem viver e aprender, em princípio, no meio menos restritivo possível.

No Reino Unido, em 1973, Margaret Thatcher promoveu a formação de uma comissão com as funções de rever as condições educacionais em Inglaterra, Escócia e País de Gales, para crianças e jovens deficientes físicos ou psíquicos, tendo em conta os aspectos médicos das suas necessidades, as condições para ter um emprego e, simultaneamente, considerar o uso mais eficaz dos recursos para estes objectivos. A referida comissão foi formada em 1974 e procedeu a um estudo cuidadoso que deu, posteriormente, origem a um relatório denominado “Relatório Warnock” que foi apresentado ao parlamento em 1978. Este relatório preconizava já uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas da criança, com ênfase no tipo e no grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível médico. Nesta perspectiva, as crianças, sempre que possível, deveriam ser educadas em escolas regulares, havendo por isso, necessidade de uma maior coordenação entre serviços de saúde, de educação e serviço social, e uma maior participação por parte dos pais. É considerada necessária a formação de profissionais como psicólogos e outros técnicos, para a constituição de equipas multidisciplinares.

Em 1981, a publicação do dispositivo legal “*The Education Act*”, que decorre do estudo anterior, e que vai sofrendo actualizações sucessivas, define normas específicas nesta matéria. São publicados, pelo *Department for Education and Employment* (DfEE), em 1997, o *White Paper* e o *Green Paper* que enquadram a possibilidade do processo de inclusão decorrer “onde os pais quiserem e onde o apoio apropriado estiver disponível” (Evans e Lunt, 2002), p.2). Estes documentos atribuem à autoridade educacional local o dever de assegurar às crianças com necessidades específicas, a educação no meio o menos restritivo possível. Esta mudança de paradigma, da perspectiva médica para o enquadramento psicopedagógico, tem consequências não apenas para os alunos

com deficiência mas para todas as crianças e jovens que passam a frequentar uma Escola com uma maior diversidade discente.

Este modelo ficou conhecido como “modelo social” e segundo Capucha (2009), são “as atitudes, os sistemas e os serviços (ou a sua ausência) que são colocados em causa”. Verifica-se aqui uma alteração do propósito relativamente ao modelo anterior e a deficiência tende a ser vista não como um problema dos indivíduos, mas sim como “resultado dos obstáculos que a sociedade lhes coloca”. A tónica é posta na “incapacidade da sociedade para prever e ajustar-se, em todos os domínios, às necessidades específicas de cada um” (p. 12).

Na senda do contexto internacional, Portugal reconheceu a necessidade de proceder a alterações no formato do sistema educativo tal como vinha a acontecer nos outros países. Em 1973, verifica-se uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação, com a extensão do ensino básico às crianças deficientes, embora de forma incipiente. É publicada legislação que cria a Divisão do Ensino Especial (DEE) ligada à Direcção-Geral do Ensino Básico e a Divisão do Ensino Especial e Profissional ligada à Direcção-Geral do Ensino Secundário.

As primeiras experiências de integração em escolas regulares ocorrem com crianças e jovens cegos, que começam a ser atendidos em classes especiais.

São criadas as primeiras Equipas de Ensino Especial com o objectivo de promover a integração familiar, social e escolar de crianças e jovens com problemas sensoriais ou motores e que conseguem acompanhar o currículo comum.

Paralelamente a este movimento integrativo, a partir de 1975, formaram-se, com a iniciativa dos pais, Associações e Cooperativas e surge uma rede de instituições de Educação Especial com o objectivo de dar resposta às crianças e jovens com desempenho escolar e social mais comprometido. Verificou-se igualmente um esforço na publicação de normas legais que enquadrassem os

alunos com deficiência. Pese embora o esforço de mudança, o D.L. 174/77 correspondia ainda a um modelo médico, centrado na categorização dos alunos que fossem passíveis de ser integrados.

O Ministério da Educação cria os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem e as Unidades de Orientação Educativa, que são extintos em 1988. Neste ano é publicado o Despacho-Conjunto nº 36/SEAM/SERE que define as normas para a Educação Especial.

No entanto e na opinião de Cadima (1997), o processo de integração consistia na definição de um conjunto de “medidas de apoio pedagógico e educativo, numa perspectiva apenas compensatória” (p.13). Nesta perspectiva, este processo integrador tem em consideração, na sua essência, que as dificuldades do aluno decorrem de razões intrínsecas ao sujeito e pressupõe uma intervenção individualizada em espaços especiais, com programas escolares diferentes. Assim, o aluno é apoiado individualmente, de forma a poder participar no programa escolar vigente da escola. A integração é tida como um “processo de assimilação” (Thomas, 1997, *in* Avramidis, 2002, p.131) o que implica a provisão de suporte para o aluno com necessidades educativas especiais.

Na opinião de Capucha (2009) as fortes críticas a este modelo, conhecido como *modelo médico*, constituem “uma certa injustiça simbólica de culpabilização de uma profissão, (...) quando o que está em causa é a individualização do enfoque” e o autor considera que este paradigma teve “um papel determinante na criação de um campo político e institucional inovador” (p. 11). Segundo o autor este o modelo foi evoluindo, progressivamente, da “protecção para a compensação das dificuldades decorrentes da deficiência, de modo a capacitar as pessoas para uma vida tão autónoma quanto possível na sociedade tida por normal” (*ibidem*).

Foi fundamental a inclusão dos artigos 17º e 18º na LBSE de 1986, em que se definia o direito à educação adequada a todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, sempre que possível em estruturas regulares de ensino, para reforçar e amplificar o processo de integração e enquadrar as políticas subsequentes. A Educação Especial é aqui definida como modalidade integrada no sistema geral da educação e passa a prestar apoio nas estruturas regulares de ensino.

A “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, de 9 de Março de 1990, ao determinar, no ponto 5 do artigo 3º, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial” e que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” originou, posteriormente, a criação de um Programa Integrado na Reforma Educativa que visa o cumprimento da escolaridade obrigatória de 9 anos e o acesso a uma escolaridade de 12 anos. A 31 de Março de 1990, os ministros dos países da Comunidade Europeia adoptaram uma Resolução que teve por objectivo a intensificação das medidas que levaram à integração dos alunos deficientes no sistema regular de ensino. São estes dois documentos, bem como os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, que constituem as linhas orientadoras da política de Educação Especial e nelas se baseiam as medidas consignadas pelo DL nº 319/91 de 23 de Agosto.

A terminologia apresentada por Sim-Sim (1995) para a designação dos docentes de Educação Especial, espelha bem o paradigma subjacente a cada um dos períodos na história do processo de integração dos alunos com necessidades educativas especiais (quadro 1). Até aos anos 70 a designação centra-se no aluno

e só a partir de meados da década de 80 é que a ênfase passa para o sistema, sob a forma de Educação Especial.

Quadro 1 – Designações do Professor Educação Especial

Aos 40/50	Professores de Anormais
Aos 60	Professores de Crianças Inadaptadas
Aos 70	Professores de Deficientes
Aos 80	Professores de Ensino Especial
Após 1985	Professores de Educação Especial

Fonte: Inês Sim-Sim (1995)

1.1.2 Efeitos da publicação da Declaração de Salamanca

Embora o modelo da “Escola para Todos” tenha surgido nos Estados Unidos América na década de 80 como forma de resolver, a montante, os problemas de exclusão social, só em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que surge o conceito de educação inclusiva, deixando de lado a postura de “ajudar a pessoa com deficiência a adaptar-se aos requisitos da sociedade mas de modificar as estruturas sociais de modo a que pudessem responder às necessidades das pessoas com problemas específicos” (Bénard da Costa, 1999; 26). Este é um documento central na construção de uma Escola Inclusiva, pois dá-se início a uma outra fase – a Inclusão.

Emerge assim um terceiro modelo de atendimento/acolhimento ao aluno diferente. Designado por «“modelo relacional”, embora na gíria seja conhecido

pelo deslegante descritor “bio-psico-social” (Engel, 1977), a pessoa com deficiência é vista numa perspectiva sistémica, multidimensional, de forma globalizante e total, incluindo não apenas os traços da sua personalidade e das suas limitações e capacidades, mas também o modo como interage no contexto social» (Capucha, 2009, p. 13).

O autor acrescenta então que o acolhimento não passa apenas “pela intervenção junto das pessoas vítimas da discriminação de modo a aumentar-lhes as capacidades, nem tão só pela eliminação de barreiras e pela modificação das estruturas, ambientes e serviços sociais, mas pela afirmação do princípio da universalidade dos direitos” (*ibidem*). Nesta perspectiva, a intervenção implica o “empowerment das pessoas, por um lado, e que as instituições se transformem no sentido de se tornarem acessíveis a todos os cidadãos, promovendo a igualdade de oportunidades, por outro lado. O problema não é nem apenas das pessoas, nem só da sociedade e das políticas, mas de ambos e da sua relação” (*ibidem*).

Uma iniciativa da Unesco, conjuntamente com o governo espanhol e com a participação de mais de nove dezenas de países, entre os quais Portugal, a Conferência Mundial sobre Educação constitui um marco importante no incremento da escola para todos.

O documento que sintetiza as conclusões a que os países chegaram ficou conhecido por Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. A título introdutório, é definido o princípio orientador do Enquadramento da Acção ao “afirmar que as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p. 6). Nesta perspectiva, a expressão necessidades educativas especiais refere-se “a

todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (p. 6).

Este é o documento em que pela primeira vez é consignado o conceito de escola inclusiva, onde deverão ser incluídos as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais, nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, decorrentes de problemas intrínsecos ou ambientais.

É sublinhado que a “experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é atingida mais plenamente nas escolas inclusivas que atendem todas as crianças da respectiva comunidade” (p. 11).

O documento define para as escolas inclusivas, o princípio fundamental que “consiste em todos alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p. 11). Para a concretização deste princípio é recomendada a “adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis” bem como a “necessidade dum método de ensino centrado na criança” (p. 21), e é salientada a importância de ajustes para o êxito das escolas inclusivas, nomeadamente ao nível do “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares” (p. 21).

A pedagogia inclusiva é referida como sendo “a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas” (p. 12).

No que respeita à Gestão Escolar, os directores das escolas são apontados como tendo “uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte da comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio” (p. 24). Por fim, “é a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com

necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola” (*ibidem*).

Mais recentemente, a publicação do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, introduz alterações significativas na responsabilização da escola e do professor do ensino regular na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Este normativo, que define os apoios especializados a alunos com necessidades educativas especiais, introduz uma premissa importante e que estava omissa no DL 319/91, de 23 de Agosto, a definição clara da responsabilidade do professor do ensino regular no processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais. O diploma circunscreve igualmente, de forma evidente, a área de intervenção do professor de educação especial. Durante a vigência do DL 319/91, o professor de educação especial era, na prática, responsável por todo o processo de inclusão do aluno com necessidades educativas especiais. A publicação do DL 3/2008 poderá promover alteração nas práticas, ao definir que, e a título de exemplo, a coordenação do programa educativo individual passa a ser da responsabilidade do Director de Turma, nos ciclos onde se regista a pluridocência, ou do professor titular, no caso do 1º ciclo (art. 11º, ponto 1) contando, naturalmente, com a colaboração do professor de educação especial na elaboração, no acompanhamento e na avaliação do programa educativo individual. O apoio pedagógico personalizado é, em inúmeras situações, atribuído ao professor do ensino regular (art. 17º, ponto 2), ficando a cargo do professor de educação especial (art. 17º, ponto 3) o desenvolvimento de competências específicas.

Esta definição e clarificação de funções do Professor do Ensino Regular inserem-se, sem dúvida, no paradigma da Educação Inclusiva. Lidar com a diversidade discente, quer seja numa questão de género, classe social, religião, etnia ou cultural, quer sejam as capacidades ou as necessidades educativas especiais (Vitello e Mithaug, 1998 *in* Lima-Rodrigues, 2007), “é um dos maiores

desafios que se colocam à escola, enquanto contexto de cidadania, porque ou a escola se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão” (Debate Nacional sobre Educação, 2007).

Em muitos países, este movimento de Educação Inclusiva surge fortemente ligado à Educação Especial. Em Portugal, com a publicação do Despacho-Conjunto nº105/97, são criadas as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) que possam dar suporte às escolas e aos docentes de apoio educativo, na gestão de recursos e na implementação de respostas articuladas.

Este dispositivo aponta para um sistema educativo único, englobando, simultaneamente, a educação “especial” e a educação regular, de forma a que o sistema educativo consiga responder, ajustadamente, a todos os alunos.

No quadro da presidência portuguesa da União Europeia, no dia 17 de Setembro de 2007, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, a audição parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. As propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais de 29 países, que frequentam os ensinos secundário, profissional e superior, tiveram como resultado a produção de um documento que ficou conhecido por Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva.

A partir da análise deste texto é possível proceder-se a uma primeira aproximação do que tem sido a escola inclusiva nos referidos países, na perspectiva dos discentes. O documento é constituído por quatro pontos; direitos, melhorias, desafios e necessidades e opiniões.

Os jovens começaram por apresentar aqueles que consideram ser os seus direitos. O direito de serem respeitados, sem caridade, como futuros adultos que

querem viver e trabalhar em ambiente normal, sem serem segregados, em ambientes diferenciados dos restantes trabalhadores. Reclamam as mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às suas necessidades específicas. O direito de tomar decisões e de fazer escolhas, de frequentar a universidade e de poder trabalhar. De viver autonomamente, de constituir família e ter uma casa adaptada às suas necessidades.

Estes direitos, por eles adiantados, estão já consignados nas declarações universais bem como nas constituições dos diferentes países. No entanto, a necessidade de os referir explicitamente neste contexto, poderá significar que nem sempre as práticas correspondem ao definido no enquadramento legal.

No que se refere às melhorias, os jovens apontaram as que consideram já ter experimentado no seu percurso escolar. Em geral, consideram ter recebido um apoio satisfatório mas, manifestam ainda a necessidade de mais progressos. Referem que a “acessibilidade aos edifícios está a melhorar e que as questões da mobilidade e da acessibilidade arquitectónica constituem, cada vez mais, tópicos de discussão e de debate, e que isso é importante. As questões relativas à deficiência estão a ganhar maior visibilidade na sociedade. A tecnologia informática está a evoluir e passam a estar disponíveis livros digitais bem estruturados” (p. 2).

No entanto, apresentam necessidades específicas que decorrem do facto de que as pessoas com necessidades especiais não constituírem um grupo homogéneo.

As necessidades na acessibilidade são diferenciadas e específicas. Adiantam que há diferentes barreiras de acessibilidade, na educação e na sociedade, para pessoas com diferentes necessidades. Solicitam mais tempo para resolver propostas de trabalho ou exames, apoio pessoal de assistentes nas aulas, materiais didácticos adaptados em tempo útil e a adaptação de conteúdos e de competências que tenham significado na vida futura.

Requerem a liberdade de escolha de áreas de estudo sem estar dependente de razões de acessibilidade dos edifícios e da tecnologia. Solicitam o aconselhamento, ao longo do percurso escolar, no que respeita ao que será possível fazer no futuro, de acordo com as necessidades individuais.

Por fim, referem que continua a haver algum desconhecimento sobre a deficiência. Os professores, os outros alunos e alguns pais têm, por vezes, uma atitude negativa e discriminatória. Lançam um desafio à sociedade, solicitando às pessoas sem deficiência que lhes perguntem se precisam de ajuda ou não, dispensando a atitude caritativa.

No quarto e último ponto, os jovens expressam as suas opiniões sobre a educação inclusiva. Consideram que a “educação inclusiva será melhor se as condições forem as mais adequadas. Isto significa que devem ser disponibilizados os apoios necessários, recursos e professores formados. Os professores precisam de estar motivados, bem informados e compreenderem as nossas necessidades. Têm de ter boa formação e perguntarem-nos o que necessitamos, estarem bem coordenados entre si ao longo do ano lectivo” (p. 3).

Reconhecem muitos benefícios na educação inclusiva; experiências mais alargadas, resolução de problemas em contexto real, interacção com os pares com ou sem necessidades especiais, com benefícios mútuos. Finalmente referem que “a educação inclusiva com apoio individualizado e especializado é a melhor preparação para o ensino superior. Os centros especializados poderiam apoiar-nos, informando devidamente as universidades sobre a ajuda que necessitamos” (p. 3).

Face a esta avaliação é perceptível o quanto foi já alterado e ajustado. É importante salientar, contudo, que os jovens presentes nesta cimeira são os casos menos graves, sem limitações cognitivas, até pelo longo percurso escolar. Esta participação é já um sinal bastante positivo mas haverá ainda um longo caminho a percorrer.

1.1.3 Conceito e problemática

À semelhança de outros construtos, também nesta área a comunidade científica nem sempre está de acordo. A discussão em torno do termo Inclusão é bastante animada. Inclusão é um conceito suficientemente amplo onde é possível encontrar inúmeras concepções.

Lawson *et al.* (2006) refere-se à ausência de consenso em torno do conceito de Inclusão. Salienta que em 1998, o Departamento da Educação e Emprego (DfEE) defendia que o conceito “poderia estar relacionado com o local ou escola de acolhimento e/ou com a participação de todos os alunos quer no currículo, na vida social da escola, nos processos de aprendizagem de nível mais elevado; ou a participação na enorme variedade de experiências sociais e oportunidades depois de deixarem a escola. “ (ps. 56, 57)

Em 2001, o *Office for Standards in Education* (OFSTED) define inclusão, em contexto educativo, como sendo “a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas características, quer pessoais, quer sociais e económicas” (p. 57).

Em 2004, o Departamento da Educação e Competências (DfES) refere-se a inclusão como “o tipo de escola que o aluno frequenta; à qualidade das suas experiências; à forma como são ajudados aprender; à participação e realização na vida da escola de forma completa” (p. 57). O autor questiona, neste contexto, se inclusão se refere ao local, ao currículo, à aceitação e à participação? Recorre a Avramidis *et al.* (2002) que a propósito de inclusão refere que “é um conceito desconcertante, que pode ter uma variedade de interpretações e aplicações” (*ibidem*, p.57).

Barrow (2000) em resposta a um artigo de Wilson (2000) em que o autor se referia à necessidade de se reflectir seriamente sobre o valor da Inclusão, afirma que o conceito está teoricamente esclarecido mas que a prática, a sua implementação e o envolvimento das escolas, é que não é suficientemente claro e consolidado.

Embora Plaisance (2005, *cit.* Lima-Rodrigues, 2007) refira que em Portugal “o conceito de inclusão se encontra francamente generalizado e banalizado” (p.27) o que Canário (2006) reforça quando afirma que é um conceito que “permite designar tudo, não permite designar tudo, não permite distinguir e descriminar praticamente nada” (*ibidem*, p.27), é importante clarificar o que se entende por Inclusão ou, mais concretamente, por Escola Inclusiva.

Nesta perspectiva, a Escola Inclusiva, segundo a Unesco (2005), revela “capacidade de acolher a diversidade; a interacção entre todos os alunos; não promove rotulando, nem excluindo; cuida que os alunos não se sintam excluídos e garante o direito ao acesso à educação, desenhando medidas que promovam o sucesso de todos” (Lima-Rodrigues, 2007, ps. 27, 28).

Pese embora estas orientações, a emergência da Escola Inclusiva tem ancorado na problemática da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na escola pública. Neste contexto, Ainscow (2001) sublinha a obrigatoriedade do “plano da educação inclusiva se preocupar em superar os obstáculos da participação que possa ser encontrado por qualquer aluno” (p. 294) e alerta para o perigo das políticas de inclusão manterem “a tendência de que a educação inclusiva é algo que se dirige ou afecta unicamente o aluno com incapacidade ou o aluno com NEE” (*ibidem*).

A ênfase na Educação Especial para a construção da Escola Inclusiva é, igualmente, um mau investimento na perspectiva da Unesco. A Inclusão não se concretiza com “pressupostas reformas da Educação Especial, mas de todo o

sistema de educação, formal e informal [nem] com a necessidade de encontrar respostas somente para “alunos diferentes” mas [com a] necessidade de encontrar respostas para todos os alunos” (Lima-Rodrigues, 2007, p.28).

Nesta perspectiva, espera-se que a escola se empenhe em receber todos os alunos, reestruturando-se de forma a poder responder ajustadamente a todos. Nesta nova abordagem “é fundamental a concepção de que o director/gestor da escola e a equipa educativa são capazes de aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos. Consequentemente, o professor do ensino regular deve aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos da turma” (Porter, 1997, p.38). Segundo Purkey (1984), “as atitudes e as expectativas dos professores têm um impacto significativo no auto-conceito e no sucesso dos alunos” (Porter, p.38).

Zêzere (2002) refere que “a preocupação tida no atendimento à diferença é, em si mesma, operadora de mudanças irreversíveis e que contribui, inequivocamente, para melhorar o atendimento a todos” (p. 402). Ainscow (2001) aconselha a “que se contemplem as diferenças como oportunidades para a aprendizagem e não como problemas para resolver” (p. 26).

Em 1998, as Nações Unidas, no documento sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, define o conceito de Escola Inclusiva como “o processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente (serviços, actividades, informação, etc.) se tornam ACESSÍVEIS a todos. Implica ainda que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância” (Zêzere, 2002, p.402).

O conceito de Igualdade de Oportunidades encerra em si duas noções fundamentais no processo de aprendizagem, acessibilidade e tempo. A “acessibilidade aos conteúdos programáticos, aos serviços, às actividades, aos locais e à informação são premissas fundamentais para que a igualdade de oportunidades se incremente definitivamente, pelo menos, nunca seja esquecida

no plano dos princípios” (Zêzere, 2002, p.403). No que se refere ao tempo, a sua percepção “está condicionada por diferenças individuais e culturais, nos seus aspectos quantitativos e qualitativos, na orientação do passado, presente, futuro e, ainda, no ensino da importância dada ao tempo na organização da experiência. Hoje reconhecemos vários ritmos diferenciados para processos de adaptação cognitiva, no desenvolvimento humano em geral e nos ritmos de aprendizagem” (*ibidem*).

Se é verdade que a comunidade científica, a par dos dirigentes políticos reconhecem a urgência da construção da escola para todos, os investigadores Doyle e Owens (2003) e Koh e Robertson (2004) referem que os alunos com necessidades educativas especiais estão, frequentemente, fora das reformas e quando a educação especial é considerada, a inclusão não constitui tema central de discussão. Salientam ainda que, quando a escola muda por causa dos alunos com necessidades educativas especiais, estes acabam por ser ainda mais marginalizados uma vez que o esforço de mudança lhes é atribuído (*in* McLeskey, 2007, p.272). É fundamental que as mudanças se façam a partir das necessidades de todos os alunos e dos conhecimentos e competências dos professores. E estas mudanças devem reverter, de facto, em práticas efectivas.

Ainda que se verifique que são as pressões sociais que, frequentemente, orientam as intenções políticas e a produção dos dispositivos legais, e entre estas e aquelas existe sempre um tempo de oportunidade, a implementação preconizada nos dispositivos legais exige, igualmente, tempo, tempo de reflexão que antecede a mudança. E neste universo das organizações e das pessoas que as incorporam, regista-se um conjunto diverso de formas e de ritmos de adesão à mudança. A realidade é complexa e as alterações não ocorrem com a rapidez desejada. Verificam-se especificidades em cada instituição.

Neste contexto, Cook (2007), investigador da Universidade do Ohio, alerta para o facto de que embora se verifique o aumento da popularidade das

reformas inclusivas, o seu impacto mantém-se pouco expressivo. Ainda que o conceito de inclusão tenha sido generalizado a todas as escolas e os professores tenham conhecimento dos efeitos potenciais para o aluno com necessidades educativas especiais, os professores não providenciam as adaptações necessárias para estes alunos.

A construção da sociedade plural, ao nível global, e da forma mais circunscrita, a edificação da Escola Inclusiva não constituirão realidades facilmente atingíveis. Booth e Ainscow (2002, *in* Lima-Rodrigues 2007) apresentam três dimensões fundamentais para a mudança da escola no sentido mais inclusivo: a cultura, a política e as práticas. Estas dimensões estão incluídas num programa mais vasto designado *Index for Inclusion* que será equacionado no ponto seguinte, *Perspectivas para a Escola Inclusiva*. A cultura da escola deve revelar a adopção da filosofia de Inclusão e os agentes educativos devem manifestar ideias concertadas com a Educação Inclusiva. Ao nível da política, é fundamental a introdução do princípio da Inclusão na instituição desde o mecanismo de aperfeiçoamento da escola, que se consubstancia em todas as decisões e actividades, deixando cair a prática da política adicional em casos particulares e específicos. A dimensão “prática” deve assegurar que todas as práticas sejam o refluxo tanto da cultura como da política inclusivas.

Numa revisão bibliográfica produzida por Avramidis (2002) relativamente aos factores que determinam a construção de uma escola inclusiva, o autor constatou que não havia, nos últimos 20 anos, precedentes no interesse revelado em estudos relacionados com as atitudes dos professores face à integração e inclusão. O autor identifica, à semelhança de Burstein (2004), uma constelação de factores determinantes na edificação de uma escola mais inclusiva; o director da escola, a responsabilização do professor, a formação de equipas de trabalho, os horários e o suporte na sala de aula.

Avramidis enfatiza, nos seus artigos, o peso de cada um dos factores e a sua preponderância nas atitudes dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. O director da escola ou o conselho executivo constituem-se como agentes fundamentais na construção de atitudes positivas, logo seguidos dos professores de educação especial. O professor do ensino regular, frequentemente com a atitude menos positiva, aparece na cauda do sistema.

Os professores com experiências inclusivas positivas são mais favoráveis à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares. Avramidis refere, também, estudos que evidenciam que a cultura da escola e as crenças do professor têm impacto considerável na atitude dos professores face à inclusão. Os professores que aceitam responsabilizar-se por interagir com grupos diversificados e se sentem confiantes nas suas capacidades pedagógico - didácticas podem implementar com mais sucesso programas inclusivos.

A definição de um programa bem como o respectivo acompanhamento são fundamentais para o sucesso da inclusão e a mudança de atitudes. A formação, inicial ou contínua, é igualmente importante na formação de atitudes positivas. No entanto, o desconhecimento empático das condições de incapacidade, pode constituir um factor de constrangimento tendo como reflexo os efeitos do sistema *ad hoc* de integração, o que significa que não se asseguraram as condições prévias necessárias ao sucesso do processo.

Finalmente o autor sublinha que o suporte físico; equipamento, reestruturação espaço, material didáctico, e/ou apoio humano; professores da educação especial, auxiliares de acção educativa, terapeutas, em contexto de sala de aula, são considerados factores fundamentais no sucesso do processo de inclusão.

Norman *et al.* (1998) enfatiza a necessidade de formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais e cita expressões de professores envolvidos em investigação. Um professor do 1º ciclo sublinhou a ideia de que os professores não foram treinados para trabalhar com alunos com dificuldades. O pedido de ajuda é evidente, “eu não fui treinado. Treinem-nos!!!” (p.142). Um outro professor do 2º e 3º ciclos referia que, “maior esforço é necessário imprimir no treino de professores, para os preparar para o trabalho com alunos com dificuldades” (*ibidem*).

Ao nível do ensino secundário a mensagem tem valor diferente. A professora referia que “há muita «preocupação» com os alunos denominados alunos com necessidades educativas especiais: o aluno regular já não existe” e mais adiante “imensa energia é investida em estudantes com necessidades educativas especiais e eu não encontro neles nada de diferente dos outros meus alunos” (*ibidem*). Esta declaração contém duas informações fulcrais: revela a possibilidade de um aluno com necessidades educativas especiais poder chegar a níveis superiores de formação quando se procede a adaptações, e algo de muito importante, que é a inexistência do aluno médio tal como era descrito. A diversidade discente é uma realidade.

Na sua investigação, Norman refere que os resultados indiciam que os professores ainda não procedem às adaptações necessárias. O autor elenca as condições fundamentais para que o sistema se torne mais inclusivo, “que se assegure a eliminação de barreiras físicas, se modifiquem os materiais didáctico-pedagógicos, se altere o modo de apresentação, se ajustem as estratégias de avaliação e se providencie o encorajamento dos alunos”, mas enfatiza que a “interface entre o professor de educação especial e o professor de ensino regular é considerada como um dos desafios fundamentais requeridos na década de noventa” (*ibidem*, p. 144). Para além da formação pedagógico-didáctica o autor considera que as competências colaborativas são fundamentais.

Avramidis *et al.* (2000) refere que os professores do ensino básico manifestam maior disponibilidade para desenhar programas individuais, materiais alternativos e uma avaliação individual do que os seus colegas do secundário e que colaboram mais com o professor da educação especial. Os colegas dos alunos com necessidades educativas especiais são favoráveis à inclusão e também estão disponíveis para ajudar se, todavia, estes alunos não puserem em causa o seu processo de aprendizagem.

Dickens-Smith (1995, *in* Avramidis 2000) sublinha a enorme importância, para todo o processo de construção da Escola Inclusiva, da presença de um grupo de profissionais denominados de desenvolvimento, cuja função é acompanhar quem está no terreno, professores e outros técnicos, a implementar as medidas no âmbito das práticas inclusivas.

Face aos reduzidos progressos na construção de uma escola inclusiva, McLeskey e Waldron (2007) atribuem responsabilidade aos professores, quer do ensino regular quer do ensino especial, por promoverem a presença do aluno com necessidades educativas especiais na sala sem proceder aos ajustes necessários. Os autores consideram que o “professor do ensino regular não tem formação para atender estes alunos, tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes” (p.270). Referem, ainda, que a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial “sem substantivo envolvimento do professor do regular” (p. 270). Neste contexto, estes procedimentos resultam em alterações superficiais, sendo mesmo designado por Goodman (1995, *in* McLeskey e Waldron, 2007) por “mudanças sem diferenças” (p.270).

Para além da responsabilidade dos professores, e das suas atitudes e crenças, McLeskey e Waldron reforçam também a necessidade de proceder a outras alterações, nomeadamente, da estrutura organizacional e das políticas mas,

também, do currículo definido para a sala de aula e dos métodos para o trabalho colaborativo.

Leyser *et al.* (1994, *in* Avramidis 2002) num estudo pan-cultural face ao sucesso de práticas inclusivas verificaram diferenças significativas entre os países Estados Unidos da América, Alemanha, Gana, Taiwan e Filipinas. Os professores dos Estados Unidos da América e da Alemanha surgiram como os detentores de atitudes mais positivas face a esta problemática. Se no primeiro caso o dispositivo legal pode ter sido indutor de mudança, com a publicação da *Public Law 94-142*, o caso da Alemanha surpreendeu os autores. À data do estudo, a Alemanha não tinha normativo específico no âmbito dos alunos com necessidades educativas especiais, os professores não tinham tido treino específico e os alunos com necessidades educativas especiais estavam em escolas especiais. Os investigadores adiantam, especulando como justificação para este facto, a “sensibilidade” dos alemães face às minorias e às pessoas com incapacidade.

Estes resultados vêm contradizer os de Bowman (1986, *in* Avramidis, *ibidem*) que estabeleceu uma correlação positiva entre os países que tinham legislação que enquadra a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e professores que expressaram uma perspectiva mais positiva face à problemática.

Norwich (2008), numa co-investigação internacional realizada nos Estados Unidos da América, no Reino Unido e na Holanda, equacionou o conceito de diferença enquanto dilema, face à promoção ou não da diferenciação e tentou identificar semelhanças e diferenças nas crenças e nos valores dos profissionais nos sistemas educativos dos três países. O Reino Unido foi o país base deste estudo.

O autor refere que Pijl e Meier, num estudo de 1991, identificaram dois sistemas. O sistema com dois ramos, o especial e o regular, e outro que

designaram orientação em contínuo, onde se verifica uma gradação entre o ensino regular e o ensino especial.

No que respeita ao Reino Unido e aos Estados Unidos da América, o sistema caracteriza-se por um contínuo entre as duas faces da mesma moeda. É assegurado um leque “completo de oportunidades educativas” (p.289), num contínuo educativo em estreita ligação com os decisores do Plano Educativo Individual e do local de acomodação, o menos restritivo possível.

O contexto inglês caracteriza-se por três níveis, num contínuo crescente de apoio adicional. Os dois primeiros são da responsabilidade das autoridades locais. O terceiro nível envolve uma equipa multiprofissional local de avaliação que decidirá e construirá o relatório de necessidades educativas especiais, define o apoio necessário, o formato e local / tipo de sala desejáveis.

Na Holanda, a educação especial tem tido, tradicionalmente, um percurso paralelo no seio do sistema educativo, tendo sido historicamente segregada. Os alunos com dificuldades de aprendizagem e incapacidade intelectual moderada, com problemas significativos ao nível sensorial, físico e com problemas de comportamento, foram suprimidos da escola regular. Apenas os casos mais leves, dificuldades de aprendizagem e incapacidade intelectual leves são integrados nalgumas escolas regulares.

Na perspectiva de Porter (1997) e atendendo à sua experiência no Canadá, “o desenvolvimento dum sistema separado de educação especial tem sido negativo não só porque exclui os alunos com necessidades especiais e os impede de contactar com os seus colegas não deficientes, mas também por causa do efeito que produz na escola regular. Uma escola que encaminhe todos os alunos com problemas de aprendizagem e com deficiência para uma estrutura de educação especial limita a sua capacidade de se constituir como uma unidade holística, capaz de atender todos os alunos” (p. 37).

O autor alerta ainda para a eventualidade de manter uma prática que se constitua como a continuidade das “abordagens tradicionais da educação especial [que] encorajavam o professor a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam, prescrevem e providenciam um ensino alternativo para o aluno” (p. 38).

Ainda que se verifiquem iniciativas internacionais com o intuito de uniformizar a noção de educação inclusiva registam-se, contudo, diferenças associadas às políticas e às práticas em cada contexto. A natureza e a extensão da inclusão, a utilidade do conceito de necessidades educativas especiais e a utilidade e futuro dos relatórios, têm sido áreas igualmente discutidas pelas autoridades dos referidos países.

Enquadrado o nível da intervenção junto dos alunos com ritmos de aprendizagem diferentes, o objectivo deste estudo problematiza também a dicotomia diferença e diferenciação. Norwich (2008) questiona se os conceitos respondem ou não às diferenças de aprendizagem e, na sua opinião, há concepções positivas e negativas na sociedade, acerca das diferenças humanas e no que designamos por diferenciação na educação (p.291). A perspectiva negativa insere-se no pressuposto de que esta “diferença” reflecte um estatuto social baixo, de valor menor, que perpetua desigualdades, associada a uma qualidade pobre no apoio e um tratamento injusto. A perspectiva positiva projecta a “diferença” como reflexo do reconhecimento da individualidade e das necessidades e interesses pessoais e potencia a diferenciação. A tensão entre estas duas perspectivas de diferença acende o “dilema da diferença”. A questão coloca-se duplamente; reconhece-se a diferença e responde-se de forma consentânea ou não se reconhece e não se responde – o que tem riscos negativos inerentes.

Norwich refere-se a estudos que evidenciam a necessidade de um equilíbrio, caso a caso, entre a sala regular e a sala de apoio, com permanência

em *part-time* ou curto período de tempo na classe regular em contextos mais severos. Neste contexto, a flexibilidade dos serviços e dos profissionais envolvidos é fundamental.

Tal como refere Berlin (1990, *in* Norwich, 2008), “reconhecer o valor das tensões implica a aceitação de perdas importantes” (p.302). Neste percurso, aparentemente, paradoxal entre inclusão e equidade *versus* diferenciação, o objectivo é tentar prosseguir nas duas vias o mais longe possível, tentando responder adequadamente a cada caso concreto.

Pearson *et al.* (2003) num estudo sobre o sistema educativo vigente em Hong-Kong define-o como algo muito rígido e acentuadamente competitivo. Para além do ensino regular, verifica-se um sistema paralelo para os alunos com necessidades educativas especiais. Destes, podem frequentar a escola regular os que não forem declaradamente perceptíveis como alunos com incapacidade; por exemplo, problemas de aprendizagem, autistas, hiperactividade ou surdos. Para que seja possível a inclusão é necessário assegurar três condições fundamentais; comprometimento da direcção da escola no projecto e um claro plano de acção; apoios para o professor e para o aluno com necessidades educativas especiais e significativo acompanhamento do professor em serviço.

É um sistema muito competitivo, ancorado nas melhores *performances* em tempo útil, a escola regular não é considerada oportuna para o aluno com necessidades educativas especiais. As autoridades não hesitam e “a mensagem é clara: não se pode gastar tempo com problemas de aprendizagem ou de comportamento” (p. 493).

O estudo refere, no entanto, que em 1996, setecentos e cinquenta e um estudantes com necessidades educativas especiais frequentavam quatrocentas e dezoito escolas regulares do 1º ciclo. Contudo, “a integração é informal, os professores não estão preparados, não são apoiados e frequentemente não estão disponíveis” (p. 493).

Os professores de Hong-Kong consideram que um treino especializado, aconselhamento adicional e apoio especializado poderiam contribuir para e emergência de atitudes mais positivas. No entanto, a possibilidade de um recurso de apoio na sala de aula não é bem visto.

Alguns pais preferem tentar a sorte na escola regular e os alunos com necessidades educativas especiais estão nas escolas de acordo com a sua idade mas sem preparação prévia da organização. Dependendo dos resultados da sua avaliação, alguns deles podem ser encaminhados para as escolas especiais, enquanto os que se mantêm devem-no à natureza marginal dos seus problemas. Embora não tenha sido construído um plano formativo para os professores, estes revelaram ter conhecimento do conceito de inclusão e da consequente igualdade de oportunidades e dos efeitos da interacção entre os alunos que a inclusão promove.

Não se verificam apoios específicos para as escolas que integram os alunos com necessidades educativas especiais. Os professores têm que ser autónomos na busca de soluções e confrontam-se com o horário da turma e o currículo. Os professores mostraram-se favoráveis à inclusão mas referiram a dificuldade em conciliar as necessidades dos alunos com e sem necessidades educativas especiais. Embora concordem com o princípio da inclusão apontam dúvidas na sua efectividade, relativamente às oportunidades positivas de aprendizagem para os dois grupos de alunos. Consideram que o treino e a filosofia de base do processo de inclusão deve ser partilhada por todos os educadores para que o processo seja um sucesso. Os professores são avaliados face aos resultados, académico e comportamental, dos alunos e são encorajados a ajudar o melhor possível os alunos.

Também Pearson (2003), tal como Avramidis, refere que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas de comportamento põem mais

problemas e constituem maior desafio do que os com problemas físicos ou sensoriais.

A diversidade internacional no desenho e na construção da Escola Inclusiva, as dificuldades e as recomendações de quem já trilhou caminho levam Evans e Lunt (2002) a sugerirem uma via alternativa. Para os autores a inclusão educativa “encerra valores e princípios, indicia o tipo de sociedade que queremos e o tipo de educação que valorizamos” (p.3). Os autores agruparam, em seis conjuntos, as razões que os respondentes elencaram como entraves à inclusão educativa, a que denominam *inércia do sistema* (p. 7) e que decorrem de direitos adquiridos por parte dos profissionais da educação e dos custos da mudança.

Assim, no estudo emergiram: as atitudes e as crenças de todos os que trabalham na escola; as dificuldades de recursos, quer financeiros quer organizativos; as estruturas das autoridades locais; a escolha das famílias e as decisões dos tribunais; as razões sociais, nomeadamente, a falta do grupo de pares para o aluno e consequente marginalização social do aluno com necessidades educativas especiais e, por fim, as limitações da escola, ao nível dos edifícios, da diferenciação/flexibilização curricular e a falta de formação de professores.

As problemáticas de que são portadores os jovens mais fáceis de incluir são as incapacidades físicas e sensoriais e as mais difíceis são as relacionadas com os distúrbios comportamentais e emocionais e as dificuldades severas de aprendizagem (p.8).

Face à discussão em torno da inclusão absoluta, de todos os alunos quaisquer que sejam as incapacidades ou limitações, Evans e Lunt questionam os limites da Inclusão. Citando outros autores consideram que a inclusão é uma questão de direitos humanos numa sociedade liberal (Thomas, 1997), uma questão de efectividade (Ainscow, 1997) mas deve tomar contornos prudentes e responsáveis (Vaughan e Schumm, 1995) quando se trata de incluir os casos mais

severos e complexos (Pijl e Meijer, 1991). Após uma referência à Declaração de Salamanca, retomam Thomas (1997) que sugere que “a inclusão deveria ser central em qualquer sociedade que valoriza um sistema político liberal e uma perspectiva pluralista de cultura: que celebre a diversidade e promova a fraternidade e a equidade de oportunidades” (p. 3).

A Inclusão é, antes de mais, uma questão que não deve ser circunscrita à escola, sendo algo mais abrangente. Uma escola não se torna inclusiva se não estiver inserida numa sociedade inclusiva. Os profissionais da educação são as pessoas que constituem a sociedade.

Os autores fazem alusão a vários estudos onde é patente a complexidade da construção de uma escola inclusiva, sobretudo se se considerar uma perspectiva de inclusão absoluta. Algumas das críticas a que os autores se referem põem a tónica em medidas e estratégias desarticuladas. Bailey (1998) refere-se à “ardente cruzada que promove a escola inclusiva”, Wilson (2000) acusa as “intuições apaixonadas, que traduzem a lei acriticamente para a prática” e Low (1997) sugere que “a questão da inclusão absoluta contém a medida de zelo ou fervor expressivo que danifica as realidades da incapacidade” (p.3).

Evans e Lunt (*ibidem*) recomendam a substituição da intencionalidade inerente à expressão “*full inclusion*” por “*responsible inclusion*” (Vaughan e Schumm, 1995) ou “*cautions inclusion*” (Kauffman, 1995) ou “*enabling inclusion*” (O’Brien, 2001) (p.3).

1.1.4 Perspectivas para a Escola Inclusiva

A construção de uma escola inclusiva não é tarefa fácil e implica a conjugação de esforços e condições prévias. O interesse por esta problemática originou investigações que sugerem propostas para a sua concretização.

Vaughan (2002) considera que o “*Index for Inclusion*” é o único conjunto de materiais desenhados para apoiar a escola no processo de inclusão. O *Index* envolve as escolas num processo de auto-revisão em três dimensões-chave; culturas, políticas e prática. O *Index* foi concebido por Tony Booth e Mel Ainscow, em 2000, e consiste num conjunto de 45 indicadores e 500 questões, que permite ao grupo de agentes educativos – professores, directores, pais, governantes e alunos – analisar e reequacionar condições que podem contribuir para a mudança. Este projecto começa por orientar as escolas num ciclo de actividades cujo resultado é a emergência da clarificação de prioridades de mudança e que conduza, posteriormente, a uma série de etapas de desenvolvimento, da autoria e da responsabilidade das próprias escolas.

Inúmeras escolas utilizaram o “*Index for Inclusion*” com o objectivo de investigar um largo espectro de aspectos da escola que pudessem ser alterados e descobrir uma forma estrutural da Escola para Todos. A utilização destes materiais com a proposta de reflexão sobre práticas induz alterações conceptuais. A título de exemplo, o autor propõe a substituição do conceito de necessidades educativas especiais pelo termo “barreiras de aprendizagem”. Nesta perspectiva, “a inclusão é o processo para reduzir barreiras da aprendizagem e maximizar os recursos de suporte à aprendizagem e participação” (Vaughan, 2002, p. 198). Com esta nova abordagem, as dificuldades do aluno deixam de ser o problema, emergindo o sistema como alvo a reequacionar de forma a responder a todos que os constituem.

O *Índex*, pela sua natureza, funciona de forma diferenciada em cada escola, ajudando a construir prioridades de mudança, em particular, identificando as barreiras de aprendizagem e de participação de todos os alunos, desenvolvendo em simultâneo, competências nos professores de forma a concretizar a inclusão. Neste processo, um “amigo crítico” pode ser muito útil (*ibidem*, p.200).

Os autores construíram uma lista de prioridades para incrementar a mudança na escola: introduzir estratégias que promovam nos professores a possibilidade de tornar as actividades ajustadas à diversidade; promover atitudes multiculturais positivas; desenvolver programas que promovam nos professores a compreensão da perspectiva dos alunos; promover e melhorar a comunicação escola / família, num trabalho conjunto; analisar e equacionar a percepção que a comunidade local tem da reputação da escola.

Numa conferência em que teve lugar a partilha de experiências no âmbito da aplicação do *Índex*, foram identificados quatro aspectos positivos: o *Índex* é versátil e promove a compreensão de diferentes grupos; o questionário é adaptável e o processo é bom para potenciar a sensibilização pela problemática; os conceitos são universais e o processo sustenta o desenvolvimento da escola; é uma boa ferramenta para mudar valores e crenças.

Foram, contudo, identificados aspectos menos positivos: a compreensão e apropriação do *Índex* obriga a um trabalho exaustivo e faz falta uma metodologia da aplicação do instrumento. A sua aplicação é difícil sem a colaboração das autoridades locais de educação e o *Índex* assume que o director da escola é pró-inclusão. Por último, não se verificou apoio e colaboração por parte do Departamento da Educação e Emprego, responsável pela aplicação do questionário.

Tangen (2005) apresenta uma outra alternativa. O autor refere-se à iniciativa a nível nacional, na Noruega, no sentido da construção da escola

inclusiva, a que o autor chama o “Método do Diálogo” (p.68). Depois do estudo implementado pelo *Council for Post-Compulsory Secondary Education* (CPCSE), em 1988, onde 60% dos professores referem a necessidade de formação em necessidades educativas especiais, o governo decidiu implementar um programa concertado designado *Educational Opportunities for All* (EOA). Este programa inclui a formação de professor, relativamente à caracterização das necessidades educativas especiais e ao trabalho colaborativo. Verificou-se a formação de equipas multidisciplinares, com o intuito de incrementar processos de investigação-acção, onde se verificava uma estreita colaboração entre os investigadores e os professores.

Pretendia-se, com o EOA, sensibilizar e formar professores e escolas no sentido de promover a equidade de oportunidades a todos os alunos. O desafio consistia em descobrir novas formas de definir problemas e incrementar a capacidade de reflexão dos intervenientes.

A primeira etapa consistia na sensibilização da comunidade educativa para o programa. As escolas foram encorajadas a convidar todos os professores e outros agentes educativos interessados. O director e outros membros da gestão da escola deviam ser igualmente envolvidos no programa.

Um segundo passo sugere a importância de que o programa seja “altamente flexível” (p.61), dada a diferença entre as escolas e as regiões onde se situam, de forma a poder responder a cada contexto.

A terceira etapa, e ainda considerando a flexibilidade referida anteriormente, consistia na obrigatoriedade de introduzir determinados procedimentos de natureza organizativa, pedagógica e relacional. Enfatizar a aprendizagem colaborativa na formação de professores ajuda a desenvolver novas perspectivas sobre os problemas e promove a alteração nas formas de definir os problemas educacionais e da organização. O programa recomenda a introdução da metodologia do trabalho de projecto, que conduz a mudança de

competências e induz mudanças efectivas nas práticas do professor, no funcionamento do sistema e requer a reflexão no desenvolvimento de práticas inclusivas futuras. Por fim, a obrigatoriedade da produção de relatórios, que promovem a reflexão, a discussão e a avaliação do trabalho desenvolvido e, por isso, acrescenta novas aprendizagens.

A avaliação feita a este programa, por parte dos professores alvo da formação, evidencia experiências positivas por “trabalharem com problemas reais” (p.61), com base no método investigação-acção, pela produção dos relatórios, que originam reflexão e reposicionamento e pela pequena dimensão dos grupos de trabalho, o que permite estabelecer uma relação interpessoal mais significativa.

Tangen (2005) adianta as alterações registadas na prática docente após a implementação do projecto EOA. Nove em dez professores prestam mais atenção às necessidades individuais dos alunos e verificou-se um acréscimo do conhecimento das dificuldades de aprendizagem e dos diferentes problemas dos alunos. Três em cada quatro professores alteraram a sua forma de planificar e ensinar, o seu estilo de comunicação nas aulas sofreu alterações e registaram-se mudanças na forma como perspectivam a sua função e o papel dos alunos.

Mastropieri e McDuffie (2007) em resposta à legislação que propõe práticas inclusivas e o acesso ao currículo geral, referem o “*co-teaching*” (p.392) como metodologia promotora, implementada em muitas escolas (*in* Cook e Friend, 1995). Segundo os autores a co-docência consiste, frequentemente, na presença, em simultâneo, do professor do ensino regular e do professor da educação especial na sala com todos os alunos.

Os modelos de co-docência identificados por vários autores, referidos por Mastropieri e McDuffie, revelam algumas variações: um líder e um assistente; docência em paralelo (Hazlett, 2001); alternância na docência (Curtin, 1998) e a

“*station teaching*” (Tarrant, 1999) ou seja uma equipa de docência com os alunos em grupos de trabalho, na sala de aula.

O primeiro é o modelo mais frequente; o professor do ensino regular assume frequentemente a liderança pelo ensino e o professor de educação especial, que se desloca pela sala, é responsável, sobretudo, pelas adaptações curriculares e pelo apoio individual (Westberg, 2001, *ibidem*). Noutras ocasiões, minoritariamente, o professor da educação especial toma a liderança do processo de ensino-aprendizagem. Cook e Friend (1996, *ibidem*) consideram este modelo de ensino partilhado, o mais apropriado para o início de um programa de co-docência.

Outra variante consiste em ter professores em paralelo, simultaneamente, a ensinar os mesmos conteúdos, a diferentes grupos. Frequentemente em salas diferentes, pelo barulho que se gera, que é, por vezes, impeditivo de boas condições de trabalho.

O ensino em alternância e o ensino em estações (*station teaching*) são incluídos, para os autores, no que se denomina ensino em equipa. O ensino em equipa constitui-se como uma dupla interactiva, em que os professores partilham as responsabilidades e o envolvimento nas actividades. São modelos de co-docência que envolvem o professor do ensino regular e o professor de educação especial, mas que trabalham em salas separadas.

No caso do ensino em alternância, a divisão da classe pode dar lugar à formação de um grupo mais pequeno que vai trabalhar com um dos professores, por um período de tempo estipulado, noutro local e com um objectivo específico. No modelo de ensino em estações criam-se vários grupos de trabalho e a co-docência providencia apoio aos diferentes grupos.

Os resultados da investigação evidenciam benefícios para os envolvidos e consideram que este processo de colaboração traz resultados académicos e sociais. O professor considera que ganha capacidades no controlo da sala de aula

e na adaptação do currículo, bem como na partilha de novas ideias. Para o aluno, sem necessidades educativas especiais, as vantagens verificam-se mais ao nível das competências sociais do que das competências académicas. O aluno com necessidades educativas especiais desenvolve trabalho mais intenso e a aprendizagem comportamental com os pares.

Para a implementação de práticas de co-docência é necessário apoio administrativo, a definição do par pedagógico eficaz, tempo para planear e treino/formação, que promova o desenvolvimento de um pensamento mais flexível. Norris (1977, *in* Mastropieri) afirma numa investigação que fez que “é verdadeiramente difícil para os professores trabalhar em conjunto, mudar, aceitar novas ideias” (p.408). O professor tem uma “longa tradição de prática solitária e soberana.” A classe é sua, “o professor do ensino regular vê-se como o líder da sua sala de aula” (p. 408).

No entanto, Frisk (2004, *cit* Mastropieri), num outro estudo constatou que é possível existir companheirismo. O autor cita uma professora do ensino regular que refere que “não tenho problemas se a Erica modifica uma das minhas lições... eu não sinto que tenha de ter o controlo total da sala, e penso que ela também não... nós completamo-nos mutuamente” (p.408). Uma outra professora afirma, em contexto de co-docência que “ter Mary como professora de educação especial mostrou-me o que ela sabe, o que só pode tornar-me melhor professora (...) ela tem imensas ideias novas, e eu nada fiz senão aprender, mudar e crescer” (p. 401).

Austin (2001) na sua investigação sobre as crenças dos professores acerca da co-docência identifica três modelos: o consultor, o “treinador” e o colaborador. No consultor, o professor da educação especial é consultor do professor do ensino regular em áreas como as adaptações curriculares, o apoio no desenvolvimento de competências deficitárias e na avaliação diferenciada. O “treinador”, em que ambos partilham o ensino, cada um responsabiliza-se pelas

áreas em que é especialista. Por último, o colaborador é o modelo mais recomendado pela literatura e consiste na presença, em simultâneo, do professor da educação especial e do professor do ensino regular. Partilham a tarefa do planeamento de todo o processo de implementação e de avaliação. Considera-se o modelo mais eficiente pela contribuição e responsabilização de ambos os intervenientes.

No entanto, na discussão dos resultados o autor adianta que os sujeitos consideram que a co-docência deveria ser implementada por professores do ensino regular. Esta perspectiva pode dever-se ao facto da participação do professor da educação especial ser sobretudo equacionada como o especialista em adaptações curriculares e no apoio compensatório ou de remediação.

A investigação aponta ainda para a importância dos órgãos de gestão promoverem a implementação do modelo colaborativo de co-docência, que deve ser, em simultâneo, apoiado por investigação que promova uma prática de qualidade. A formação de professores e a preparação dos programas deveria contemplar o estágio em práticas colaborativas, na perspectiva da escola inclusiva para todos os professores. Na opinião de Austin, é fundamental o treino dos professores para a co-docência. Os professores com prática de co-docência consideram que os alunos têm grandes vantagens quer nas competências académicas, quer nas competências sociais.

Na opinião de McLeskey e Waldron (2007), um dos processos de tornar a escola uma instituição onde a prática seja a inclusão é o CSR (*comprehensive school reform*). Os autores asseguram que o CSR tem potencial para assegurar que os professores e os membros do conselho executivo, director e sua equipa, consigam organizar e desenvolver ajustados programas inclusivos.

Os autores consideram causa de insucesso, o pressuposto, por grande número de professores, de que, a prática efectiva desejável, face a alunos com necessidades educativas especiais, necessita de ser identificada e descrita pelo

professor de educação especial ao professor do ensino regular, que depois procede à sua implementação. Esta abordagem, denominada empírico-racional do desenvolvimento profissional, tem efeitos pontuais e reduzidos.

Contrariamente, as mudanças produzidas em contexto de sala de aula têm efeitos nos resultados dos alunos e asseguram que os professores assumem as mudanças que promovem. A abordagem normativo-reeducativa, sugerida pelo CSR, produz efeitos significativos no comportamento do professor, uma vez que o professor focaliza o seu investimento “na busca da autonomia e no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, com o intuito de resolver os desafios que se colocam ao sistema” (p.270).

O programa CSR, apresentado pelos autores, é constituído por dez passos. No início do processo, primeiro passo, é importante que se organize uma troca de ideias / discussão subordinada ao tema Escola Inclusiva e que seja explicitado a todos que o processo obrigará a uma mudança significativa na organização escolar. O objectivo desta actividade de sensibilização consiste em preparar e apoiar o professor, a melhor conhecer as necessidades de todos os estudantes que entram na sua sala de aula.

Na impossibilidade real de toda a comunidade educativa fazer parte da equipa, a segunda etapa consiste na definição de um grupo de reconhecidos professores e gestores/administradores que, sendo representativos das várias perspectivas da escola, devem integrar o grupo que lidera a mudança.

Analisar e reflectir sobre a própria escola é o terceiro passo, de forma a desenhar o plano e assegurar que as mudanças ocorram. Observar outras escolas e partilhar experiências, é o quarto passo. O quinto consiste em traçar o plano. Discutir o plano, sexto passo, com a comunidade escolar. Dispor-se a incorporar alterações, sétimo passo. Preparação para a mudança, planejar o tempo de trabalho colaborativo, oitavo passo, e implementação do plano, nono passo.

Finalmente, o décimo passo consiste em monitorizar, avaliar e, se necessário, proceder a alterações.

Os resultados da implementação do programa CSR são consideráveis. Os resultados dos alunos são superiores quando comparados com os dos programas de salas de educação especial. Os professores consideram que os alunos sem problemas beneficiam académica e socialmente por estarem em programas inclusivos (*inclusive school program*, ISP). As competências sociais e da relação interpessoal dos alunos com necessidades educativas especiais com os colegas manifestam melhorias significativas. Finalmente, os professores revelam expectativas significativamente mais positivas quando comparados com os professores que não estiveram envolvidos no programa.

Segundo Burstein *et al.* (2004), o sucesso das escolas inclusivas passa por um sistema único de educação, com forte colaboração entre o professor do ensino regular e o professor do ensino especial, de pendor compreensivo e integrado, tendo em vista todos os alunos. Tal como McLeskey, também Burstein refere que o sucesso da inclusão dos alunos com incapacidade requer mudanças fundamentais na organização das estruturas da escola e no papel e responsabilidade dos professores. O autor refere ainda estudos (Baker & Zigmond, 1995; Manset & Semmel, 1997; Pivik, McComas, & LaFlamme, 2002; Schumm & Vaughn, 1995; Scruggs & Mastropieri, 1996; Tapasak & Walther-Thomas, 1999) que sugerem de forma consistente que o professor do ensino regular não se sente preparado para trabalhar com alunos com incapacidade. À semelhança das outras organizações, a escola sofre de uma cultura organizacional enraizada em valores e crenças que mantêm o *status quo*, o que dificulta a introdução de outras formas de fazer.

Neste contexto, Burstein sublinha a importância do “*cross the lines*” (p. 110), ou seja o trabalho em conjunto, colaborativo, entre o professor do ensino regular e o da educação especial. O desenvolvimento de práticas inclusivas está

directamente dependente da disponibilidade do trabalho colaborativo dos professores. A formação e o treino para o professor do ensino regular são fundamentais, mesmo para a aquisição de competências e estratégias para proceder à definição de adaptações. Para promover a confiança e a competência, o professor precisa de treino intensivo e sistemático, de ter conhecimento de boas práticas em contexto inclusivo, integrar grupos de trabalho colaborativo e beneficiar de apoio por longo tempo. Para o autor “a inclusão não é algo que acontece simplesmente, mas algo que requer investigação cuidada e preparação... implementação com atitudes adequadas, acomodação e adaptação do espaço” (p.106).

O autor refere que o maior desafio no processo de mudança é a apropriação da obrigação de mudar através de pessoas que se constituam como agentes de mudança, uma vez que o professor orienta a sua prática docente apoiado em valores, crenças e atitudes. O professor precisa de ser convencido que a mudança vale a pena e de entender as razões inerentes à mudança (105). Quanto mais inclusivos forem os programas, mais encorajam a participação dos professores no planeamento e no processo de tomada de decisão. Mas para facilitar a efectividade de práticas inclusivas, o suporte é fundamental no que Fullan (2001, *in* Burstein) denomina de *reculturing*, “transformação da cultura – mudar a forma de fazer coisas” (p.113).

Reflectir sobre a prática, pôr em causa procedimentos, dar largas à criatividade no encontrar soluções alternativas, constituem ferramentas preciosas. Deixar cair o medo exagerado e inibidor de errar é igualmente importante.

No estudo desenvolvido por Burstein (2004), no estado da Califórnia, foi possível implementar alterações significativas. Os serviços de algumas escolas foram completamente reestruturados e os estudantes com necessidades educativas especiais passaram a estar em salas de ensino regular. A divisão entre ensino regular e educação especial foi radicalmente eliminada. O professor do

ensino regular e o da educação especial passaram a formar grupos de trabalho colaborativo e a partilhar estudantes. Os professores passaram a planificar, em conjunto, um horário que combine a co-docência para o grupo todo e/ou rotação em pequenos grupos.

O desmoronar deste tipo de organização e a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares, trouxeram mudanças apreciáveis. Os professores passaram a trabalhar colaborativamente e a prática registou alterações. O professor de educação especial passou, com frequência, a dar apoio a pequenos grupos de estudantes, com ou sem incapacidade, que precisassem de ajuda extra, na classe regular. Foi instituído o “*Homework Club*” (Burstein, 2001, p.109) um espaço onde o professor de educação especial ajudava os alunos, em geral, a fazer o trabalho de casa, no final do turno. Noutras escolas o programa “*Fix and Finish*” (*ibidem*) consistiu na abertura de uma sala onde é possível encontrar uma ajuda alternativa básica do professor de educação especial para qualquer aluno da escola. Outras funções surgem relacionadas com o desenvolvimento de um programa de competências específicas, para qualquer aluno, bem como períodos de tutoria para alunos referenciados pelos professores do ensino regular.

Os resultados foram surpreendentes. Os encarregados de educação expressaram que os seus educandos que se sentiam inicialmente marginalizados, e que com esta alteração passaram a “sentir-se como os outros, a auto-estima melhorou e as expectativas foram ampliadas na interacção com os colegas” (p. 110). Os restantes alunos beneficiaram academicamente com a variedade de metodologias utilizadas e com o apoio promovido no contexto das práticas inclusivas.

Reconhecendo o benefício para os alunos, o director da escola referiu que a partilha, em contextos inclusivos, promove mudanças de atitude; “quem era neutro passou a ser positivo face à inclusão e quem era negativo passou a ser

neutro” (p.110). A percepção do professor do ensino regular muda em contextos inclusivos, no contacto com o professor da educação especial e com a experiência com alunos com necessidades educativas especiais.

Mas o professor da educação especial também referiu que se sentiu rejuvenescer pois “em 20 anos nunca tinha estado na classe regular. Nunca tinha ensinado um aluno do ensino regular. Interagir diariamente com estes alunos é a minha salvação” (p.110). Quando o trabalho se faz somente com alunos com necessidades educativas especiais, a implementação de metodologias diferenciadas e a adequação de currículos corre o risco de se esvaziar de sentido. O contacto com o *comum*, o *padrão* é fundamental para que não se perca o referente de aproximação ao grupo.

1.2 Conceito NEE

Wilson (2002) refere que as políticas, a investigação e a prática em necessidades educativas especiais são, inevitavelmente, determinadas pelas nossas concepções em “necessidades especiais” e pelo nosso entendimento desta expressão. Acusa os investigadores de não se debruçarem realmente sobre o conceito mas de identificarem “certas circunstâncias como necessidades especiais” (p.62). O autor adianta que é necessário definir o conceito, para posteriormente se abordarem as circunstâncias e propõe uma análise diferenciada. Para o vocábulo *Especial*, avança as expressões, particular ou específico, em oposição a geral. No que concerne ao termo *Necessidade* o autor considera que o conceito deveria ser definido relativamente a uma “competência/objectivo específico, sem qualquer implicação de que seja desejável ou indesejável” (p. 63).

O autor admite, no entanto, que quando esta reflexão se inscreve ao nível educativo a questão é muito mais difícil. O professor não tem a noção clara de que tipos de conteúdos de aprendizagem são realmente necessários para cada um dos alunos, bem como o que pode ser considerado extra. Intuitivamente sabemos que saber ler, escrever e contar são competências fundamentais na sociedade actual. Acrescenta, ainda, a empregabilidade, o comportamento ajustado, um círculo de amigos e a construção de um projecto de vida, como fundamentais para o jovem. Defende que o desenho curricular para o aluno com necessidades educativas especiais não é óbvio e as decisões deveriam ter por base, razões pragmáticas e de utilidade prática. Concorde com a existência de uma referência do que é importante e necessário.

Neste contexto, “o valor que atribuímos à aprendizagem de certos conteúdos, determina o que consideramos necessidades especiais, assim como, dificuldades de aprendizagem, incapacidade, talento ou aptidão” (Wilson, 2002, p.64). Assim, uma necessidade especial é, nesta perspectiva, um juízo de valor, o que não imprime obrigatoriamente, na opinião do autor, um carácter arbitrário e subjectivo. Segundo Wilson, os juízos de valor podem ser tão razoáveis, sensatos e bem fundamentados como os juízos de facto.

Wilson questiona ainda qual será a entidade competente para decidir se o aluno tem ou não Necessidades Educativas Especiais, serão os pais e os professores, os que estão próximos do aluno, ou será um organismo central ou governamental. É, ainda, sublinhada a importância do contexto, na definição das necessidades especiais. Aceita naturalmente que se registarão diferenças na definição do fundamental em regiões como a Amazónia, a Sibéria e Nova Iorque. Sugere para a existência de um professor independente para ajudar nesta reflexão.

Para Forlin (2001) o conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais é bastante mais lato, relativamente ao definido em Portugal. Na

Austrália, nesta expressão cabem os alunos com incapacidade, quer intelectual, física, sensorial ou emocional, com dificuldades de aprendizagem, os sobredotados ou talentosos, os socialmente desprovidos e os que não têm como primeira língua o inglês. Assim, alunos com dificuldades de aprendizagem são os que têm um acesso limitado ao currículo, por problemas mais ou menos momentâneos ou persistentes, em uma ou mais áreas da literacia, numeracia ou no aprender a aprender.

O enquadramento legal que circunscreve o que se considera ser o aluno com Necessidades Educativas Especiais, foi sofrendo alterações e beneficia, não só das questões equacionadas pelos investigadores, com cariz humanitário, mas responde, também, a questões de natureza económica e financeira.

No *Warnock Report* (1978) o aluno com Necessidades Educativas Especiais é definido como aquele que apresenta “qualquer incapacidade (física, emocional, social ou uma combinação destas), que afecta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma educação eficaz” (Lima Rodrigues, p.43).

Na década de 90, com a publicação do D.L. 319/91, de 23 de Agosto, Portugal clarifica e faz referência à evolução de conceitos que interferem com a prática em contexto escolar. Assim recomenda-se “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos” numa perspectiva mais humanista.

No artigo 10º, ponto 2, do D.L. 6/2001 de 6 de Janeiro, consideram-se alunos com “necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de

perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde”. A tónica é colocada nas dificuldades do aluno em aceder ao currículo definido centralmente ou a nível da escola.

Com a publicação do DL 3/2008, de 7 de Janeiro, os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles que apresentam “limitações significativas ao nível da actividade e participação, num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psicossocial”.

A ênfase colocada na participação e actividade remete as razões para as dificuldades na interacção escola/aluno, o que vem no sentido do acordado em Salamanca e no considerado no *Index for Inclusion* (Ainscow, 2000) como “barreira à aprendizagem”.

Em síntese, a Escola Inclusiva poderá ser um sonho concretizável se conseguir acolher a diversidade discente, promover a interacção entre todos os alunos sem rotular, nem excluir e desenhando medidas educativas que promovam o sucesso de todos. Dada a dimensão e profundidade das alterações necessárias à construção da Escola Inclusiva, este projecto passará, necessariamente, pela concretização de pequenas etapas que no tempo, deixarão a seiva do que será a escola do futuro. Para além dos recursos materiais e financeiros necessários, os recursos humanos constituem-se como fundamentais. O Director e restantes elementos do órgão de direcção são cruciais na resposta ajustada que a Escola dará a cada um e a todos os alunos.

Na relação directa com o aluno os professores são, na mesma medida, peças imprescindíveis. A investigação científica põe a tónica no professor, nas suas competências pessoais e profissionais, enquanto elemento-chave na implementação das mudanças necessárias ao atendimento ao aluno e salienta a importância de assegurar experiências positivas a este profissional, no contacto com o aluno com necessidades educativas especiais.

Capítulo 2

O professor e as atitudes no contexto pedagógico

2.1 Ser professor, hoje

Carrolo (1997) afirma que ser professor é uma «actividade complexa cuja finalidade é a produção de “estados de espírito” e a modificação de mentalidades e comportamentos das pessoas, cujas características relevam do agir *comunicacional*. O que caracteriza a prática profissional do professor, comparativamente às outras profissões, não é o agir *instrumental* mas é o agir *comunicacional*» (p. 46).

Nesta perspectiva, a concepção de que para se ser bom professor basta conhecer os conteúdos a ministrar já não faz sentido. Ao professor não cabe já a "tarefa de instruir ou modelar os comportamentos dos seus alunos com base numa perspectiva «objectivista» desajustada a uma sociedade onde fontes de acesso à informação existem, mas, sobretudo, de criar condições para que estes aprendam e de orientar as suas aprendizagens, numa perspectiva construtivista" (Pereira *et al.* 1997; p.309). Mais do que instruir, é premente a contribuição do professor na construção do cidadão, nas suas diversas vertentes, moral, cognitiva, afectiva e emocional. Na opinião de Popper (1956 *in* Carrolo, 1997), o professor é o intermediário entre três mundos; "o mundo objectivo (Mundo 1) - das coisas materiais, o mundo subjectivo (Mundo 2) - das mentes e o mundo dos produtos do espírito humano (Mundo 3) - obras de arte, teorias e livros" (p. 47).

Mas esta profunda alteração do papel atribuído ao professor, que deixa de se constituir como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem, e que passa a encarnar o papel de actor social, *agir comunicacional*, interveniente na formação pessoal e social dos mais jovens, não é automática nem facilmente adquirida. Este processo de metamorfose, solicitado ao professor, requer tempo,

reflexão e algum sofrimento, e surge na sequência de profundas alterações sociais, das quais a edificação da escola de massas é a mais pertinente.

Assim, espera-se que o professor seja capaz de exercer, na globalidade, funções diversas e que seja capaz de agir com criatividade; ele deve ser um mediador, quando se expressam conflitos entre os alunos ou entre estes e os professores, um decisor, quando define conteúdos e estratégias a utilizar e, simultaneamente, deve ter a capacidade de captar auditórios adversos, que são cada vez mais frequentes na escolaridade obrigatória.

Atendendo à complexidade da realidade escolar actual, parte significativa dos professores em funções vive num dilema consigo mesmo. Nascido e educado num quadro sociocultural inserido num passado conformista e conservador, vive e interage num presente de contradições e mudanças constantes. Esteve (1995) refere-se a um "*mal estar docente (malaise enseignant, teacher burnout)* (...) para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afectam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (p. 98).

Cavaco (1993), refere que “o professor concilia os fantasmas de uma educação pessoal que se enraízam numa escola repressiva e autoritária, com a necessidade de encontrar para a sua prática pedagógica novas respostas, coerentes com uma vivência democrática” (p. 31), com alunos livres de regras impostas e com um conjunto axiológico bem mais flexível e até volátil, relativamente ao que enformou a construção das pessoas que constituem os professores em funções actualmente.

A democratização da escola, o fenómeno de globalização, com o consequente movimento populacional expresso em contingentes nunca antes registados e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais, torna a escola num espaço multicultural. Face a esta diversidade discente, o professor

tornou-se num profissional ainda mais vulnerável. É neste contexto, de maior e mais ampla complexidade da organização escolar, que coexistem na escola de hoje professores provenientes de modelos de formação diversos, constituindo este um dos factores com influência em condutas profissionais distintas. Cada um dos docentes encerra em si a possibilidade de se revelar mais conservador, de cariz mais técnico, instrutor ou monocultural, preocupado em transmitir conhecimentos, em instruir o aluno, ou mais progressista, treinador multicultural ou colaborador, o que valoriza os aspectos da relação interpessoal, a afectividade e a curiosidade, o que se mantém atento ao outro, tolera em si mesmo a incerteza do saber e entende a relação na reciprocidade.

Para Stoer *et al.* (1999), "na verdade, pode dizer-se que todos os professores são, até certo ponto, mono e inter/multiculturais (isto é, como protagonistas do processo educativo são, por um lado, «portadores» da cultura nacional e, por outro, «obrigados» - lembra-se aqui a chamada «educação compensatória» - a olhar para a diferença) " (p. 46). Conciliar, na pessoa do docente, um equilíbrio da ênfase que é dada a cada um dos dois modelos, não constitui tarefa fácil. É, no entanto, desejável que o professor tenha consciência da necessidade de iniciar o percurso que o leve ao profissional mais treinador (Hannoun, 1975), mais inter/multicultural (Stoer e Cortesão, 1999), mais reflexivo e colaborador (Nóvoa, 1990 e Alarcão, 1996)

2.2 Contornos da escola monocultural na escola actual

Na história do pensamento pedagógico podem definir-se duas grandes fases no que concerne ao tipo de relação professor aluno. Inicialmente, e até aos anos 60/70, o domínio na relação professor aluno era claramente do professor, a relação fazia-se em torno do primeiro, na vertical, de cima para baixo, denominada magistrocentrismo (Hannoun, 1975). Em Portugal, como noutros países ocidentais, a escola, enquanto instituição ao serviço do Estado, sobretudo os centralizadores e burocráticos, veiculava a ideologia dominante, um sistema de valores, crenças, motivações, expectativas e capacidades da classe social de onde emergiam os protagonistas do aparelho de Estado.

Na perspectiva das teorias da sociologia da reprodução social de Bourdieu e Passeron (sd), a escola, enquanto instituição, exerce uma função repressiva, selectiva e reprodutora da sociedade em que se insere. As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores, ideais sociais e as crenças que os membros da organização partilham (Brunet, 1992) e que condicionam a sua configuração interna e o estilo de interações que estabelecem com a comunidade.

Esta escola premeia os jovens portadores de culturas condizentes com a da classe política - a classe média. Na perspectiva de Grácio (1982), «o sistema educativo privilegia os privilegiados, uma vez que os professores continuam a valorizar a "cultura dominante" e os alunos que com ela facilmente se identificam e a desvalorizar as "culturas dominadas" e os alunos que na escola as encarnem» (p. 23). É assim que a escola, ao contribuir para perpetuar a cultura institucionalizada, "coloca os jovens mais próximos ou mais afastados dos

objectivos académicos consoante estes se conseguem identificar em maior ou menor grau com o tipo de cultura que lhes é transmitida" (Duarte, 2000; p.26).

O paradigma educacional dominante neste período, o paradigma racional, centra-se “na transmissão de conhecimentos e valores dominantes, associado ao paradigma sociocultural industrial” (Bertrand *et al.* 1994; p.54). É assim que, assumida como finalidade primeira, a inculcação de um sistema de valores e de uma cultura universal, a escola funcionava em torno do corpo docente que a constitui e que estava, de forma submissa, ao serviço do Estado. Ao modelo clássico de professor, “símbolo duma ordem sociocultural” (Boavida *et al.* 1994; p.338), vocacionado para a competência “no saber (...) metódico e claro na exposição, austero e exigente na disciplina, justo na avaliação” (*ibidem*; p.268) contrapõe-se o modelo clássico de aluno, “aplicado e persistente no estudo, correcto no comportamento, forte na vontade, e o que ao nível da aprendizagem assimile bem as matérias e reproduza com segurança os conhecimentos adquiridos” (*ibidem*).

No âmbito do paradigma subjacente à escola monocultural, atribuíam-se sobretudo relevância “às realidades objectivas que caracterizam a relação educativa, ao professor, às influências sociais e materiais, deixando na sombra as exigências da personalidade do aluno” (Hannoun, 1975; p.261). Era, então, dada maior ênfase à forma, valorizava-se a submissão do aluno e a directividade do docente.

Este modelo deixa de se revelar eficaz, sobretudo, a partir da emergência da escola para todos. Como refere Duarte (2000), “a instituição escolar só teoricamente representa um mundo homogéneo, assim tratado pelas instâncias superiores, que legislam, actuam e avaliam, sempre em nome dos alunos e dos professores em abstracto. Na prática não se apresenta como um todo uniforme, podem desenvolver-se e coexistir vários tipos de cultura dentro do mesmo espaço escolar” (p. 22).

2.3 Tipos de professores

Decorrente de uma multiplicidade de factores, coexiste na escola de hoje uma diversidade de tipos de professores que preconizam estilos de ensino específicos. Na concepção de Gagné (1967), referido por Rodrigues Dias, (1989), o conceito de estilos de ensino relaciona-se com "os modos através dos quais o professor controla a situação externa da aprendizagem" (p. 80). Este controle do professor, face à situação de aprendizagem, pode expressar-se de forma mais directiva, circunscrita a objectivos de natureza cognitiva, centrada no professor e muito estruturada ou revelar ênfase num estilo mais democrático, centrado no aluno, mais flexível relativamente a conteúdos, objectivos e metodologias. Naturalmente, entre estes dois estilos, existe uma gama de variantes possíveis. Vera Villa (1988 *in* Lopes, 1990) aponta, nas últimas décadas, para "o carácter irremediavelmente plural dos modelos educativos" (p. 610). Barros (1999), ao salientar estudos produzidos por vários autores, refere que "predominam os estilos mistos e a tendência ao estilo tradicional" (p. 26).

No entanto, por questões de organização metodológica e para maior exequibilidade da investigação, apontaremos, apenas, para uma dicotomia de tipos de professor que preconizam estilos de ensino próprios: o professor instrutor/técnico e o professor treinador/colaborador. Embora se aceite que, na generalidade, não se encontram indivíduos puros, qualquer que seja a característica que estejamos a estudar, importa reforçar que cada sujeito pode revelar uma apetência mais direccionada para uma das duas versões.

2.3.1 - Professor instrutor/técnico

O professor-instrutor e professor-personagem (Hannoun, 1975), professor pregador (Rodrigues Dias, 1989), técnico-especialista (Nóvoa, 1990) ou mais geralmente designado por professor conservador ou tradicional, no sentido do profissional com uma representação cristalizada do aluno médio, seu interlocutor eleito, tem uma única concepção da sua actividade. Instruir é a sua função.

Este professor enquadra-se no paradigma da escola monocultural onde o modelo-tipo de professor contracenava com o modelo-tipo de aluno. A sua conduta profissional toma contornos de forte rigidez e de flexibilidade reduzida.

Cavaco (1993) refere que estes professores "tendem a manter-se centrados nos valores e pontos de vista pessoais, validados pela sua experiência de vida. *Manifestam dificuldade em contextualizar os problemas e em proceder a novas estruturas. Manifestam atitudes de fechamento.* Isolam-se. Refugiam-se no ritualismo das normas e dos programas a cumprir" (p.125). Assim, receiam interagir em liberdade, com a preocupação de uma permanente definição de limites na sua relação com os educandos, justificam a sua postura na relação com base na diferença de estatuto e de poderes. Estabelecer uma relação paritária é impensável para este profissional, uma vez que encara "o processo de atribuição de maior autonomia aos alunos [como estando] associado aos receios de perda de autoridade e de estatuto por parte do professor" (Oliveira, 1997; p.101). Este professor é portador de um saber, de um poder e de um conjunto de valores que reflectem e consolidam, geralmente, as proibições familiares e sociais.

A relação professor-aluno que se estabelece revela-se impessoal, bastante hierarquizada, com ênfase no professor e com forte directividade. A relação reveste-se de certa distanciação como condição de uma verdadeira educação.

Estes professores "gostam de manter com os alunos uma relação afectiva de carácter protector" perspectivando os alunos "*em função dos seus comportamentos e dos resultados obtidos e não do ponto de partida de cada um*" (Cavaco, 1993; 125).

O aluno é submetido a uma aprendizagem sistemática dos diferentes hábitos e conhecimentos que se consideram desejáveis para ele. Este aluno, criança-objecto, na perspectiva de Durkheim (sd, *in* Hannoun, 1975) deve ser preparado para a vida em sociedade e, assim, "é preciso que a criança aprenda a respeitar a regra; é preciso que aprenda a cumprir o seu dever porque é o seu dever, porque se sente obrigada a isso e sem que a sensibilidade lhe facilite demasiadamente a tarefa" (p. 131).

O professor transmite a "imagem do professor como técnico-especialista que deve limitar a sua acção à aplicação rigorosa das regras que derivam do conhecimento científico" (Nóvoa, 1990; p.526). Este profissional constitui-se, assim, como "um mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatados numa perspectiva descendente de racionalidade técnica" (Nóvoa, 1992 *in* Alarcão, 1996, p.176), que "tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade" (Alarcão, 1996, p.176).

Segundo Rodrigues Dias (1989), o professor desempenha a sua função "preparando os estudantes para uma situação totalitária - todos lêem a mesma página no mesmo tempo, todos fazem o mesmo trabalho de casa, todos recordam os conhecimentos que o professor quer que eles recordem, todos são conduzidos pela decisão do professor, de nenhum se espera tanto que pense como se faça o que lhe mandam" (p. 44).

Este profissional corporiza, assim, uma prática conservadora, revelando constrangimentos na relação com o aluno que não tenha o perfil do aluno médio, não se sentindo preparado para lidar com os desafios da educação intercultural, nomeadamente, com os aspectos afectivos, mas também, cognitivos e materiais inerentes a essa educação.

Segundo Thies-Sprintall (1984 *in* Simões e Ralha Simões, 1999) o professor com este perfil é "menos flexível, segue(m) rotinas mecânicas, não respeitando as diferenças entre os alunos" (p. 63). É também definido como tendo um nível conceptual mais baixo, o que para Gordon (1990, *in* Simões e Ralha Simões, 1999) origina uma "dificuldade em formular as questões e encontrar (...) formas diversificadas de as resolver, precisando de muitas demonstrações e de muito apoio" (p. 64).

No estudo desenvolvido por Rodrigues Dias (1989) onde, entre outras variáveis, se estuda a relação entre a dependência/independência de campo perceptivo (DIC) e os estilos de ensino, podem definir-se dois grupos distintos de professores. A autora define DIC como "um traço perceptual que distingue ampla e consistentemente as pessoas" (Rodrigues Dias, 1989; p.58). Os resultados dos estudos implementados por Witkin (1976) e Wu (1968), referidos pela autora, indicam que os professores independentes do campo perceptivo (IC) "preferem os métodos expositivo e de descoberta ao de discussões porque, sendo mais directivos, lhes conferem mais responsabilidade na organização da situação da aprendizagem" (Rodrigues Dias, 1989; p. 80), consequentemente, maior controlo, e "preferem situações impessoais e orientadas para os aspectos mais cognitivos do ensino" (*idem*, p.81). Nesta perspectiva, os professores IC adoptam uma atitude própria na sua acção: "centram-se no pormenor dos programas; realçam os princípios; ensinam os alunos a resolver problemas utilizando processos novos e abreviados; dão ênfase às abstracções da Matemática e das Ciências; gostam de usar gráficos, mapas, fórmulas, esquemas, ainda que ensinem Ciências Sociais;

estimulam a aprendizagem indutiva e pela autodescoberta; partem dos componentes isolados para chegar ao todo e estabelecer regras ou generalizações" (p. 82). Assim, este professor desenvolve um tipo de ensino mais analítico, não favorecendo ao aluno o estabelecimento de inter-relações entre campos do conhecimento distintos mas que se referem a uma mesma realidade, o mundo em que vivemos. A autora denomina-os de pregadores pela função de divulgação das informações contidas nos manuais escolares.

Para Stoer e Cortesão (1999), o professor monocultural revela, à luz da perspectiva inter/multicultural, um perfil pouco receptivo à inovação e fechado sobre si próprio. Este professor "encara a diversidade cultural como um obstáculo ao processo ensino aprendizagem potenciador de discriminação; considera a diversidade cultural na sala de aula como um *déficit* (preocupação com o que falta nas culturas que se desviam da norma); considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula veiculando a cultura nacional na escola oficial para todos; proclama a sua identidade cultural como uma herança histórica que é fixa e indiscutível (...) e *reconhece* diferenças culturais sem as querer conhecer (para evitar preferências por qualquer grupo sócio-cultural)" (adaptado, p.47).

Dada a dimensão que o circunstancial e o contexto detém na actualidade, a decisão faz-se a cada momento, no aqui e agora. O aluno de hoje, não se revê na criança-objecto de Durkheim (Hannoun, 1975). Pôr em causa é, actualmente, uma forma de estar, conscientemente adoptada pelos mais jovens. O direito individual impera e caiu por terra o dever universal. Já não existem alunos objectos, que viam o professor como o detentor do poder e do conhecimento.

O professor instrutor/técnico aqui descrito revela um perfil:

- conservador e tradicional, o que valoriza o que já interiorizou, não demonstrando disponibilidade para a integração de novas concepções da vida e

do mundo; pregador, instrutor e monocultural, o que se preocupa sobretudo com o que tem a reproduzir, sem revelar uma atitude expectante, de alguém pronto a ouvir e a aprender com o outro; de personagem, o que demonstra dificuldade em lidar com situações que envolvam sentimentos e de técnico-especialista, aquele cuja acção se limita à aplicação rigorosa das regras que derivam do conhecimento científico.

2.3.2 Professor treinador/colaborador

É na perspectiva de uma concepção de educação como um processo libertador, no sentido da construção da autonomia pessoal, com a participação activa do aluno, que surge o conceito de professor-treinador e professor-pessoa (Montessori *in* Hannoun, 1975), professor reflexivo (Nóvoa, 1990 e Alarcão, 1996) ou professor multicultural (Stoer e Cortesão, 1999).

Em oposição ao professor instrutor/técnico, tido frequentemente como pouco flexível na relação pedagógica, surge o conceito de professor treinador/colaborador, que numa fase de transição tomou contornos de algum extremismo, sobretudo quando era defendida a ausência de directividade, o que originou críticas acesas. Nesta fase, a não directividade constituiu-se como sinónimo de facilitismo no processo ensino-aprendizagem. Hannoun (1975), reportando a Montessori, refere-se ao professor-treinador que estabelece com o aluno, criança-rei, uma relação de humildade "que se afasta para deixar o caminho livre à criança" (p. 131), reduzindo a sua intervenção de forma a aumentar a actividade daquela. A relação é também de condescendência face ao aluno, inseparável da liberdade que se procura respeitar no educando. Este vai ter com o professor "uma relação de tipo individual e afectivo, feita de compreensão

e condescendência" (*ibidem*) e simpatia recíproca. Depois deste período, emerge uma postura mais ponderada onde este professor é também professor-pessoa (Hannoun) que se revela afável, compreensivo e próximo dos alunos, nos problemas e nos desejos.

Cavaco (1993), no estudo que realizou junto de professores do ensino secundário, encontrou profissionais da educação que admitem alterações pessoais no tempo e que se revelam disponíveis para integrar essas alterações. Segundo a autora, "evidenciam disponibilidade para tentar compreender o ponto de vista do aluno. *Questionam a sua própria actuação, que é flexível, e estão abertos à inovação. Entendem as coisas de forma sistémica e mantêm-se atentos às mudanças.* Privilegiam o diálogo e personalizam as relações. Apreciam nos alunos a autonomia e até aceitam uma certa cumplicidade" (p. 124).

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reacção à concepção tecnocrática de professor. Dewey (García, 1992) foi pioneiro quando se referiu ao ensino reflexivo em 1933. O autor defendia que este tipo de ensino permitia “o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (p. 60). E, neste contexto, Nóvoa (1990) defende a construção de uma *imagem dos professores como profissionais reflexivos*, que rompa com determinações escritas ao nível da regulação do exercício docente e que supere uma relação linear (e unívoca) entre conhecimento científico-curricular e a prática escolar" (p. 527). Schön (García, 1992), atribui igualmente grande importância ao desenvolvimento da reflexão no professor, uma vez que “conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico ligado à acção”, o qual é denominado por “conhecimento tácito, pessoal e não sistemático” (p. 60). Fica assim expressa a importância da auto-reflexão na prática docente, no sentido de criar profissionais mais aptos a lidar com a diversidade.

Ainda que Garcia (1992) alerte para o uso abusivo do conceito de reflexão nos planos formativos de professores, o autor adianta as “disposições” ou atitudes fundamentais a incrementar num professor reflexivo. A primeira, é a mentalidade aberta que o autor define como “a ausência de preconceitos, de particularidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos” (Dewey, 1989 *in* García, 1992; p.62). A segunda, consiste na responsabilidade, “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coesão e a harmonia daquilo que defende” (García, 1992; ps 62 e 63). Por último, surge o entusiasmo, “como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (*ibidem*).

Simões e Ralha Simões (1997) referem, com base em estudos desenvolvidos por Glassberg e Sprinthall (1980), Glickman (1985), Thies-Sprinthall (1984) e Whitereell e Erickson (1978), que "parece existir uma relação entre os níveis superiores de raciocínio psicológico e uma maior adequação profissional" (p.41). E o mesmo estudo refere ainda que os profissionais com um desenvolvimento conceptual mais elevado revelam uma atitude menos rígida, menos autoritária e encaram o sujeito em interacção de modo menos estereotipado. No entanto, existem resultados divergentes em contextos determinados. Ribeiro e Campos (1987 *in* Jesus, 1993) realizaram uma investigação onde concluíram que “quanto menor o nível conceptual do professor, maior a percepção da sua competência pelos alunos” (p. 102). Jesus refere, todavia, que este estudo foi realizado ao nível do 2º ciclo do ensino

básico, cujos alunos, possuindo um nível conceptual mais baixo, “teriam mais eficácia” com professores “que funcionam num nível mais concreto” (*ibidem*).

Posteriormente, Simões e Ralha Simões (1999) procederam a uma revisão bibliográfica sobre as teorias dos sistemas conceptuais e, especificamente, no que se refere ao modelo de emparelhamento dos níveis conceptuais.

Assim, Hunt e Joyce (1967) definiram os professores com este perfil como tendo um estilo de ensino reflexivo, com um nível conceptual elevado e sendo, por isso, "mais flexíveis e adaptáveis". São, também, "mais empáticos e sensíveis" na interacção com a heterogeneidade discente. Diversificam mais os modelos de ensino, "proporcionam a aprendizagem de modo indirecto e são, de modo geral, mais capazes de interpretar ajustadamente o que realmente se passa na sala de aula, adaptando-se a isso de maneira flexível e evidenciando, em geral, padrões de comportamento que podem ser relacionados com a eficácia educativa" (*in* Simões e Ralha Simões, 1999; ps 60 e 61).

Murphy e Brown (1970) apontam este tipo de professor como sendo capaz de "incentivar o espírito crítico, a inovação e a formulação de perspectivas criativas, originais e adaptativas, que favoreçam o desenvolvimento pessoal do aluno" (*ibidem*; p.61). Joyce e Weil (1980) adiantam que estes professores têm "uma relação mais interdependente com os seus alunos, ajudando-os a construir os seus próprios parâmetros de descoberta e de aprendizagem" (*ibidem*; p.61).

Ainda no seguimento de Hunt, Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) consideram que os professores com este perfil revelam "a capacidade de resposta, a reciprocidade e reflexividade de que dão em geral provas professores de nível conceptual mais elevado se traduzem num modo de funcionamento mais elaborado, denotando por isso um maior repertório de capacidades, uma percepção multifacetada da realidade e uma forma ampla de encarar os

problemas educativos que implicam uma consciência das necessidades dos outros, associada a uma maior empatia" (*in* Simões e Ralha Simões, 1999; p.62).

Gordon (1990 *in* Simões e Ralha Simões, 1999), realizou um estudo utilizando igualmente os níveis conceptuais de professores com funções diferentes e concluiu que este tipo de docente é capaz de perspectivar e compreender os diferentes problemas com que se depara, denotando facilidade na definição de estratégias alternativas às dificuldades detectadas e revelando autonomia na definição do plano de consecução e sua implementação.

Rodrigues Dias (1989) refere que este professor "estimula o interesse pela aprendizagem, considerando o aluno na sua globalidade e não apenas no seu intelecto; o centro da aula deixa de ser o professor ou a matéria e passa a ser o aluno; o ensino é substituído por uma situação de aprendizagem" (p. 44), "têm atitudes mais favoráveis à prática democrática na aula" (p.80) e "preferem situações de ensino que favorecem a sua interação com os alunos e entre eles" (*ibidem*, p.81). Refere ainda que os professores dependentes de campo perceptivo (DC) "manifestam física e verbalmente o afecto e a aprovação e usam recompensas personalizadas, estreitando deste modo as suas relações com os alunos; exprimem confiança na possibilidade de êxito dos seus alunos cujas dificuldades detectam facilmente; orientam os alunos e formulam claramente os objectivos e princípios da lição e os passos a seguir até à solução prévia e convenientemente definida; estimulam a aprendizagem através de modelos que devem ser imitados; fomentam a cooperação e o desenvolvimento do sentimento de grupo e estimulam a classe a pensar e trabalhar como um todo" (p. 84).

Cavaco (1993), no estudo que desenvolveu, sobretudo, junto de professores do ensino secundário, sublinha que a idade do professor é outro factor que influencia o tipo de relação que se estabelece com os alunos. Na perspectiva de Huberman (1992, *in* Cavaco 1993), os professores quando iniciam a carreira confrontam-se com a complexidade da situação profissional, sentem o

desfasamento entre os ideais e a realidade da sala de aula mas podem, de alguma forma, sentir o entusiasmo do início, a experimentação, a exaltação da nova responsabilidade. Numa fase em que a sua idade se aproxima da dos seus alunos, ele estabelece uma relação mais próxima, de contacto mais fácil, mais amigável e mais fraternal. Depois destes primeiros anos de serviço, o professor já vai dominando algumas situações de ensino e tem assim disponibilidade para reflectir sobre a sua prática, a relação com os alunos e o processo de aprendizagem destes. Quando o ensino, como carreira, passa a ser fruto de uma escolha pessoal estabelece-se um *comprometimento definitivo* no seio da classe. A autora enfatiza que “o entusiasmo e a força da juventude vão-se perdendo e são compensados por um certo enriquecimento reflexivo, facilitador de uma maior autonomia crítica e alguma inquietação perante rotinas de trabalho” (*ibidem*, 1993; p.31).

Huberman refere, todavia, que "o número, o tipo e a importância de relações com os alunos não evoluem de maneira unívoca com a idade" (*ibidem*; p.33) do professor, não sendo por isso verdade, na perspectiva do autor, que se verifique um padrão explicativo em função do ciclo de vida do professor.

É de considerar, no entanto, pertinentes as conclusões apontadas por Cavaco, de que a disponibilidade para reflectir sobre a sua prática e, posteriormente, um certo enriquecimento reflexivo se associa proporcionalmente ao avanço da idade dos sujeitos. A verificar-se esta evolução no tempo, esta poderá ser indicadora de que o avanço na idade do professor pode constituir um factor de predisposição em direcção ao perfil de professor treinador-colaborador, professor reflexivo.

Jesus ao referir-se ao modelo relacional na formação de professores, em oposição ao modelo normativo, enfatiza “a importância do entusiasmo e envolvimento do professor na sua actividade profissional e de uma atitude positiva em relação aos estudantes e a si próprio” (2000, p. 316). O professor

relacional deve ser capaz de “fazer uso de si mesmo como instrumento” enquanto elemento colaborador no processo de ensino aprendizagem. A esta perspectiva subjaz a “motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança” como ingredientes fundamentais no professor relacional (Jesus, 2000; p.316). O autor, citando Ribeiro (1990), considera que a “neutralidade afectiva na relação pedagógica” não constitui estratégia desejável. Os alunos aprendem a ser pessoas com o professor e, nestas circunstâncias, é fundamental perceber o que vive, sente e pensa o professor em relação ao mundo e à vida. Na perspectiva de Ribeiro, “uma relação de agrado” (Jesus, 1996; p.14) desencadeia processos de identificação e atracção que estão na base de uma relação interpessoal saudável e significativa.

O professor multicultural, na perspectiva do profissional aberto à relação intercultural, aceita questionar posições, valoriza outros pontos de vista, concebe a sua participação e colaboração na construção do adulto que surgirá a partir do aluno com quem trabalha. Considera, ainda, que o "desenvolvimento profissional envolve, na sua essência, um processo de ruptura e mudança de representações, o qual deverá ser acompanhado por atitudes e sentimentos positivos face a si próprio e à sua situação sobretudo profissional" (Oliveira, 1997; p.103). Cohen-Emerique (1999), refere que "é apenas através de um melhor conhecimento de si, da sua identidade social e cultural, que se poderá fazer emergir a relatividade dos seus pontos de vista" (p. 232).

Dasen (1991) refere que o professor que pratica uma pedagogia intercultural desfruta efectivamente da presença de alunos de origem diversa e que na relação pedagógica valoriza a cultura de origem dos alunos e, simultaneamente, sensibiliza os restantes alunos para a diversidade cultural, "mas evitará impor uma identificação qualquer, evitará criar estereótipos e apresentar culturas de uma forma estática" (p. 226).

Para Stoer e Cortesão (1999), o professor inter/multicultural, na perspectiva da escola intercultural, "encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo ensino-aprendizagem; promove a rentabilização de saberes e de culturas; toma em consideração a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação *entre culturas*; refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural; *conhece* diferenças culturais através do desenvolvimento de diapositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*" (adaptado, p. 47).

À guisa de conclusão, importa salientar o que de fundamental deve possuir o professor da escola actual e que, de alguma forma, está explícita ou implicitamente referida na bibliografia consultada. Este profissional deverá ser receptivo à auto-reflexão e, conseqüentemente, ao aprofundamento do auto-conhecimento, condições imprescindíveis à consolidação de uma identidade forte e saudável e, simultaneamente, capaz de proceder a uma atitude de descentração, desejável em qualquer interacção pessoal.

Assim, o professor treinador/colaborador revela um perfil:

- de pessoa, cujo pendor afectivo e emocional das relações interpessoais não constituem problema; de multicultural, com uma atitude de entusiasmo perante a novidade ou a diferença, e de curiosidade face ao outro; de reflexivo, possuindo consciência das suas limitações e potencialidades, assumindo-as e admitindo que pode sempre melhorar; e de colaborador, constituindo-se como instrumento no processo ensino-aprendizagem.

2.4 - Personalidade do professor

2.4.1 - Conceito e problemática

Do ponto de vista da Psicologia, personalidade é o modo de ser, agir e reagir que caracteriza o indivíduo humano e o distingue de qualquer outro. Subjectivamente a personalidade surge como a emergência do «“eu”, uno e idêntico, no seio da consciência reflexiva». Objectivamente, revela-se através “da figura física e do comportamento do indivíduo humano” (Enciclopédia Luso-brasileira).

Ainda de forma sintetizada e utilizando uma linguagem comum, os autores do Dicionário de Psicologia da Verbo consideram que personalidade se reporta à “totalidade de um ser, tal como aparece aos outros e a si próprio, na sua unidade, na sua singularidade e na sua continuidade”. E engloba “o consciente e o inconsciente na sua relação com o mundo exterior. É o laço que dá ao psiquismo a sua coesão”.

Hipócrates, pai da Medicina, dezenas de anos antes de Cristo, e a partir da observação das diferenças humanas, defendeu a existência de quatro tipos distintos de temperamentos (disposições gerais do modo de ser da personalidade) e associou-os a diferentes órgãos, coração, fígado, rins e pulmões. Até ao século XX, embora com designações diferentes, este foi o paradigma vigente.

Jung (1923) quebrou esta divisão de personalidade em quatro temperamentos e defendeu que o comportamento do indivíduo não era arbitrário ou casual mas que denunciava um padrão (Hedges, 1997). O padrão, segundo o autor, é orientado pela escolha individual, na preferência por uma opção de organização específica, de funcionamento ou de vida. Jung sugeriu ainda que a preferência é feita sempre a partir de um par de opostos, nomeadamente ao nível

das necessidades, dos percursos, dos desejos, dos valores e dos sentidos. E é isto que torna as pessoas diferentes.

Allport (1973) forte referência no estudo desta temática, defende que o termo personalidade tem a sua raiz na palavra pessoa, termo abstracto sem género nem idade. Na sua obra, *Personalidade*, o autor apresenta três possíveis abordagens ao conceito; a perspectiva do efeito externo, da estrutura interna e a positivista. Allport refere que para alguns estudiosos o termo pessoa significava originalmente “máscara” (p. 46) e adianta que talvez tenha sido este paralelismo que sustenta a definição de personalidade segundo o efeito externo (p.43). Nesta perspectiva, a personalidade surge como “a avaliação da eficiência ou da atracção social” (p. 44) do indivíduo. Curiosamente, neste contexto, Fleming (*ibidem*) num estudo sobre a personalidade indica oito qualidades atraentes para uma professora com muita personalidade “é interessante na conversa, é competente, tem interesses amplos, é inteligente, atlética, bem-humorada, sincera e adaptável” (p.44).

Na perspectiva da estrutura interna “a personalidade é a organização mental total de um ser humano, em qualquer estágio do seu desenvolvimento. Abrange todos os aspectos do carácter humano, do intelecto, do temperamento, da habilidade, da moralidade e todas as atitudes constituídas durante a vida da pessoa” (*ibidem*, p. 48).

Na terceira abordagem, os investigadores positivistas defendem que a «“estrutura interna” é inacessível à ciência» (p.48) pelo que não lhe reconhecem valor científico. Consideram, em alternativa, que a personalidade é “a conceitualização mais adequada do comportamento de uma pessoa, considerada em todos os seus pormenores, e que um cientista pode dar em determinado momento” (p. 49). Allport estabelece um paralelismo entre esta abordagem da personalidade e a definição de efeito externo, em que se verifica igualmente o recurso à percepção do outro.

O autor apresenta a sua definição de personalidade “essencialista”, em que admite a existência de uma estrutura interna própria. Assim, “a personalidade é a organização dinâmica, no indivíduo, dos sistemas psicofísicos que determinam o seu comportamento e o seu pensamento característicos” (p. 50).

Esclarece, ainda, o que entende por cada um dos construtos que comportam esta definição. Por organização dinâmica o autor entende a “formação de padrões ou hierarquias de ideias e hábitos que dirigem, dinamicamente, a actividade”. Os sistemas são “potenciais de actividade” que podem estar latentes ou activos como, por exemplo, um hábito, um sentimento, um conceito ou um estilo de comportamento. Estes sistemas determinam ou motivam, quando chamados à acção, comportamentos ou pensamentos específicos.

O termo psicofísico, consiste na conjugação inseparável de mente e do corpo na organização da personalidade.

O comportamento e o pensamento permitem, segundo o autor, a sobrevivência do indivíduo e constituem “formas de ajustamento e superação, provocadas pela situação ambiental em que estamos colocados, sempre seleccionadas e dirigidas pelos sistemas psicofísicos incluídos na personalidade” (p.50), esta capacidade de auto-domínio e de decisão é específica em cada indivíduo e mesmo que alguns dos elementos sejam partilhados com outros, a conjugação específica torna a pessoa única.

Kendler (1968) considera que o conceito de personalidade tem “a sua origem na constância que se observa no comportamento do indivíduo durante um período de tempo e uma variedade de situações” (p. 849). E ainda que “a constância comportamental pode ser concebida como um exemplo de *transfert* de aprendizagem. As pessoas tendem a comportar-se uniformemente porque transferem o que aprendem numa situação para outra. A pessoa adquire um sistema característico e unificado de respostas” (p. 849).

Para o autor, o conceito de personalidade “é essencialmente o de um sistema de hábitos e de impulsos que fazem com que a pessoa responda de um modo semelhante e característico a situações nitidamente diferentes” (*ibidem*, p. 849). Porém, a personalidade do indivíduo também sofre transformações, “uma vez que os hábitos e os impulsos mudam, a personalidade muda também com o tempo e a experiência (*ibidem*, p.849). Na opinião do autor a personalidade é influenciada por variáveis situacionais e, naturalmente, a constância comportamental do indivíduo está longe de ser completa. Em situações de maior pressão ou mesmo adversas, um indivíduo normalmente calmo pode revelar comportamento agressivo.

Jung (1923) considera que o conceito de personalidade encerra em si uma escolha individual na preferência por uma específica opção de organização, de funcionamento ou de vida, Allport (1973), para quem a personalidade é a organização dinâmica do indivíduo e Kendler (1968) menciona para personalidade o sistema de organização individual que constrói respostas aos estímulos.

Forgus e Shulman (1979) apresentam sete postulados sobre a teoria da personalidade; 1º, todo o comportamento é adaptativo; 2º, a personalidade é um padrão aprendido de comportamento; 3º, a cultura influencia o método e o tipo de condições da socialização e, neste sentido, a cultura influencia os padrões da personalidade; 4º, cada personalidade tem uma organização intrínseca e única, por isso individual; 5º, a personalidade determina a selecção da resposta, e avalia as consequências, para determinado acontecimento; 6º, perceber o padrão de comportamento permite prever o comportamento e, por último, o 7º, perceber o que está na base de um padrão da personalidade permite-nos compreender funções específicas de um comportamento.

No entanto, e na perspectiva dos autores, o comportamento só pode ser compreendido em termos da personalidade do indivíduo e do seu contexto de

vida. Para perceber um comportamento é fundamental equacionar três questões: quem é o indivíduo que actua e o que sabemos dele, em que circunstâncias ocorre o comportamento e qual o objectivo?

Decorrente da complexidade inerente ao conceito de personalidade, Kendler afirma que a personalidade de um indivíduo não é revelada por uma característica singular qualquer. Na opinião do autor, a personalidade é multidimensional, pelo que o seu estudo exige a sua divisão em “componentes mais básicos denominados características da personalidade” (p. 892) e para a compreensão da personalidade de um indivíduo não basta conhecer algumas das suas características básicas. É importante, segundo Kendler, perceber a forma como estas inter-reagem.

Na mesma linha de investigação, Gleitman (1993), adianta para personalidade um conjunto de características, que não os atributos intelectuais, como os desejos principais, os sentimentos característicos e os modos típicos de exprimir essas necessidades e sentimentos. “Os atributos específicos que definem tais distinções (por exemplo enérgico *versus* preguiçoso) denominam-se traços de personalidade” (p.773).

O conceito de *traço* é extremamente importante, enquanto “característica permanente da personalidade” (Kendler, 1968, p. 903), uma vez que pode ser medido. O autor refere mesmo a possibilidade de se estabelecerem correlações altamente significativas entre traços de personalidade relativamente independentes. A título de exemplo, adianta que a agressividade e firmeza apresentam alta correlação entre si.

Contudo, Mischel (1968, *in* Gleitman) pôs em causa a Teoria dos Traços, uma vez que o investigador considera que “as pessoas se comportam muito menos consistentemente do que a teoria prediria” (p. 786). Gleitman, sublinha que um dos erros que se cometem, com frequência, “é a tendência para ver mais

uniformidade e coerência do que realmente existe e de exagerar a constância da pessoa nos outros e em nós próprios” (p.793).

O autor refere, ainda, que investigações posteriores desenvolvidas por Costa, McCrae e Arenberg, 1980 e Epstein, 1983, reforçam a consistência comportamental no tempo e transituacional, embora não se verifique acordo na comunidade científica.

No entanto, Gleitman (1993) avança que embora a constância da pessoa esteja longe de ser perfeita, a discussão entre a “intercepção entre pessoa e situação” pode consistir uma contribuição importante da investigação nesta área.

Pese embora a discussão em torno do conceito, Gleitman aceita como “viva” a evidência de que “há uma unidade subjacente no modo como o indivíduo age, pensa e sente”. (p. 792).

Na senda de Gleitman e a propósito da avaliação da personalidade, Eaves *et al.* (1989) põe em causa a ligação, muito comum, entre a personalidade e o quociente de inteligência. Embora o autor reconheça “que a cognição é um aspecto importante do processo adaptativo do ser humano, não é, no entanto, o único” (p.1). Refere que há padrões consistentes nas diferenças individuais do comportamento que emergem em estudos que “usam instrumentos diferentes dos da avaliação intelectual” (p.1), nomeadamente os que “afectam a forma como as pessoas interagem com outra e como respondem a valores da sociedade a que pertencem” (p.2).

Piedmond (1998, *in* Mulyanegara, 2009) avança para o conceito de personalidade a “organização intrínseca do mundo mental do indivíduo que é estável no tempo e consistente em situações diversas” (p. 235). Mulyanegara refere ainda que já em finais do século XIX, Galton tentou definir categorias da personalidade e que foi, posteriormente, seguido por LL Thurstone que em 1933 fez a primeira referência pública, na *American Psychological Association*, ao modelo que concebeu, um modelo descritivo, desenvolvido com base na análise

lexical e composto por 60 termos ligados a dimensões da personalidade, designado por “*five common factors*” (p. 236). Posteriormente Cattell constrói um conjunto mais complexo de variáveis da personalidade mas outros investigadores, nomeadamente, Fiske e Digman referem-se ao de Thurstone mais ajustado e que poderia ser utilizado em diferentes contextos. Foi um passo até que McCrae e Costa tivessem apresentado o *Big Five* ou FFM (*Five Factor Model*).

Este modelo, considerado como “uma taxonomia de traços da personalidade relativamente polivalente” (McCrae e Costa, 1987, p. 86) é constituído por cinco grandes factores ou dimensões da personalidade; abertura à experiência, extroversão, neuroticismo, consciência e amabilidade. Cada dimensão consiste no agrupamento de características específicas que se correlacionam significativamente entre si e a existência de dois pólos em oposição, que se contrapõem, como por exemplo, extrovertido-introvertido.

A Extroversão é caracterizada por emoções positivas, bem como a tendência para procurar companhia e a estimulação dos outros, é evidente um acentuado envolvimento com o mundo externo. O extrovertido gosta de estar com outras pessoas e, frequentemente, é considerado como cheio de energia. Tende a ser entusiasta, com a acção orientada para os indivíduos que são susceptíveis de aceitar as oportunidades de excitação. Quem pontua baixo neste factor, introvertido, revela falta a exuberância, de a energia e dos níveis de actividade. Tende a ser silencioso, calmo e menos envolvido no mundo social. Esta falta de participação social não deve ser interpretada como timidez ou depressão. O introvertido necessita, simplesmente de menos estimulação do que o extrovertido e mais tempo de estar consigo próprio.

Abertura à experiência envolve características como a imaginação, a originalidade, a sensibilidade estética, a atenção aos sentimentos interiores, a preferência pela variedade e a curiosidade intelectual ou para o sujeito que

pontua com valores mais baixos, manifesta preferência por rotinas com que está familiarizado ao invés de novas experiências e, em geral, tem preferência por uma gama mais restrita de interesses.

No que se refere ao factor Amabilidade manifesta-se numa tendência a ser compassivo e cooperativo, sociável e preocupado com a harmonia social, bem como atencioso, amigável, generoso, útil e disposto a comprometer-se com os interesses dos outros. Tem uma visão optimista da natureza humana e acredita que as pessoas são basicamente honestas, decentes, e confiáveis. Nos antípodas encontram-se os indivíduos despreocupados com o "bem-estar dos outros e são menos propensos a relacionar-se com outras pessoas. Por vezes o seu cepticismo perante os outros motiva uma atitude de suspeita.

O factor Consciência correlaciona-se com características como ser metuculozo e cuidadoso, ou ter a qualidade de agir segundo os ditames da consciência. Inclui elementos como a auto-disciplina, cuidado, rigor, organização, deliberação (a tendência para pensar cuidadosamente antes de agir). Este é um dos factores que surge muito associado a alunos com bons resultados escolares e a trabalhadores dedicados. No extremo encontram-se indivíduos fortemente associados ao adiar, ao protelar, relacionado com o perfeccionismo extremo, do que emerge, com frequência, estados de ansiedade.

O quinto factor, o Neuroticismo está relacionado com uma tendência para sentir emoções negativas, tais como raiva, ansiedade ou depressão. É, frequentemente, ligado à instabilidade emocional. O indivíduo que tem pontuação alta neste factor, revela-se emocionalmente reactivo e vulnerável ao *stress*. É mais propenso a interpretar situações normais como uma ameaça e pequenas frustrações como irremediavelmente inultrapassáveis. As suas reacções emocionais negativas tendem a persistir por períodos de tempo excepcionalmente longos, o que significa que se encontra muitas vezes de mau humor. Estes

problemas na regulação emocional podem diminuir no neurótico a capacidade de pensar claramente, tomar decisões e lidar eficazmente com situações de tensão. No outro extremo da escala, os indivíduos que pontuam baixo em neuroticismo são menos emocionalmente reactivos e são menos facilmente chateados. Tendem a ser calmos, emocionalmente estáveis, persistentes e livres de sentimentos negativos. Este afastamento de sentimentos negativos não significa uma experiência muito positiva dos sentimentos.

Embora cada indivíduo possa exibir as cinco dimensões, com forte probabilidade revelará valores mais elevados numa ou outra dimensão do que nas demais. McCrae e Costa (1997) referem-se ao valor desta taxonomia de traços da personalidade que pode ser generalizada, dada a investigação que fizeram de âmbito pan-cultural, com a colaboração de vários países: Alemanha, Portugal, China, Coreia e Japão, com o objectivo da generalização do modelo FFM e da construção de uma versão *Revised NEO Personality Inventory*, NEO PI-R. Na opinião dos autores os resultados foram muito satisfatórios, não sendo necessário proceder a adaptações de relevo.

2.4.2 - Efeitos da personalidade na actividade docente

Curtis e Cheng (2001) “face à evidente necessidade de mudança na Educação referida por inúmeros investigadores e sentida pelos agentes educativos” (p. 139), promoveram uma investigação cuja abordagem se centra num processo de auto-avaliação requerido aos professores. Esta auto-avaliação apoia-se em três vectores; conhecimento, competências profissionais e características da personalidade, consideradas fundamentais para empreender a referida mudança.

Numa breve revisão bibliográfica os autores referem que os projectos implementados para a promoção da mudança, incidiam sobretudo no incremento do “crescimento pessoal ao nível do conhecimento científico” (p.140), descurando as duas outras áreas, competências profissionais e características da personalidade.

Numa primeira abordagem e com referência a um estudo de Churchill (1997, *cit* Curtis e Cheng), os autores referem o “medo do desconhecido” como o primeiro entrave à mudança. Contudo, refere que a “mudança pode ser real quando é prestado o suporte necessário”(p.140). Adiantam, também, que os professores concordam com a “retórica de inovação” (p.142) mas, na prática, não compreendem ou não têm o conhecimento nem as competências necessárias à sua implementação. Os resultados evidenciam valores mais elevados para o factor conhecimento. No que concerne às competências profissionais, Churchill refere que os professores apontam a ausência de competências e sensibilidade para implementar a mudança.

Quanto às características da personalidade, os autores sublinham que a investigação produzida ao nível educacional é reduzida e confirmam a enorme dificuldade na efectividade na mudança. Citando Hargreaves e Fullan, os autores salientam a implicação da “mudança na pessoa que o professor é” (*changing the person the teacher is*) (p. 141) para implicar a mudança do profissional.

As características da personalidade não são equacionadas da mesma forma que os itens anteriores e, tal como Mischel (1993, *ibidem*) salienta, não há acordo entre os investigadores quanto à abordagem do conceito de personalidade. No entanto, e ainda que o estudo deste factor tenha ficado aquém do expectável, e os resultados sejam menos evidentes nesta do que nas outras duas áreas, os autores sublinham que não são menos importantes. Os itens com valores mais elevados são o “elevado grau de auto-conhecimento” e a “habilidade para ouvir”. Na

opinião dos autores estes são resultados encorajadores, pela potencial disponibilidade para o outro que indiciam.

Teven (2007) num estudo designado “Temperamento do professor: correlações entre a disponibilidade do professor, a saturação/cansaço e os resultados da organização” refere que turmas grandes, falta de professores, longas horas de trabalho, alunos desmotivados, com problemas de comportamento são alguns dos factores identificados por Mullins (1993, *in* Teven) que podem desencadear situações de saturação ou cansaço extremo (*burnout*) no professor. Para Teven, o temperamento do professor pode influenciar fortemente a forma como este reage e orienta a sua acção.

Freudenberger (1974, *cit* Teven) define “*burnout*” como a “exaustão que resulta da excessiva necessidade de energia, de vigor ou de recursos” (p. 384), que se traduz num cansaço excessivo e que nalgumas situações leva a depressões. Este cansaço excessivo é tido como um “fenómeno individual, psicológico negativo” (Stanamman e Miller, 1992, *in* Teven, p.385).

O conceito tem um valor ainda mais forte para Maslach *et al.* (1982, *in* Teven) enquanto “exaustão emocional, despersonalização e perda da realização pessoal” (p. 385).

O estudo dos efeitos do temperamento enquanto componente fundamental no processo de ensino é, para Teven, assente no paradigma “*Big Five Personality Structure*” (p. 385) que, segundo o autor, constitui a mais recente e interessante conceptualização da personalidade. Neste contexto, os cinco tipos de personalidade; extroversão, neuroticismo, amabilidade, consciência e abertura à experiência manifestam diferentes impactos na forma como cada um interage com o ambiente em que vive e trabalha. O autor refere que o temperamento pode explicar as diferenças na reacção dos professores perante uma experiência de *stress* e o desencadear duma situação de *burnout*.

Maslach, Schanfeld e Leiter (2001, *cit* Teven) referem que o cansaço extremo é observável sobretudo em indivíduos cujo locus de controlo é externo, que possuem uma empatia orientada para o outro e são mais emocionais do que cognitivos.

Estabelecem também uma relação entre o temperamento do professor, a forma como orienta a sua acção e a predisposição para desencadear uma situação de cansaço extremo ou esgotamento.

O autor considera que o que se espera do professor enquanto pessoa é a disponibilidade, a atenção e o cuidado para com o outro, aqui especificamente o aluno, conseguindo assim promover um clima de confiança na turma (Chory, 2007; McDermott, 1977; Teven e Hason, 2004, *in* Teven 2007).

Para McCroskey (1992 *in* Teven), a disponibilidade do professor é a componente mais importante na relação com o aluno. O autor adianta três factores que permitem ao aluno perceber aquela componente no professor; a empatia, a compreensão e a sensibilidade.

Teven (2007) refere que é possível estabelecer relações entre os diferentes tipos de Personalidade, o factor disponibilidade do professor e a predisposição para a exaustão ou cansaço extremo. Os resultados apontam para uma associação significativa e negativa entre disponibilidade do professor e a predisposição para a exaustão ou o cansaço extremo. No que respeita aos tipos de personalidade, o autor encontrou uma associação forte e positiva entre a disponibilidade do professor e a amabilidade, a consciência e a extroversão, mas negativa com o neuroticismo.

Acrescenta ainda que os gestores da instituição têm um importante papel neste processo. Os professores que percebem, por parte dos supervisores, a disponibilidade e o apoio face ao seu bem-estar e interesses manifestam satisfação significativa no trabalho e revelam-se mais motivados.

Teven refere que os factores da Personalidade explicam a razão pela qual os indivíduos com contextos laborais semelhantes, com o mesmo supervisor e com a mesma formação de base e experiência, respondem de forma diferente ao *stress* e ao “*burnout*”. A personalidade do professor é um antecedente à disponibilidade e à exaustão. De acordo com Teven e McCroskey (1997, *in* Teven) “não é a disponibilidade que conta; é a *percepção* da disponibilidade que é crítica”. Não é o grau da disponibilidade que faz a diferença; são os traços positivos da comunicação que mais influenciam os alunos. Neste caso, a percepção é muito mais importante que a realidade” (p. 395).

Timmerman (2009) numa investigação acerca das competências pessoais dos professores que leccionam educação sexual identificou aspectos da personalidade comuns a todos os professores e que os sujeitos consideram essenciais na docência. Na opinião do autor “as competências transversais ao ser professor são: ser sociável, “*openness*”, comunicativo, empático e ser capaz de promover uma atmosfera de segurança na sala” (p. 504).

A partir dos testemunhos dos professores entrevistados, em que relatam a forma como relacionam a sua experiência de vida e a sua personalidade com o seu estilo de ensino, o autor identifica três grupos.

Um primeiro grupo com um estilo de ensino aberto e interactivo, que manifesta uma atitude aberta, com facilidade em comunicar, sem inibições e com relações familiares abertas e próximas.

Um segundo grupo manifesta um estilo de ensino distante, cuja descrição da personalidade consiste em “eu sou um professor antiquado, com giz e tudo. Sinto-me mais confortável assim” (p. 505). Este grupo de professores revela mais dificuldade em abordar tópicos pessoais ou sócio-emocionais da sua personalidade.

Finalmente, o terceiro grupo, em que os professores consideram que a formação e o percurso que foram fazendo foi importante e gratificante pela

aprendizagem que permitiu, “em princípio, isto não é *“free and easy”*, mas aprende-se, apesar de tudo” (p. 505).

Timmerman (2009) conclui que a personalidade tem papel importante na função do professor, especificamente da educação sexual, e acrescenta também que o comportamento do professor e o estilo do ensino influenciam o estilo de aprendizagem do aluno.

Os professores que orientam a sua prática, na apresentação de conteúdos cognitivos, adoptam um estilo de ensino mais distante em comparação com os professores cujo objectivo é explorar assuntos do foro afectivo. O autor admite contudo, que os professores combinam diferentes estilos e estratégias com diferentes características da personalidade. E acrescenta que os professores preferem um estilo de ensino que encaixe melhor com a sua personalidade.

A finalizar, Timmerman reforça a ideia que o professor que tende a preferir um estilo de ensino com ênfase na apresentação de contextos cognitivos descreve o seu estilo de ensino como uma extensão da sua personalidade. Não é fácil para ele abordar abertamente assuntos relacionados com a sexualidade, com os adolescentes. Os outros professores, que se caracterizam como tendo personalidade aberta, promovem a discussão na classe de assuntos ligados à sexualidade.

Carr (2007) refere que a docência surge como uma das actividades em que as características profissionais não se podem sobrepor às pessoais. De facto, quando pensamos num professor “nós lembramo-nos mais do tipo de pessoa que ele era do que daquilo que nos ensinou” (p. 369). O autor salienta que as “qualidades do carácter do professor são mais importantes que o conhecimento científico ou técnico” (p. 379) e adianta que as qualidades associadas ao carácter são de natureza moral relacionadas com a virtude e que as associadas à personalidade são pendor mais estético de preferência ou gosto pessoal” (p. 370).

O autor selecciona as qualidades que considera fundamentais no professor, honestidade, auto-controlo, paciência, respeito e disponibilidade perante o Outro, justiça, descrição, responsabilidade, consciencioso, bom humor, optimismo, alegria, persistência e ser espirituoso.

Assim, a personalidade do professor é um de entre diversos factores que influenciam o estilo de aprendizagem do aluno. Decorrente das investigações de Teven (2007) e Timmerman (2009) em que emerge o papel fundamental da personalidade na função de professor, os resultados evidenciam mesmo associações positivas significativas entre os tipos de personalidade, amabilidade, consciência e extroversão, e a disponibilidade para com o aluno. Timmerman salienta as características que considera importantes no professor; ser sociável, “*openness*”, comunicativo, empático e ser capaz de promover uma atmosfera de segurança na sala.

Neste contexto e pelo exposto anteriormente, é possível concluir que o tipo de professor que oferece melhores condições no acolhimento e na relação com a diversidade discente é o professor treinador/colaborador, pelo pendor afectivo e emocional que põe na relação interpessoal, pela atitude de entusiasmo perante a diferença e a novidade e pela curiosidade e pela disponibilidade que revela face ao Outro, constituindo-se como instrumento no processo ensino-aprendizagem e, finalmente, por manifestar uma atitude reflexiva, que evidencia consciência das suas limitações e das suas potencialidades.

2.5 – Atitudes do professor na relação pedagógica

A influência da atitude do professor na sua prática constitui, na investigação educacional recente, importante objecto de estudo. São numerosas as investigações em torno das consequências das expectativas, dos sentimentos e dos preconceitos que o professor corporiza, e que condicionam, ou mesmo determinam, o processo ensino-aprendizagem.

O interesse em conhecer as atitudes reveladas pelo professor perante o aluno e aqui, especificamente, do aluno com necessidades educativas especiais justifica-se pelo facto das atitudes constituírem factor preponderante no processo ensino-aprendizagem. O modo como o professor se encara a si próprio e ao ambiente, a sua forma habitual de pensar, de sentir e de se comportar são factores intervenientes na interacção professor-aluno e, nesta perspectiva, determinante no desempenho do aluno.

2.5.1 - Generalidades sobre atitudes

Em Psicologia Social o construto de atitude reporta-se “a estados mentais” ou “a acontecimentos mentais” (Neto, 1998; p.333) e associa-se, naturalmente, a uma qualquer emoção. Para Thurstone (1931 *in* Dupont, 1985), atitude é “como uma simples disposição a favor ou contra um objectivo” (p. 52), segundo Foulquié e Saint-Jean (1969) que retomaram a definição de Allport (1935), atitude “é uma disposição (*state of readiness*) mental e nervosa, organizada pela experiência e que exerce uma influência directiva ou dinâmica

na conduta do indivíduo (*individual response*) em relação a todos os objectos e a todas as situações com que está em ligação” (*ibidem*). Morissette *et al.* (1994) adianta que atitude constitui “uma disposição interior da pessoa que se traduz em reacções emotivas moderadas que são assimiladas e depois experimentadas sempre que a pessoa é posta perante um objecto (ideia ou actividade). Estas reacções emotivas levam-na a aproximar-se desse objecto (a ser favorável) ou a afastar-se dele (a ser desfavorável) ” (p. 53).

Neto (1998) faz uma breve viagem sobre a forma como se tem perspectivado o conceito de atitude. Tradicionalmente, e segundo o *modelo tripartido clássico* de Rosenberg e Hovland (1960), “atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afectivo, cognitivo e comportamental” (p. 337). Posteriormente, este modelo foi revisto por Zanna e Rempel (1988, *in* Neto, 1998) e estes definem atitude “como uma categorização de um objecto-estímulo ao longo de uma dimensão avaliativa” (p. 340). A informação que subjaz à formação da atitude pode ser de natureza diversa: ao nível de “cognições, ou de cognições e afectos, ou de cognições, afectos e comportamento passado” (p. 340).

Para além do modelo tridimensional, outras investigações preconizam o carácter unidimensional para o construto. Assim sendo, “uma atitude representa a resposta avaliativa (afecto), favorável ou desfavorável, em relação ao objecto da atitude” (Neto, 1998; p.339), e este modelo é designado por *modelo unidimensional clássico*. Nesta perspectiva, é assumida a unidade de componente, e todo o processo se conjuga na construção de uma avaliação. Assim, Fishbein e Azjen (1975 *in* Neto, 1998), «definem atitude como sendo “uma predisposição aprendida para responder de modo consistentemente favorável ou desfavorável em relação a dado objecto”» (p. 340).

As atitudes revestem-se, ainda, de funções diversas que, segundo Neto (1998), têm variado no tempo. O autor salienta a posição defendida por

Schlenken (1982) e Pratkanis e Greenwald (1989), que identificam três funções para a atitude: “1) ajudam a definir grupos sociais, 2) ajudam a estabelecer as nossas identidades, e 3) ajudam o nosso pensamento e comportamento” (Neto, 1998; p.344). Neste contexto, a atitude, enquanto *estado mental*, ajuda o indivíduo na interacção consigo, com os outros e com o mundo. E, nesta perspectiva, é possível posicioná-las num “*contínuum psíquico*” (Neto, 1998; 341), assumindo valores diferentes em escalas específicas.

As atitudes possuem, fundamentalmente, quatro características: direcção, intensidade, dimensão e acessibilidade (Neto, 1998). A direcção indica o posicionamento positivo ou negativo face ao objecto em causa. A intensidade revela-se na força imprimida na direcção sob a forma de “atração ou de repulsa” (p. 341) relativamente ao objecto. A dimensão permite equacionar o grau de definição e de complexidade do objecto em causa. A acessibilidade permite avaliar “a solidez da associação entre o objecto de atitude e a sua avaliação afectiva” (*ibidem*, p.343).

À luz do que é expresso por Alcántara (1998), e em conformidade com outros investigadores, as atitudes não são inatas mas têm um forte componente ambiental, embora o autor realce a existência de certas predisposições biológicas. Assim, embora constituindo-se como elementos estáveis e perduráveis não deixam, todavia, de se revelar flexíveis e “susceptíveis de adaptação e de alteração” (p.9) e são “transferíveis, podem-se actualizar de modos diversos e para distintos objectos” (p.10). Revestem-se de certa complexidade, uma vez que na perspectiva do *modelo tripartido clássico* a atitude incorpora componentes de natureza diferente. É este carácter adquirido, dinâmico e multidimensional inerente ao conceito de atitude, que acciona a curiosidade e interesse no estudo de atitudes em contexto educativo. A preponderância do ambiente envolvente na formação de atitudes permite aceitar, como refere Neto (1998), que as atitudes

que vivenciamos “são influenciadas pelas pessoas significativas nas nossas vidas e pelos modos como processamos a informação acerca do mundo” (p.357).

É neste contexto que faz sentido equacionar as atitudes do professor face ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. Contudo, e inerente ao próprio conceito de atitude enquanto *estado mental*, verifica-se grande dificuldade no seu estudo, uma vez que “as atitudes não podem ser directamente observadas” (Neto, 1998; p.334). Nestas circunstâncias, proceder-se-á à operacionalização das atitudes do professor por meio da identificação das suas crenças, opiniões, expectativas, emoções, sentimentos e preconceitos.

2.5.2 - Expectativas; conceito e problemática

O conceito de expectativa surge, na literatura, envolto numa dimensão temporal, sendo definido como "um estado de antecipação, uma atitude emocional de espera vigilante" (Chaplin, 1981; p.218) ou, como é referido no Grand Larousse (1961), uma "atitude prudente duma pessoa que espera para agir, para se decidir" (p. 850). Na Enciclopédia Verbo (1998) é reforçada esta noção quando se refere que expectativa é uma atitude que se expressa numa "acção de esperar por alguma coisa ou por algum acontecimento" (p. 595). Barros (1997) reforça, igualmente, a dimensão temporal “com a ideia de futuro”, inerente ao conceito, mas acrescenta “uma conotação afectiva de esperança e confiança” (p. 51). Nesta perspectiva, o indivíduo na posse de determinados pressupostos ou na "esperança fundada em supostos direitos, em promessas ou probabilidades", pode definir uma linha de conduta com fundamento numa "conjectura provável" (Enciclopédia Verbo, 1998; p. 850).

Assim, com a informação recebida e organizada previamente, o indivíduo, face a um contexto específico, desenvolve certas expectativas e aguarda que essas profecias, promessas ou esperanças se tornem realidade, se concretizem, se cumpram.

São inúmeros os estudos realizados sobre expectativas. Rosenthal e Jacobson (1968), na sua obra *Pygmalion in the Classroom*, surgem como os investigadores que primeiro enfatizaram esta problemática, embora de forma dramática. As críticas a esta investigação dirigem-se, sobretudo, aos procedimentos metodológicos. Barros (1992), referindo-se a Thorndike (1968), «considera o livro em questão "tão defeituoso do ponto de vista técnico" que só aos "originais investigadores" pode satisfazer (...). Snow (1969) afirma que o livro sofre de "sérios problemas de medida e de análise inadequada dos dados"» (ps. 29 e 30). Todavia, Leyens (1985) refere que este fenómeno da auto-realização das profecias era já conhecido de Merton (1948) e Frank (1963), embora estes não tenham empolado as implicações de forma tão evidente como o fizeram Rosenthal e Jacobson (1968).

As expectativas formadas sofrem mutações com o tempo e são, nesse processo, influenciadas, consolidadas ou alteradas pelas circunstâncias de vida, uma vez que a sua base de apoio – a personalidade – é influenciada pela história individual e pela situação presente, embora devamos admitir um substrato ou núcleo fundamental da personalidade mais ou menos constante” (Barros *et al.* 1999; p. 104).

A dimensão dialéctica está também presente no conceito de expectativas. Na interacção pessoal, as expectativas desenvolvidas e expressas face a determinado indivíduo ou grupo de indivíduos interferem no seu comportamento. Sequencialmente, este comportamento será interpretado pelo primeiro sujeito, que reagirá em conformidade. O conhecimento da personalidade do interlocutor determina o tipo e a qualidade das relações humanas.

Os sujeitos que esperam interagir com um parceiro particularmente hostil revelam-se mais desagradáveis, o que "tem repercussões imediatas no adversário: aquele em quem recai um prognóstico de agressividade mostra-se efectivamente mais violento do que aquele que se supunha ser muito meigo" (Leyens, 1985; p.194). Este efeito de ciclo onde se verifica uma coalimentação de comportamentos e expectativas, foi confirmado por investigações desenvolvidas por Darley e Fazio (1980, Leyens 1985). É possível ainda que o indivíduo alvo de expectativas específicas por parte de outrem reaja em conformidade, assumindo uma personagem que não é a sua.

Word, Zanna e Cooper (1974, *in* Leyens, 1985), desenvolveram estudos que permitem concluir que "o indivíduo que é objecto de uma previsão concretizada por um comportamento para consigo nem sempre se limita a alterar as suas reacções para responder positiva ou negativamente às expectativas; acontece-lhe também estar persuadido de que será de facto a personagem que se espera que seja" (Leyens, 1985; p.192). O autor realça, ainda, a "forma inconsciente e involuntária" (p.190) como este processo se perpetua. As expectativas têm, assim, uma influência determinante na relação interpessoal.

Na relação pedagógica as expectativas dos professores "têm grande importância no desempenho dos alunos, daí o interesse em as estudar com exactidão" (Barros, 1992; p. 102). E Gilly (1980), salienta que "o grande mérito dos trabalhos sobre os efeitos de se estar expectante foi o de chamar a atenção para a influência das distorções claras de toda a representação do outro sobre os aspectos diferenciais do processo educativo e da realização dos objectivos escolares" (p. 251).

No relatório Eurydice (1995), é referida a não neutralidade do indivíduo, nomeadamente, no plano cultural. Assim, "não sendo de facto um indivíduo neutro, no plano cultural, o docente cria expectativas e representações de si próprio e dos seus alunos. O seu percurso profissional e contexto sociocultural

condicionam fortemente as suas expectativas e representações do aluno ideal" (1995; p. 63). A personalidade do professor e a sua história de vida determinam as representações que este vai construindo de si próprio e do aluno e que estão na origem de parte das expectativas. As características do aluno, nomeadamente, “o aspecto físico, a raça, a classe social, o sexo, o modo de falar, etc” (Barros, 1992; p.101), completam o leque de factores que condicionam este processo. No entanto, e na opinião de Barros (1992), “nem todos os professores são afectados pelas expectativas quer positivas quer negativas” (p.77), sendo os "mais influenciáveis os que têm percepções mais estereotipadas dos alunos” (*ibidem*, p. 79).

Embora se verifiquem diferenças nas expectativas reveladas pelos diferentes tipos de professores, Gilly (1980) considera que o professor “selecciona, codifica e organiza as informações comportamentais do aluno debaixo da influência de estruturas de apreensão que ele partilha muito estreitamente com os outros membros do corpo profissional a que pertence” (p.75). O autor aceita, assim, a existência de um sistema normativo de representação na organização dos julgamentos produzidos pelo professor.

Neto (1998) refere que, as "diferenças nas representações dos professores podem contribuir para explicar diferenças no rendimento escolar" (p. 471), e acrescenta que os professores têm na generalidade bem definida a representação do bom aluno, como sendo "o aluno activo, sociável e inteligente" mas também "o aluno aplicado e disciplinado" (p. 471).

O conceito de mau aluno também está generalizado, e define-se como aquele que não tem aptidão para prosseguir estudos. É, então, um "aluno passivo, voltado para si mesmo e pouco dotado, o aluno pouco trabalhador, dissipado e indisciplinado" (*ibidem*).

Num estudo de Fesbach (1969, *in* Díaz-Aguado, 1996), onde foi solicitado aos professores recém-formados para ordenarem os diferentes tipos de alunos com quem preferiam trabalhar, os sujeitos explicitaram a sua preferência apontando, em primeiro lugar, os alunos descritos como “rígidos, ordenados e conformistas”, seguidos pelos alunos “atentos, passivos e conformistas”, em terceiro lugar os “flexíveis, não conformistas e desordenados” e, por último, os alunos descritos como “independentes, activos e assertivos” (p. 50).

Gilly (1980) refere três qualidades inerentes ao perfil de bom aluno, adiantado pelos professores, como sendo o portador “de boas disposições intelectuais necessárias às aprendizagens, uma atitude geral de conformidade ditada pelos constrangimentos da situação colectiva do ensino, e, no fundo, das qualidades do dinamismo, do engajamento, da resistência e da assiduidade que permitem uma implementação eficaz das possibilidades” (p.70).

As representações que o professor tem do bom e do mau aluno determinam as expectativas que desencadeiam face ao processo ensino-aprendizagem e aos resultados escolares. Esta atitude, por parte do professor, permite afirmar que "uma representação desfavorável de famílias de meios desfavorecidos, da sua relação à escola e das atitudes em relação à escola dos seus filhos, poderia engendrar uma constelação de atitudes e comportamentos relacionais por parte do professor que em parte explicariam os maus resultados" (Neto, 1998; p. 472). Os professores justificam o fraco aproveitamento escolar dos alunos, quando o insucesso tem, como alvo, um aluno proveniente de uma família operária, de poucos recursos económicos, sociais e culturais, evocando "a representação do aluno preguiçoso, responsável pelo seu insucesso". Contrariamente, "nas classes mais favorecidas os professores evocam a representação do aluno cuja lentidão se pode corrigir e as dificuldades perdoar" (*ibidem*).

Nestas circunstâncias, e parafraseando Neto (1998), "os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objectivas da situação, mas pela representação desta situação" (ps. 472 e 473). Também Gilly (1980) refere que as condutas de avaliação “do professor continuam a ser influenciadas pelo carácter mais ou menos favorável da representação dos alunos, ou do seu grupo de pertença, uma vez que os comportamentos ou desempenho dos sujeitos são idênticos” (p. 247).

Ainda no relatório Eurydice (1995) pode ler-se que o professor tenderá, inevitavelmente, a valorizar os alunos que mais se aproximam da representação de aluno ideal, "tendendo, paralelamente, a desvalorizar aqueles que dela se afastam através de atitudes verbais, gestuais e escritas, rapidamente interiorizadas" (p. 63). De salientar, contudo, que os professores que demonstram “mais interesse para com os alunos de baixa realização tendem a ter uma percepção dos alunos mais flexível e acurada, mas ao mesmo tempo a sua qualidade de ensino é mais baixa” (Barros, 1992; ps. 79 e 80). No Eurydice é referido ainda que "a investigação «ecológica» revelou que o que caracteriza fundamentalmente a actividade da sala de aula é o processo constante de atribuição de classificações ou de reconhecimento de um estatuto em troca do desempenho dos alunos" (1995; p. 64).

2.5.3 - Atitude emocional na relação pedagógica

Morissette *et al.* (1994) defende, citando vários investigadores, que as características afectivas da personalidade (...) “dão origem a manifestações observáveis, as emoções, isto é, respostas ou reacções emotivas internas, positivas ou negativas” (p. 47).

Neto (1998), quando se refere ao *modelo tripartido clássico*, para a abordagem do conceito de atitude, adianta que o “componente *afectivo* de uma atitude se refere aos sentimentos subjectivos e às respostas fisiológicas que acompanham uma atitude” (p. 337). Nesta perspectiva, os sentimentos e as emoções revelam-se no sentir atracção ou repulsa relativamente ao objecto da atitude.

As emoções, enquanto estado afectivo agradável ou desagradável provocado por uma representação estimuladora, impregnam qualquer relação pedagógica. Assim, as emoções que o indivíduo experimenta são reveladoras das circunstâncias em que ocorre. Bodenhausen (1993) refere que, na globalidade, as emoções negativas estão associadas a descontentamento e angústia e indicam a necessidade de remediação de algo, enquanto que as atitudes positivas indicam que as circunstâncias são favoráveis. E o autor sublinha as posturas assumidas por diferentes indivíduos, “quando confrontado com uma potencial situação de ajuda, “*sad individuals*” parecem envolver-se numa análise custo/benefício, para a decisão de ajudar ou não, enquanto que “*happy individuals*” actuam numa forma mais impulsiva. (p. 23). O autor afirma ainda que na literatura recente se preconiza uma forte possibilidade de um estado de felicidade ou de contentamento poder conduzir a uma menor produção de preconceitos. Leventhal (1980 *in* Miller *et al.*, 1993) refere que “quando alguém se sente feliz, não seria expectável que a pessoa fosse agressiva para com os outros. De facto, a relação emoção-comportamento suscita algum consenso entre os teóricos da emoção” (p. 229).

Miller *et al.* (1993) refere que podemos esperar que o indivíduo tenha sobretudo experiência de emoções positivas quando interage dentro do grupo e mais emoções negativas quando interage fora do grupo.

Na perspectiva de Frijda (1986 *in* Miller *et al.* 1993) as emoções interferem no tipo de relação interpessoal que eventualmente se venha a

estabelecer. A autora “define diversas emoções em termos das suas tendências de acções, tais como o desejo (a tendência à aproximação), o medo (a tendência para evitar), a aversão (a tendência para rejeitar), a cólera (a tendência para agredir) e a ansiedade (a tendência para restringir)” (ps. 229 e 230).

Na perspectiva de Malpique (1997), “os motores da relação pedagógica são para além do afecto, a curiosidade e aí o professor e o aluno podem estimular-se reciprocamente. Só se o professor mantiver a curiosidade e continuar aberto ao conhecimento e tolerar em si próprio a incerteza do saber consegue catalisar nos seus alunos o interesse e o entusiasmo da descoberta” (ps 196 e 197). É assim evidente que o domínio afectivo integra a relação professor-aluno.

Quando o professor se confronta, em contexto de sala de aula, com um grupo-classe experimenta uma possível diversidade de emoções, desencadeados pelo grupo que tem à sua frente, pelas representações de que é portador e pela forma como se posiciona no desempenho das suas funções. Trigo-Santos (1996) debruçou-se sobre o estudo da qualidade da educação, tendo como objecto de análise o professor e a sua satisfação profissional. A autora, citando Locke (1976), defende que «os valores individuais “são os determinantes mais directos das (...) reacções emocionais à profissão” (p. 42). Mais adiante, Trigo-Santos recorre a estudos implementados por Iwanicki e Schwab (1986) e apresenta a escala de desgaste profissional adaptada ao professor. Assim, o esgotamento emocional desencadeia um “sentimento de cansaço e fadiga que se desenvolve à medida que as energias emocionais se esgotam” e “os professores descobrem que já não dão de si aos alunos como o fizeram em tempos”. A despersonalização é indiciadora de que os professores “já não têm sentimentos positivos pelos seus alunos (usando comentários depreciativos; exibindo atitudes frias ou distantes; psicologicamente distanciados dos estudantes)”. A baixa realização pessoal “acontece quando a maior parte dos professores, que entra para a profissão para

ajudar os alunos a apreender e a crescer, começa a sentir que já não o consegue fazer” (Trigo-Santos, 1996; 52).

Nos estudos que realizaram junto de professores, Iwanicki e Schwab (1986, *ibidem*) concluíram que os professores se situam, quando expressam a sua insatisfação profissional, sobretudo ao nível da despersonalização, e deixam de ter sentimentos positivos.

Barros (1992) refere que “os professores dão aos alunos altamente expectados um suporte emotivo maior, um *feedback* mais claro e favorável, maior atenção e mais material ensinado, mais oportunidades de aprender material difícil” (p.103). No entanto, o professor distingue habilmente estes dois componentes quando avalia a *performance* do aluno. No encalço de Barros, pode depreender-se uma importante hegemonia da capacidade cognitiva relativamente a outras características do aluno, como elemento determinante na avaliação do professor.

2.6 - Atitude face ao aluno

2.6.1 - Em torno do conceito e do processo de formação de preconceitos

O contacto do sujeito com o mundo assenta no conhecimento que este vai construindo e reconstruindo ao longo da sua existência. Nas relações interpessoais, como no contacto com todos os outros aspectos do quotidiano, o indivíduo utiliza "sistemas de apreensão" (Neto, 1998; p. 471) para se apropriar do real. O homem estabelece com o ambiente envolvente uma relação que se inicia na apreensão de sensações de elementos simples e primitivos que, ao associarem-se, constituem as nossas percepções.

No entanto, o processo perceptivo não se constitui pelo somatório de estimulações sucessivas que impressionam os receptores sensoriais. A interpretação e a organização da informação recebida são fundamentais e pressupõe "a integração da experiência passada e presente (nos) processos cognitivos que denominamos aprendizagem e pensamento" (Vinacke, 1972 in Rodrigues Dias, 1989; p. 52). A informação recebida vai ser decodificada pelo sistema cognitivo e resulta em conhecimento significativo para o sujeito. Este é, no entanto, um processo de duas vias, também a cognição tem efeito sobre a percepção. Mesmo antes de termos explorado a mensagem sensorial atribuímos-lhe, antecipadamente, um valor e não registamos dela senão a informação que nos é significativa, que nos motiva, que corresponde às nossas expectativas. Rodrigues Dias (1989), citando Pinillos, refere que «"a percepção é um processo sensocognitivo em que as coisas se tornam evidentes como tais, num acto de experiência" e tem íntima relação com outros processos, como a motivação, a aprendizagem e o pensamento» (Rodrigues Dias, 1989; p. 52).

No entanto, a percepção e o significado que atribuímos a um objecto ou a um facto não é só determinado pelo estímulo a que fomos sujeitos mas, também, pelos factores do nosso organismo. Gibson (1974) considera "óbvio que os homens diferem relativamente ao significado que as coisas tem para eles. Os homens com formação, interesses e convicções diferentes não vêem, segundo sabemos dizer, um mesmo mundo (...). Além de que a apreensão do meio ambiente difere de modo sistemático entre os povos, assim como entre os seres individuais" (*in* Rodrigues Dias, 1989; p. 53).

Rodrigues Dias sublinha ainda que "o indivíduo percebe as coisas de que necessita ou de que gosta e também as que não lhe agradam, estas, para afastar-se delas. O mesmo quanto aos conhecimentos, às situações sociais e às pessoas. Inclusivamente, em relação às pessoas, a percepção que se tem da personalidade do outro é frequentemente esquemática, visto que tendemos a atribuir os nossos próprios traços àquelas que nos inspiram simpatia e a negá-los às que nos são antipáticas, isto é, a percepção está condicionada pela projecção, mecanismo de defesa que, neste caso, pomos em acção" (*ibidem*).

Allport (1974 *in* Rodrigues Dias, 1989), refere que "o processo de percepção é a base da cognição" (p. 52). Assim, o indivíduo, após perceber, processa informação que resulta em construção do conhecimento sob a forma de representação do real, uma vez que todo o conhecimento é construção cognitiva. O conhecimento proveniente deste processo é conservado pela memória e enforma, posteriormente, a construção de ideias, juízos e raciocínios, que derivam em crenças, representações e preconceitos.

O conceito de preconceito surge, frequentemente, entre grupos ou face a um indivíduo de outro grupo. Para Neto (1998), o preconceito "pode ser definido como uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais" (p. 507). Mais adiante, o

autor refere a importância dos termos endogrupo e exogrupo nesta problemática, afirmando, neste contexto, que estas construções “nós” e “eles” constituem “um dos processos mais fundamentais do ser humano, a categorização” (*ibidem*).

Tal como Neto, também Leyens (1985) expressa a utilidade do processo de categorização. Leyens afirma que o processo de categorização permite-nos reduzir a complexidade do ambiente envolvente, identificar as particularidades com que nos confrontamos, produzir conceptualizações mais ou menos estáveis, e que funcionam como instrumentos importantes em construções cognitivas posteriores. Facilita, ainda, a ordenação e a correlação de acontecimentos. O autor salienta também que "se não tivéssemos o poder de classificação, de categorização, o mundo ambiente reduzir-se-ia a uma miscelânea de objectos, de acontecimentos, de pessoas que não teriam para nós qualquer predictibilidade. Estaríamos no mundo aleatório. A classificação, em contrapartida, permite-nos construir um mundo significativo, estável, explicável e consequentemente previsível" (Leyens, 1985; p. 11).

Nesta perspectiva, Jones (1989, *in* Neto, 1998), define preconceito «como sendo “uma generalização errada de uma categorização de um grupo (estereótipo) para um membro individual do grupo, independentemente quer 1) da veracidade do estereótipo de grupo, quer 2) da aplicabilidade da caracterização do estereótipo do grupo ao indivíduo em questão”» (p. 508).

Ashmore (1970 *in* Neto, 1998) concebe preconceito como “uma atitude negativa em relação a um grupo definido socialmente e em relação a qualquer pessoa percebida como sendo membro desse grupo” (p. 508).

Com efeito, e para Barrette *et al.* (1996), “quanto menos confrontamos os nossos juízos com a realidade e menos conhecemos os domínios da realidade sobre os quais assentam os nossos pressupostos e os nossos estereótipos, menor a probabilidade de serem justos. E se não assentam em experiências pessoais mas

provêm do “diz que sim” e de informações relatadas, os juízos podem facilmente resultar perniciosos” (p. 148).

O indivíduo cuja abordagem ao meio assente numa constelação de preconceitos negativos terá, naturalmente, uma relação com o meio bastante mais reduzida, quer na quantidade quer na qualidade das interacções vividas.

Considerando a importância, já referida, das emoções como factor determinante nas atitudes intergrupais, Esses *et al.* (1993) afirma que “em particular, as emoções negativas tiveram um papel importante nas teorias do preconceito. Por exemplo, a teoria do preconceito do bode expiatório (Dolar, Doob, Miller; Mowrer e Sears, 1939; Zawadzki, 1948) “estipulava que o preconceito era a saída expressa para a hostilidade deslocada” (p.140). Reacções hostis desencadeiam comportamentos perturbadores que têm, usualmente, consequências destabilizadoras e toda esta sequência se reproduz em ciclo vicioso.

Neste contexto, observações em contexto de sala de aula permitem concluir, para Díaz-Aguado (1996), “que a crítica do professor produzia-se basicamente como resposta ao comportamento disruptivo do aluno (embora nem sempre nem contingentemente) e o elogio do professor surgia sempre em relação ao rendimento e ao esforço do aluno (embora nem sempre nem contingentemente)” (p. 61). Esta conduta por parte do professor não constitui apenas um reflexo de preconceitos que possa ter, mas revela também a necessidade e a capacidade da sua sobrevivência, enquanto líder na sala de aula. A autora refere-se à “importância que no tratamento diferenciado o professor tem a necessidade de conseguir o controlo da classe, que pode ficar ameaçado pelo comportamento disruptivo de determinados alunos” (*ibidem*).

Esta desigual distribuição de interacções professor-aluno, revelando, por parte do professor, uma necessidade premente de tentar controlar a classe, conduz a um tratamento discriminatório dos alunos. Para o aluno alvo de uma

imagem positiva, a permissão de intervenções são em maior número, permitindo mais tempo para a resposta, é-lhe prestada mais atenção, verificando-se, igualmente, uma adequação da dificuldade das perguntas que lhes dirige, bem como o reforço que lhes proporciona. Em simultâneo, o professor tenta controlar, individualmente, a conduta dos alunos problemáticos, de imagem negativa, a quem dirige, sobretudo, críticas. Assim, a representação dos professores face ao aluno, tal como é referido por Leyens, pode condicionar o comportamento dos alunos.

Depois de consolidado este esquema de pensamento, sempre que o professor se defronta com um aluno problemático emerge automaticamente a categoria de aluno incapaz de fazer aprendizagens e, eventualmente, perturbador e com fraco aproveitamento escolar. Esta imagem revela-se bastante estável.

2.6.2 – Atitude na relação com o aluno com necessidades educativas especiais

Castro Silva e Morgado (2004), num estudo realizado em Portugal analisaram as crenças do professor de educação especial acerca dos factores que contribuem para o sucesso da escola inclusiva.

Na opinião dos autores as crenças e atitudes do professor face à diversidade e heterogeneidade discente jogam um papel fundamental na integração dos alunos. Dados empíricos mostram que o professor possui baixa expectativa em relação ao aluno com necessidades educativas especiais.

Jordan *et al.* (1997, *ibidem*) apresenta duas perspectivas que encerram diferentes atitudes. No seu estudo refere que na perspectiva “*pathognomonic*”, o professor atribui a incapacidade ao aluno e na perspectiva “*intervencionista*” o

professor atribui os problemas com que o aluno se defronta à interacção entre o aluno e a cultura escolar. Os primeiros demonstram menor interacção positiva quando comparados com os segundos.

Castro Silva e Morgado (2004) salientam outros estudos que indiciam a aceitação do princípio da inclusão por parte dos professores embora não se sintam preparados para a concretizar. Estes estudos vêm confirmar o que Avramidis (2002) tinha constatado. Verificam-se atitudes positivas face ao paradigma da escola inclusiva, mas a natureza e a severidade dos problemas dos alunos interferem nas atitudes dos professores. Levins *et al.* (2005) refere mesmo que quando a experiência não é bem sucedida o professor experimenta um sentimento de culpa e ansiedade.

Avramidis *et al.* (2000) no artigo relativo à atitude dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, refere que o sucesso das práticas inclusivas depende profundamente da atitude positiva do professor e acrescenta que os estudos sugerem que a atitude do professor face à inclusão é fortemente determinada pela natureza da incapacidade e/ou dificuldades de aprendizagem do aluno. Castro Silva e Morgado (*ibidem*) e Levins *et al.* (*ibidem*) corroboram estes resultados quando referem que, face a problemas do foro físico ou sensorial o professor revela uma atitude mais positiva, se a questão se coloca ao nível de problemas emocionais ou cognitivo a atitude do professor é mais negativa. As crianças com problemas emocionais e de comportamento são, potencialmente, mais indutoras de *stress* do que as crianças com outro tipo de necessidades educativas especiais.

Avramidis *et al.* (*ibidem*) e Levins *et al.* (*ibidem*) acrescentam que as atitudes mais positivas neste processo surgem quando a incapacidade do aluno não requer mudanças significativas na prática docente, nomeadamente, as dificuldades de aprendizagem leves ou moderadas. A produção de materiais de apoio específico e a definição de um desenho curricular próprio requerem um

esforço acrescido, mal recebido pelos professores a que se junta a falta de formação nestas áreas. Os professores não se dispõem a desenvolver um plano individualizado para uma aula, pela presença de um aluno que dele necessite.

Embora não se verifiquem evidências consistentes, os estudos revelam que, tendencialmente, as atitudes mais positivas se manifestam nas professoras, nos professores mais novos, com menos anos de experiência e nos professores menos conservadores (Avramidis, 2002).

Tal como Avramidis, também Cook (2007) refere que “os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito, mas quando se trata de proceder a ajustes revelam-se mais cépticos” (p. 230). E sublinha que o professor do ensino regular revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução dos alunos com necessidades educativas especiais. Verifica-se também uma aceitação maior pelos alunos necessidades educativas especiais que conseguem resultados mais satisfatórios face ao investimento feito pelo professor.

Salend e Duhanay (1999, *in* Burstein, 2004) consideram que a experiência de práticas inclusivas em contexto de sala de aula promove atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com incapacidade (p. 114). Os professores que foram treinados para trabalhar com dificuldades de aprendizagem, expressam atitudes e reacções emocionais mais favoráveis face à inclusão do que os que não tiveram treino. Burnstein corrobora esta análise quando refere que o movimento de práticas inclusivas é potenciador de impactos positivos em estudantes, com e sem incapacidade, e nos seus professores.

Mulvihill *et al.* (2002) reforça a convicção de que as atitudes e as percepções dos professores estão significativamente relacionadas com a aceitação da inclusão. O treino e o trabalho com aluno com necessidades educativas especiais está correlacionado com a percepção positiva da inclusão. Os professores afirmam que o trabalho com estes alunos consiste numa experiência

transformadora “*transformational experience*” (p. 209). Emerge, aqui, a evidência de que a influência da atitude no comportamento e do comportamento na atitude é bi-direccional e multifacetada. Atitudes que promovem a inclusão são possíveis numa variedade de percursos e com base numa variedade de processos. Na perspectiva de Mulvihill, o professor de todos os níveis de ensino, deveria ser encorajado a desenvolver uma variedade de alternativas e promover práticas inclusivas, como um caminho a desenvolver atitudes mais positivas para a interacção numa classe inclusiva.

Castro Silva e Morgado (2004) referem que as atitudes do professor face à inclusão são determinadas por vários factores: treino ou estágio em serviço e a experiência no ensino a crianças com necessidades educativas especiais. A experiência e a prática em contextos inclusivos desenvolvem nos professores competências profissionais, a percepção destas competências e a confiança no trabalho em classes heterogéneas. Os autores referem, ainda, estudos sobre as expectativas do professor e consequente comportamento, e concluem que o desempenho académico dos alunos pode ser afectado pela forma como estes são tratados pelos professores e pelas atitudes que manifestam.

Na opinião dos autores, e a título conclusivo, alterar as crenças dos professores deverá ser o primeiro passo para a mudança do actual método pedagógico. O segundo seria o clima da escola e aqui especificamente o trabalho colaborativo dos professores.

A este propósito, Levins *et al.* (*ibidem*) considera expectável que os pensamentos e os sentimentos não sejam necessariamente congruentes. No estudo que realizou, esperava que as componentes: cognitiva e afectiva, das atitudes do professor face ao aluno com NEE pudessem revelar as suas intenções face a acções positivas e negativas. Os resultados confirmaram que os pensamentos explícitos do professor se relacionam com os seus comportamentos. Pensamentos explicitamente positivos tendem a enquadrar uma intenção para

uma acção positiva e pensamentos explicitamente negativos suportam uma intenção para agir negativamente e reduzem a sua disponibilidade para aumentar a sua experiência no trabalho com o aluno com NEE.

Um estudo comparativo realizado por Rheams e Bain (2005) ao nível dos jardim-de-infância não revelou diferenças na atitude do professor face ao atendimento a alunos com e sem necessidades educativas especiais. De salientar, contudo, que o tipo de intervenção realizada ao nível do pré-escolar é, em si, mais flexível, mais ao sabor do ritmo de aprendizagem das crianças, com recursos a metodologias menos directivas e despida da formalidade da escolaridade básica.

O estudo teve por base dois enquadramentos distintos. Um grupo de educadores trabalhava em salas onde estavam apenas alunos com necessidades educativas especiais e o outro trabalhava em contextos inclusivos, salas do ensino regular onde estava, pelo menos, uma criança com necessidades educativas especiais. Os resultados não evidenciaram qualquer diferença na atitude dos educadores. Em ambos os casos registaram-se atitudes positivas face às crianças com necessidades educativas especiais. Os autores acrescentam, contudo, que uma formação/treino adicional consolidaria o sucesso da inclusão.

Vários estudos desenvolvidos entre 1989 e 1991 por Ward e Le Dean (1996, *in* Avramidis, 2000) referem uma atitude mais positiva face à inclusão do que estudos posteriores. Em 1996, a maioria dos professores referiam sentimentos muito negativos face à inclusão e nomeavam aspectos que consideravam dificultar o processo como a realidade da classe, a dimensão da turma, os recursos inadequados e a desadequada preparação dos professores. Questionavam o benefício do processo de inclusão para todos os alunos pelo que o autor refere que o acompanhamento no contexto é fundamental. A implementação de medidas sem acompanhamento pode inverter a disposição para a mudança.

Em jeito de síntese, é importante salientar a discrepância evidente nos vários estudos, entre a atitude de aceitação clara do conceito de Inclusão, componente cognitiva, teórica/conceptual, e a atitude na implementação de práticas inclusivas, fortemente intrusivas no que é a prática institucionalizada comum à maioria dos profissionais, componente comportamental.

A mudança de comportamentos e de formas de fazer requer tempo, espírito aberto e disponibilidade para o Outro. Neste *entretanto* e numa primeira fase de contacto com o diferente, aluno com necessidades educativas especiais, as atitudes positivas dirigem-se, sobretudo, para o grupo mais próximo do aluno-padrão, os que não obrigam a grandes alterações das práticas, ou seja, as necessidades educativas especiais que decorrem de incapacidade motora ou sensorial.

Capítulo 3

O Professor de Educação Especial

3.1 Funções e competências

A diversidade de funções desempenhadas pelo professor de educação especial é considerável e depende não só do profissional em si mas, também, do contexto escolar em que se insere. Em contextos mais burocráticos, mais rígidos, as funções mantêm a dinâmica tradicional, do apoio directo ao aluno. Em contextos mais flexíveis, podem surgir soluções mais arrojadas, assentes em perspectivas criativas, que requerem, naturalmente, acompanhamento cuidado e que, porventura, envolvem risco acrescido. Estas versões do ser professor de educação especial coexistem pacificamente na Escola. A transição de um paradigma para outro não acontece de forma automática e uniforme no espaço. O perfil dos profissionais determina a disponibilidade para a mudança, para além das circunstâncias do contexto referidas anteriormente, no capítulo 1.

Segundo o definido na Declaração de Salamanca “é essencial que os professores de educação especial não sejam considerados como especialistas a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelo professor do ensino regular”. Em vez disso, o profissional a exercer funções na área da educação especial deve ter um perfil multifacetado, deve ser considerado como a pessoa que pode “ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula”, ser capaz de “orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências” e certificar-se de que os que não tiveram experiências prévias com alunos com necessidades especiais respondam positivamente a este desafio. O professor de educação especial deve “ter uma visão global, positiva e optimista” (p.42).

É importante que seja persistente, de forma a definir “estratégias capazes de ajudar os professores a lidar com os seus alunos”. E acrescenta ainda que “as funções dos professores de educação especial compreendem o planeamento e

desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão, comunicação e coordenação e ensino directo” (p.41).

Em suma, o empenho no trabalho de equipa com o professor do ensino regular, bem como a capacidade de comunicação e a determinação em resolver problemas difíceis são qualidades fundamentais a um professor de educação especial. Ao longo da sua experiência de trabalho, deverá, ainda, desenvolver competências adicionais, tais como ser capaz de participar de forma positiva em reuniões, realizar avaliações, escrever programas individuais e ter conhecimentos sobre o currículo. Assim, “uma qualidade indispensável do professor educação especial consiste no empenhamento em se aperfeiçoar e em se desenvolver profissionalmente” (*ibidem*, p.42).

Forlin (2001) numa revisão bibliográfica transcontinental, Inglaterra, Espanha, Holanda e Austrália, acerca das funções desenvolvidas pelo professor e pelo coordenador de educação especial refere-se à enorme diversidade de funções assumidas por este profissional, através dos tempos.

Tradicionalmente, a sua função consistia em dar apoio individual ou em pequenos grupos, ao aluno, retirado da sala com o objectivo de apoio e de remediação. Entretanto, o seu papel foi sofrendo transformações e passou também a dar orientações e suporte ao professor do ensino regular. Tendencialmente, pretende-se que o professor de educação especial exerça uma função de pendor mais consultivo e estabeleça uma relação mais colaborativa com o professor do ensino regular. Um profissional com este perfil revela uma atitude mais pró-activa, promovendo a capacidade, por parte da escola, de derrubar barreiras de aprendizagem e de participação.

Esta situação traz vantagens consideráveis. Primeiro, o professor do ensino regular passará a ter uma posição de relevo e de maior responsabilidade

no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais e na definição e implementação dos programas educativos individuais.

Segundo Forlin várias designações têm sido atribuídas ao professor de educação especial; recurso especializado, recurso de consultadoria, professor ou recurso de remediação e professor assistente da aprendizagem.

A Declaração de Salamanca recomenda que o professor de educação especial deve actuar “como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular” (p.41).

Arnaiz e Castijón (2001) desenvolveram, em Espanha, uma investigação cujo objectivo foi explorar a forma como o professor de educação especial entende o seu papel e como o desempenha.

Os autores referem que numa primeira etapa se verificou alguma indefinição quanto ao papel do professor de educação especial e às suas funções e estratégias. A prática varia de contexto para contexto em função da concepção de integração dos profissionais e do perfil pessoal e profissional do professor. Estas circunstâncias acabaram por determinar as funções ao nível do trabalho directo com o aluno com necessidades educativas especiais, individualmente ou em pequenos grupos, retirando-o da sala de aula, o que se consubstanciou em apoios pedagógicos acrescidos. Nos casos mais leves o apoio circunscreve-se à Língua Materna, à Matemática e ao Inglês. Nos casos mais severos, emerge o apoio à Língua Materna e à Matemática funcionais.

Os autores salientam a inexistência de qualquer relação de colaboração entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial. Verificando-se uma transferência de funções do professor de educação especial da Escola Especial para a Escola Regular.

Posteriormente, as influências chegadas de Reino Unido incrementaram em Espanha o sistema educativo único, inclusivo, a partir de 1990. As funções do professor de educação especial foram clarificadas e este profissional deixou de dar apenas apoio directo ao aluno e passou a poder estar na sala de aula, adaptando o currículo em coordenação com o professor do ensino regular, ajudando a prevenir problemas de aprendizagem, desenvolvendo actividades de aprendizagem, em colaboração com o professor do ensino regular, monitorizando e avaliando as adaptações curriculares, disponibilizando consultoria especializada e elaborando relatórios para o professor do ensino regular (p.101). Mas esta situação não se verifica a nível do país, uma vez que não foi completamente materializado. Há escolas onde ainda subsiste um subsistema na escola pública, onde o modelo tradicional é uma realidade, com o formato de apoio e remediação. Na opinião da Arnaiz e Castijón, “as escolas não assumiram completamente a sua responsabilidade face à diversidade” (p.101).

Assim, as funções do professor de educação especial continuam a ser, com grande incidência, o apoio directo ou em pequenos grupos e a colaboração, ainda incipiente, com o professor do ensino regular.

Conscientes da limitação do seu papel, alguns professores de educação especial lutam pela mudança e estão disponíveis para outras funções. Mas esta disponibilidade coloca, frequentemente, este profissional face a um dilema. O trabalho colaborativo consome muito tempo e é promotor de um desgaste significativo, pelas diferenças no ritmo de trabalho e pelo grau de adesão dos diferentes intervenientes. Nalgumas circunstâncias, o professor de educação especial prefere o apoio directo ao aluno para não gastar tempo e despendar esforço nas inúmeras tarefas, de colaboração e de organização, deixando de investir nas outras alternativas metodológicas pelo tempo que consomem.

Arnaiz e Castijón referem ainda que o professor do ensino regular reconhece a necessidade do trabalho colaborativo e da abordagem coordenada

com o professor de educação especial, o que implica novas formas de trabalhar e organizar a escola e os planos da educação.

O professor da educação especial que desenvolve relações com o professor do ensino regular, é apreciado pelo apoio que presta e pelas competências específicas que detém. Neste contexto, torna-se mais atento às expectativas e ao currículo do ensino regular. O professor do ensino regular, neste contacto, desenvolve competências para o trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais, que poderão ser úteis para qualquer aluno. Práticas inclusivas promovem a interacção, a articulação e a colaboração de professores, do que resulta em trabalho conjunto num grupo integrado.

Um terço do trabalho do professor de educação especial é gasto em tarefas não directamente relacionadas com o aluno com necessidades educativas especiais. O professor de Educação Especial considera o tempo insuficiente pela “diversidade de tarefas e funções” que exerce (p.109). Esta diversidade de funções e o elevado número de intervenientes no processo requer condições de trabalho específicas. Na opinião dos autores é importante flexibilizar o horário e as funções a desenvolver, de forma a responder mais ajustadamente às necessidades da escola. É ainda fundamental que toda a escola se responsabilize pela inclusão de todos os alunos e que estabeleça medidas organizativas e curriculares de acordo com este objectivo.

A título conclusivo, Arnaiz e Castijón adiantam que o professor de educação especial deve ter como funções:

- “ajudar a desenvolver um modelo curricular onde a responsabilidade da educação de todos os alunos seja partilhada por todos os professores;
- promover a criação da equipa de suporte dirigida às necessidades individuais dos alunos;
- contribuir para a formação de professores e

- incrementar metodologias inovadoras” (p. 109).

Na Austrália a situação do professor de educação especial segundo Forlin (2001a), desenvolve-se em quatro grandes áreas:

- identificar as necessidades dos alunos e desenhar o programa educativo especial,
- proceder à avaliação e ao ensino (apoio individual, sendo este o mais popular, ou co-docência),
- colaborar no planeamento e
- manter a sua experiência na sua área de ensino de origem.

O apoio em contexto individual é ainda algo muito presente nas suas funções mesmo com o acréscimo da função consultiva. Nas décadas de 70 e 80 este era o modelo dominante. O professor de educação especial, em função da diversidade do trabalho desempenhado, tinha as seguintes designações: “especialista de recursos, consultor de recursos, professor de apoio ou professor assistente de aprendizagem” (Bailey e Bailey, 1993 *in* Forlin, p.123)

À semelhança do que vai acontecendo nos outros países a co-docência vai sucedendo ao apoio directo e individual e, simultaneamente, surge a consultadoria como uma função útil. No entanto, a colaboração em contexto de co-docência nem sempre é bem recebida e pode mesmo causar insatisfação ou alienação pelos docentes (Osborne, 1993, *in* Forlin, 2001a, p. 124).

Neste contexto, Forlin refere que a relação entre os dois profissionais exigirá também o desenvolvimento de capacidades de comunicação e da relação interpessoal que serão igualmente importantes com os alunos.

É referida também a necessidade de flexibilizar as funções e a organização do horário do professor de educação especial, pelo numeroso potencial de funções possíveis, que podem tomar diferentes formas durante o ano e que podem promover mudanças significativas na escola.

Pijl *et al.* (2001), no estudo referido por Forlin (*ibidem*), em escolas holandesas após a reorganização das políticas educativas de inclusão, refere a emergência da figura do coordenador da educação especial. Os resultados apontam para que o coordenador esteja envolvido em funções múltiplas; a formação de grupos de discussão sobre o processo de ensino dos alunos com necessidades educativas especiais, o apoio ao professor do ensino regular na sala, construindo e disponibilizando materiais de aprendizagem especializados, a produção ou organização da avaliação, a elaboração do programa educativo individual e a coordenação das necessidades do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais dos alunos.

A investigação mostra, ainda, que as escolas diferem na forma como atribuem as funções ao coordenador da educação especial. Verifica-se uma multiplicidade de funções desde o trabalho individual ou em pequeno grupo de alunos, ao apoio de consultadoria aos professores do ensino regular. Relativamente ao professor do ensino regular também se verificam diferentes envolvimento. Alguns professores procedem a ajustes e adaptações e levam em conta as diferenças dos alunos enquanto que outros os negligenciam.

Os resultados adiantam como funções fundamentais do coordenador da educação especial, a avaliação e a monitorização, os registos e a elaboração dos programas educativos individuais, a coordenação dos apoios dos alunos, o treino do professor do ensino regular, a gestão dos recursos físicos específicos, a ligação a instituições parceiras, o contacto com os encarregados de educação e a gestão do trabalho das equipas que articulam o apoio dos alunos. O estudo salienta, ainda, a insuficiência de tempo referida pelos sujeitos. Estes referem que o ensino individual ou em pequenos grupos, a orientação de profissionais novos e a implementação de inovações na educação não são consideradas tarefas para o coordenador.

A investigação sublinha, contudo, que as funções mais importantes são a avaliação e o planeamento das necessidades educativas especiais e o suporte ao professor do ensino regular. O trabalho individual e o desenvolvimento do ensino não são considerados tão importantes para o coordenador. Mas a variedade das práticas é enorme de contexto para contexto.

Os professores de educação especial não vêem com agrado o papel do coordenador, pois argumentam que este interfere no seu trabalho, receando ver reduzida a sua intervenção, pelo que se propõem desempenhar, conjuntamente com as funções de trabalho directo com os alunos, as funções de coordenação (p.118).

York-Barr *et al.* (2005) num estudo sobre os professores de educação especial na escola inclusiva defende a designação de professor líder para o professor de educação especial, enquanto responsável central da educação inclusiva. O autor refere que o actual contexto da escola pública requer, como nunca, por parte do professor conhecimentos e competências profissionais. O professor tem pela frente objectivos mais ambiciosos, contextos mais diversificados, a inclusão educativa e a responsabilidade. Necessita, por isso, de deter um “variado e rico reportório de estratégias para enfrentar uma enorme variedade de culturas, línguas, estilos de aprendizagem, excepções e talentos de forma a que todos os alunos sejam, de facto, ensinados” (Darling-Hammond e Sclan, 1996, *cit* York-Barr, p.194).

O autor refere ainda as pressões sentidas pelo professor e pelo Serviço de Educação Especial: “responsabilidades ambíguas e competitivas, excessivo trabalho burocrático, suporte administrativo inadequado, isolamento profissional, insuficiente atenção na melhoria dos resultados dos alunos, exigência crescente na qualificação profissional, impreparação do professor do ensino regular e o estado fragmentado e provincial do sistema” (p.194).

Neste estudo o autor sugere três áreas de análise: a natureza do trabalho do professor da educação especial em contextos inclusivos, a função de líder deste profissional e o suporte diferenciado dos restantes intervenientes.

Relativamente à primeira área de análise, o autor considera importante que o professor de educação especial tenha uma visão global da educação inclusiva. Refere que o professor de educação especial reporta a uma enorme variedade de funções e responsabilidades, nomeadamente, desenvolver programas individuais, coordenar a implementação desse programas, desenhar e providenciar a instrução dos alunos e coordenar o trabalho dos outros técnicos envolvidos nos programas dos alunos. Esta última será, por ventura e na opinião do autor, a que exige maior dispêndio de energia.

É o professor de educação especial que dá continuidade ao que pontualmente os outros técnicos desenvolvem e que promove a ligação entre os gestores, os professores, os outros técnicos e os encarregados de educação.

Em contraste com o tradicional trabalho individual com o aluno, este profissional confronta-se actualmente, com uma multiplicidade de funções e responsabilidades, em contextos que não são concebidos para serem flexíveis e receber/atender as diferenças.

As oito actividades em que o professor de educação especial despende mais tempo, por ordem decrescente são: ensino directo ao aluno (individual ou em pequeno grupo), comunicação com os outros intervenientes (reuniões, relatórios, ...), trabalho com técnicos ao nível da construção de material e definição do currículo e organização de outras necessidades (transporte, refeição, ...), trabalho administrativo e apoio ao almoço” (p.201). A estas tarefas juntam-se outras, avulso, como por exemplo, a intervenção pontual relativa a comportamentos do aluno e substituição do professor que falta. Este tipo de trabalho exige significativa flexibilidade por parte do professor, sobretudo em contextos de pluri-docência.

No que concerne à segunda área de investigação, a função líder deste profissional, o autor refere que emerge a função de “líder informal” que “recomenda e não obriga ou pressiona. É o profissional que articula uma visão clara do programa inclusivo, desenvolve relações interpessoais-chave, que dinamiza esforços focalizados e demonstra elevado grau de competências profissionais, que ganha o respeito e inspira os outros a segui-lo” (p.205).

O autor faz referência aos 3 V's: visão, valores e validação. Visão enquanto compreensão dos Valores que orientam o programa da educação inclusiva e a Validação dos vários contributos individuais que são essenciais para a efectivação do programa. Neste contexto, é importante que o professor de educação especial: revele elevado nível de especialização na gestão dos grupos de discussão e de trabalho; um sofisticado entendimento da prática de ensino ou da instrução, colegial e organizacional e manifeste eficácia na qualidade das relações interpessoais.

Assim, o trabalho do professor de educação especial inscreve-se em três níveis; do aluno, colegial e organizacional. Os resultados indicam que o trabalho ao nível colegial e organizacional são determinantes nos resultados obtidos no trabalho com o aluno.

O último nível de análise, suporte diferenciado realizado por outros intervenientes, os resultados revelam a importância do envolvimento da gestão e dos administradores no processo inclusivo e da necessidade de compreenderem o complexo contexto do professor de educação especial, funções e responsabilidade e a correspondente necessidade de flexibilidade, bem como o acolhimento e a acomodação, quer para os alunos com necessidades educativas especiais quer para os profissionais de Educação Especial.

São muitos os desafios e os resultados evidentes no abandono do modelo tradicional, centrado no serviço da educação especial, para o modelo mais inclusivo, descentralizado e personalizado, em que o material e outros recursos se

mudam com os alunos numa variedade de localizações, fortemente controladas por outros profissionais. Este modelo torna “o trabalho do professor da educação especial mais complexo” (p.210).

Pese embora as orientações expressas nas investigações, o professor de educação especial continua a ser a pessoa que incrementa directamente as oportunidades e as experiências educativas dos alunos com dificuldades, pelo que, se recomenda que este profissional deve ser integrado na escola e apoiado no seu trabalho.

Em conclusão, o autor define o professor de educação especial como “um controlador de tráfego aéreo”, que deve ter uma visão global, ter claramente definido os objectivos e, simultaneamente, orquestrar os pequenos detalhes. Este perfil exige que o profissional manifeste elevado nível de competências profissionais, o que engloba as componentes técnica e comunicacional. York-Barr (2005) refere-se ainda à liderança informal deste profissional, que utiliza “canais de influência horizontais” e se apoia nas relações interpessoais empáticas que estabelece, em forte contraste com os “canais verticais da hierarquia” e do poder (p.211). A imagem do professor de educação especial é determinante na aceitação do aluno com necessidades educativas especiais, “se o professor estiver isolado e marginalizado, os seus alunos estarão igualmente” (p.211).

Nas escolas reconhecidas como inclusivas pelos professores participantes no estudo, os programas descritos pelo professor de educação especial revelam-se frágeis, uma vez que são significativamente suportados por compromissos pessoais, relações colegiais e uma relação de liderança informal do professor de educação especial, embora seja visível o suporte dos colegas e do órgão de gestão/administração da escola.

3.2 - Formação específica

A Declaração de Salamanca realça a necessidade de repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de “trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas” (p.28).

Professores com melhor preparação pedagógica e científica, incrementam um processo de ensino mais eficaz. Brownell *et al.* (2005) refere que Laczk-Kerr e Berliner (2002) estabeleceram uma forte correlação entre os professores mais certificados e os melhores resultados em testes de alunos *standard* de leitura, linguagem e artes.

Billingsley e McLeskey (2004), citando Darling-Hammond *et al.*, referem que o professor altamente qualificado aumenta significativamente o resultado conseguido pelo aluno. E reforçam esta ideia recorrendo a Sanders e Horn (1998), que defendem que a qualidade do professor contribui mais do que qualquer outro factor para os resultados do aluno, incluindo “a origem sócio-cultural, o número de alunos da turma ou a sua composição” (p. 2).

Hausstätter e Takala (2008) promoveram um estudo comparativo na Noruega e na Finlândia, com o objectivo de comparar os currículos na formação do professor de educação especial. Nesse estudo emerge a partir de uma questão fulcral – Está, e de que forma, o conceito de inclusão e os requisitos nacionais contemplados no currículo do professor de educação especial? Os autores sublinham as diferenças, entre os dois países, quer ao nível das atitudes face ao aluno com necessidades educativas especiais, quer ao nível da definição de necessidades especiais.

Na Finlândia, o aluno com necessidades educativas especiais revela bons resultados no relatório de PISA, em comparação com outros países. Assiste-se, no entanto, a um constante aumento dos alunos com necessidades educativas especiais. Os alunos estão em escolas especiais e em salas especiais na escola regular. Ainda que se promova um debate nacional acerca da inclusão, verifica-se uma distância entre a retórica e a realidade.

Na escolaridade básica, um aluno com necessidades educativas especiais é apoiado nas áreas em que tiver necessidade, incapacidade, dificuldade ou doença, mas também no âmbito da psicologia ou do apoio social. Esta identificação das necessidades, e respectivo apoio, é efectuada o mais precocemente possível. O apoio da educação especial pode ter carácter parcial ou a tempo inteiro. O professor de educação especial na Finlândia está sediado na universidade e tem autonomia para decidir o que ensinar e o que promover nos seus estudantes.

Na Noruega o número de alunos com necessidades educativas especiais tem-se mantido estável. A discussão em torno da escolaridade básica, da escola especial e da inclusão tem sido sistemática. O autor considera que a educação especial tem sido substituída por uma educação individualizada. A solução política tem apontado para a promoção da individualização educativa enquanto abordagem pedagógica, com a educação especial a emergir como ferramenta para a obrigatoriedade da concretização da individualização.

Neste contexto, Hausstätter e Takala problematizam o conceito de currículo, que pode surgir como algo planeado e com objectivo definido face a algo que se quer conseguir. Este processo planeado pode ser analisado em duas perspectivas: “o currículo como um produto, onde se verifica a transmissão de conhecimentos e uma lista fragmentada de competências” (p.122 e p.123), ou uma perspectiva mais complexa, que enquadra “o currículo enquanto processo e desenvolvimento” (p.123). Neste sentido o currículo não é algo que se defina à

priori do acto de ensinar e aprender, mas constitui o próprio processo de ensinar que desenvolve no aluno o conhecimento do mundo (p.123).

O currículo, na formação do professor de educação especial, difere entre as universidades. A formação do professor de educação especial na Finlândia faz-se após a formação para o ensino, acrescido de um ano em pós-graduação. Os candidatos são submetidos a um exame à entrada, que consiste num teste escrito e uma entrevista e/ou uma participação num grupo de discussão. Embora o desenho curricular possa revelar particularidades entre as universidades, registam-se elementos comuns nos currículos; uma área fundamental é a aprendizagem da leitura, da escrita e da produção de cálculos, outra compreende os desafios relacionados com as questões sócio-emocionais e de comportamento, as competências da comunicação, a cooperação profissional e o desenho de um programa educativo individual. Os autores referem o exemplo da Universidade de Joensuu que enfatiza uma abordagem individual e o apoio, mas que valoriza igualmente a colaboração multiprofissional. Referem, também, em Jyväskylä a existência de formações designadas “Colaboração e individualização, suporte de aprendizagem colaborativa” (p. 127), reforçando a ideia da colaboração na prática inclusiva.

Todas as universidades providenciam um estágio. Algumas exigem a elaboração de uma pequena tese a defender para a conclusão da formação. Registam-se algumas variações noutras universidades mantendo, no entanto, áreas comuns como os problemas de aprendizagem, os problemas sociais e emocionais e a importância da cooperação dos pais / da família.

Os autores salientam a considerável semelhança com o que é feito nos Estados Unidos (p. 125), estrutura da sala de aula e controlo comportamental, alternativas educacionais para alunos cuja aprendizagem constitua um desafio considerável, linguagem e comunicação e trabalho com crianças e com as famílias. Embora não se verifique a referência à Inclusão no currículo do

professor da educação especial, é notória a promoção da discussão em diferentes contextos da importância da prática colaborativa entre os diferentes profissionais.

Num estudo de 1997 Gilberts e Lingnugaris-Kraft referiam que nos Estados Unidos da América, a formação do professor de educação especial lhe conferia maior competência ao nível do ensino individualizado, do ensino de competências específicas e na formulação, na implementação e na avaliação de comportamentos padrão.

No que concerne à Noruega, e de acordo com Payne (2002, *cit* Hausstätter e Takala) o currículo incide em áreas diversas, desde o trabalho cooperativo, à individualização do ensino, aos métodos e à colaboração em áreas académicas. Os autores comparam-no com o que se passa no Reino Unido, com ênfase no desenvolvimento individual e com métodos hierarquizados e competitivos.

Na Noruega, o professor de educação especial tem a obrigatoriedade de ter uma formação superior de base no ensino. Verifica-se uma diversidade considerável de formações e embora existam pós-graduações em Pedagogia Especial e em Educação Individualizada, a análise dos currículos universitários revela que não existe um desenho específico na área da educação especial. No entanto, verifica-se a integração de cadeiras subordinadas ao tema da Inclusão. A aposta na Noruega é a criação de “*inclusive academic schools*” (p.129). O conceito de inclusão goza de um protagonismo considerável e isso reflecte-se no professor de educação especial.

Na tentativa em comparar os dois países constata-se a existência de uma abordagem bi-dimensional; perspectiva da categorização e perspectiva crítica relacional. Na perspectiva da categorização o foco centra-se no diagnóstico de soluções e na definição de problemas. O aluno precisa de ser apoiado. Na perspectiva crítica relacional, o foco é a inclusão e as questões da cidadania – sistemas e relações sociais e o aluno é perspectivado como parte do sistema social (Emanuelsson, 2001, *in* Hausstätter e Takala).

De acordo com Ahola e Olin (2000, *ibidem*) no futuro haverá uma maior procura de novas competências de trabalho, juntamente com novas competências sociais e capacidades e compromisso para trabalhar em grupo.

É fundamental não esquecer que o currículo é profundamente influenciado pela cultura, onde os valores e as crenças ancoram. Assim, é sugerido que a Finlândia desenvolva uma abordagem mais inclusiva e que a Noruega proceda a um sistema mais universal. É também referido que é fundamental desenvolver um currículo para o professor de educação especial que permita promover uma escola para todos.

Arnaiz e Castijón (2001) referem que em Espanha existem duas formações para professor de educação especial: fazendo uma formação específica inicial ou tendo uma formação na docência, o professor pode fazer, posteriormente, uma especialização. No entanto a formação do professor de educação especial tem-se revelado muito desligada da prática.

Os autores referem que se verificou uma reorganização da Educação Especial. O elevado número de alunos com necessidades educativas especiais e a carência de professores de educação especial, originou a redefinição do conceito do aluno com necessidades educativas especiais, de forma a reduzir o número de alunos alvo da educação especial e adequar o rácio professor de educação especial/aluno.

Numa breve revisão bibliográfica sobre a situação Crítica da Educação Especial – Oferta e Procura de Professor, Billingsley e McLeskey (2004) sugerem a dupla certificação do professor, na educação especial e numa área científica, de forma a aumentar o número de professores da educação especial certificados. Fazem, ainda, referência a quatro artigos que abordam questões centrais; no primeiro é divulgada uma lista de prioridades para futuras investigações de forma a compreender a falta de professores nesta área. O segundo aponta para a necessidade de formar professores de educação especial

de origens culturais diversas, de forma a serem representativos da sociedade em que vivemos. O terceiro artigo refere a importância da substituição dos professores que abandonam a área com visível passagem de professores da educação especial para a educação regular ou geral e não o contrário. Por fim, surge a proposta para uma elevada qualificação do professor de educação especial.

Valli e Rennert-Ariev's (2000, *in* Brownell *et al.*, 2005) identificaram forte consenso na importância da preparação dos conteúdos disciplinares e na ênfase multicultural. Referem, igualmente, valores muito significativos para o “uso de pedagogia autêntica, da existência de uma visão global do currículo, da ênfase na aprendizagem e no desenvolvimento do currículo e da avaliação, da reflexão e da investigação e, por fim, da capacidade de avaliação (p. 242).

Em estudos posteriores, Smith-D'Arezzo e Yocom (2005) salientam a necessidade de na formação inicial do professor serem abordados conteúdos relativos às necessidades educativas especiais bem como metodologias de trabalho colaborativo e de consultoria. Os autores referem que “a variedade de experiências colaborativas dão aos futuros professores uma preparação que se vai revelar muito útil, posteriormente, no trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais e com os restantes professores” (p. 397).

A Universidade de *Wyoming College of Education*, nos Estados Unidos da América, quando reestruturou, nos anos 90, a formação de professores, introduziu a obrigatoriedade de todos os estudantes de todas as áreas; elementar, secundário, música, arte e educação física, terem uma formação na área das necessidades educativas especiais, na preparação de programas, no conhecimento das leis e do processo de inclusão. Uma outra tarefa que é solicitada aos estudantes, já em contexto de estágio, é a leitura de um livro por semestre, num total de quatro semestres, sobre uma criança com necessidades educativas especiais, com posterior produção de uma revisão do livro.

A metodologia utilizada nesta formação é também diferenciada. Os instrutores trabalham em equipa com o objectivo de modelar o trabalho dos futuros professores na sala de aula. Esta experiência permite aos estudantes, uma forte percepção do trabalho em equipa e do modelo colaborativo. A expectativa dos responsáveis pela introdução destas alterações é que os futuros professores trabalhem colaborativamente e que a construção de estratégias sejam igualmente apoiadas pelos seus pares.

Em Portugal, a formação do professor de educação especial tem um formato próximo do modelo finlandês. A formação decorre sempre após uma formação inicial para o ensino, seguida de profissionalização e com, pelo menos, cinco anos de experiência na docência. Nestas condições os candidatos podem decidir-se por uma pós-graduação, com a duração de dois semestres, ou por um mestrado, com a possibilidade de dois ou quatro semestres.

Existe a possibilidade da formação se desenrolar em plataforma *e-learning*, como é o caso do Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração e do e-le@rning ISET.

Presencialmente, as formações decorrem em Escolas Superiores de Educação, nomeadamente, Bragança, Porto e Lisboa e nas universidades Fernando Pessoa, Lusófona, Minho e Lusíada. As especialidades ou domínios são variados, passando pelas Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento, Educação Especial - Domínio cognitivo e motor, Educação Especial – Domínio Emocional e da Personalidade, Multideficiência e Problemas de Cognição (Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico e Secundário), Educação Especial: Domínio da Intervenção Precoce na Infância, Educação Especial – Intervenção com crianças e jovens surdos, Educação Especial - Especialização em problemas intelectuais e multideficiência, Mestrado em Educação Especial - Especialização em Dificuldades de Aprendizagem

Específicas e Mestrado em Educação Especial - Especialização em Intervenção Precoce.

O regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário foi aprovado pelo Decreto-Lei N.º95/97, de 23 de Abril. Neste âmbito, a formação especializada foi definida como sendo uma formação acrescida, “proporcionada e certificada pelas instituições de ensino superior, que habilita os docentes para o desempenho de cargos, actividades e funções especializadas no sistema educativo”.

O perfil de formação definido para o profissional da educação especial prevê como objectivos a qualificação para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais. As competências a desenvolver percorrem áreas como as de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão e de avaliação e de consultoria.

O conhecimento técnico e livresco de que se reveste a formação nas diversas áreas das necessidades educativas especiais e a metodologia utilizada não são suficientes para tornar eficaz um profissional nesta área. Segundo Sanches (1995), que recorre a Daniels, Porter e Sandow (1988), é imprescindível uma formação que opte por um modelo de professor-investigador, quebrando-se assim a “distância entre a teoria e a prática e [que encoraje] os professores a tornarem-se **práticos de resolução de problemas**” (p. 35). A metodologia aplicada na formação, com recurso a um formato que enfatize o trabalho colaborativo, e o suporte teórico-prático em contexto são cruciais na formação de qualquer professor. A autora refere igualmente a importância da cooperação entre as várias instituições empregadoras e de formação, de forma a responder mais eficazmente às necessidades do contexto específico.

Em jeito de síntese, as competências pessoais, de disponibilidade para com o Outro e o ser empático, bem como as competências comunicacionais, de trabalho em equipa e de colaboração, de participação positiva nas reuniões, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas face à diferença, são imprescindíveis. Mas o saber ouvir e saber esperar o momento mais apropriado para intervir, conjugado com determinação são, igualmente, condições preciosas para a promoção de um ambiente propício à promoção de uma escola aberta a todos, sem excepção.

Assim, o professor de educação especial deve ser, na perspectiva dos diferentes autores citados, um profissional multifacetado. São necessárias características pessoais e profissionais que contribuam para um trabalho muito diversificado, em áreas distintas.

Capítulo 4

O Professor do Ensino Regular e a Escola Inclusiva

4.1 Problemática

Decorrente de uma experiência de nove anos de serviço enquanto responsável pelo núcleo de apoio educativo de uma escola secundária, três como professora de educação especial numa escola básica de 2º e 3º ciclos e pelo contacto com pares em reuniões de trabalho, foi possível constatar uma variedade notável de realidades e uma multiplicidade de formas de fazer e de responder ao meio escolar/local, enquanto professora de educação especial. A forma como o trabalho deste profissional é organizado, difere muito de instituição para instituição. É possível verificar situações em que o professor está sobretudo com o aluno com necessidades educativas especiais, numa sala de apoio, como medida compensatória, mas coexistem situações em que o professor surge mais como um profissional que providencia recursos e alternativas para o aluno com necessidades educativas especiais e para os restantes alunos que, não tendo necessidades educativas especiais no enquadramento legal, necessitam, por razões várias, de alternativas pedagógicas e formativas.

Com a publicação da Declaração de Salamanca o apoio compensatório é reequacionado e o documento avança com um conjunto de funções para o professor de educação especial que compreendem para além do apoio directo, “o planeamento e desenvolvimento programáticos, implementação do programa, serviços de avaliação e de orientação, acções de supervisão, comunicação e coordenação” (1994; p. 41).

Nesta perspectiva, a construção da Escola Inclusiva, onde para além de toda a diversidade discente que constitui a sociedade envolvente da escola estão também os alunos com necessidades educativas especiais, passa pela alteração da função tradicional do Professor de Educação Especial, que pode desempenhar um papel fundamental no suporte à implementação de práticas inclusivas, quando

trabalha em colaboração com o Professor do Ensino Regular e interage com a generalidade da comunidade discente, não confinando o seu desempenho ao apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais, em contexto individual. Mais do que desenvolver competências puramente académicas, a importância da promoção da participação na sociedade, por parte do aluno, exige o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal, social e comunicacionais, que se aprendem em acção. E estas, só na relação com o Outro se desenvolvem adequadamente.

Em estudos desenvolvidos por Pijl *et al.* (2001), os resultados adiantam como funções fundamentais para o Professor de Educação Especial, a avaliação e a monitorização, os registos e a elaboração do Plano Educativo Individual, a coordenação dos apoios dos alunos, o treino dos professores da turma ou de disciplina, a gestão dos recursos físicos específicos, a relação e os protocolos com instituições parceiras, o contacto com os encarregados de educação e a gestão do trabalho das equipas que articulam o apoio aos alunos.

A inclusão efectiva do aluno com necessidades educativas especiais apoiada na intervenção individual e isolada do Professor de Educação Especial é impraticável. Goodman (1995, *in* McLeskey, 2007) refere, a este propósito, a necessidade de proceder a alterações significativas, nomeadamente, da estrutura organizacional e das políticas mas, também, da responsabilidade dos professores, do currículo definido para a sala de aula, dos métodos para o trabalho colaborativo e das atitudes e das crenças dos professores.

A publicação de normativos legais que estimulam a autonomia da instituição escolar, acrescida do capital humano que a habita e que operacionaliza as recomendações, produz uma diversidade significativa ao nível da organização dos recursos e das práticas educativas. Tal circunstância, origina processos de acolhimento ou de atendimento do aluno com necessidades educativas especiais diferentes.

Nesta diversidade de contextos emergem duas questões que nortearam esta investigação. Será a Escola Inclusiva uma realidade em Portugal? Que perfil psicossocial deverá ter o responsável pelo Núcleo de Apoio Educativo/Professor de Educação Especial?

A designação de responsável pelo Núcleo de Apoio Educativo, à época do preenchimento do inquérito pelos respondentes, foi substituída por Professor de Educação Especial decorrente da criação do grupo de docência da Educação Especial, no concurso de 2006 ao abrigo do DL nº20/2006 de 31 de Janeiro.

Estas interrogações constituíram uma inquietação e uma curiosidade constantes no espírito da investigadora. Uma reflexão permanente sobre a prática profissional proporcionou, simultaneamente, o interesse por ir um pouco além e que se consubstanciou nesta investigação. Assim, a investigação compõe-se por dois estudos de campo. No primeiro estudo, O Professor do Ensino Regular e a Escola Inclusiva, foram definidos dois objectivos: o primeiro, mais geral, que consiste em **conhecer a percepção que o Professor do Ensino Regular tem da escola em que trabalha**, e o segundo onde se pretende **conhecer a leitura que este profissional faz do trabalho do Professor de Educação Especial** e como perspectiva a prática deste à luz da escola inclusiva.

Por Escola Inclusiva considera-se, tal como é definido na Declaração de Salamanca (1994) e por investigadores como por exemplo Ainscow (2001), Bénard da Costa (1999), Barrow (2000), Wilson (2000), Zêzere (2002), Lima-Rodrigues (2007), a escola que assegura a participação efectiva de todos os alunos ao nível da cultura, do currículo e da comunidade escolar. E, nesta perspectiva, a inclusão do aluno com necessidades educativas especiais passa por um acolhimento integrado que obriga à mobilização de recursos humanos vários, nomeadamente, os alunos da turma, os membros do órgão de gestão da escola, o professor do ensino regular (da turma ou da disciplina), o professor de educação

especial, o auxiliar de acção educativa, o encarregado de educação e outros técnicos, se for necessário.

De acordo com o enquadramento teórico é possível encontrar na escola actual vários tipos de professor, desde o instrutor/técnico até ao treinador/colaborador, passando por uma possibilidade de combinações entre os dois extremos. No âmbito da Escola Inclusiva é fundamental que o professor se constitua cada vez mais como professor treinador/colaborador, ou seja, se revele um profissional disponível, empático, afectivo, sensível (McCroskey, 1992 *in* Teven), entusiasta (Jesus, 2000), curioso pela diferença / diversidade discente (Stoer e Cortesão, 1999), que desfrute efectivamente da presença de alunos de origem diversa (Dasen, 1991), reflexivo (Dewey, 1989 *in* García, 1992), liberto de preconceitos que o impeçam de considerar novos problemas e de assumir novas ideias, um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas e de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acredita. Em suma, é fundamental que o professor se constitua como instrumento (Nóvoa, 1990), como recurso (Ainscow, 2001) que se envolve, na primeira pessoa, no processo ensino-aprendizagem.

Naturalmente que a avaliação do contexto profissional, ancora nas percepções, crenças e atitudes do sujeito, e estas dependem de sujeito para sujeito. O recurso ao conceito de Bem-estar subjectivo, um construto relativamente recente, atribuído a Wilson 1960 (Galinha, 2005) poderá permitir conhecer uma outra componente do sujeito, mais pessoal, e, eventualmente, verificar se há algum tipo de influência na avaliação produzida, uma vez que este construto relaciona a Satisfação com a Vida e o Afecto. Segundo Galinha, o conceito “é composto por uma dimensão cognitiva, em que existe um juízo avaliativo, normalmente exposto em termos de satisfação com a Vida – em termos globais ou específicos - e uma dimensão emocional, positiva ou negativa – expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos

através de emoções” (ps. 210 e 211). Assim, no Bem-estar subjectivo convergem “as respostas emocionais de pessoas, domínios da satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida” (p. 211). Sendo que esta avaliação pode ter valor positivo ou negativo, “as pessoas que demonstram um Bem-estar positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas e avaliam positivamente a sua vida como um todo” (p. 211).

Diener, Suh e Oishi (1997, *in* Galinha) consideram que o Bem-estar subjectivo “é definido em termos de experiências internas e externas” (p.211), e adiantam que o Afecto Positivo “pode ser dividido em emoções tais como alegria, afeição e orgulho e o Afecto Negativo pode ser dividido em emoções negativas como a vergonha, a culpa e a tristeza” (*ibidem*).

Neste quadro de investigação, são formuladas quatro hipóteses que serão sujeitas a estudo e análise.

Hipótese 1 – Espera-se encontrar duas dimensões; colaborador e técnico.

Hipótese 2 – Espera-se encontrar uma associação positiva entre a dimensão colaborador e o bem-estar subjectivo positivo e as percepções de flexibilidade e de inovação.

Hipótese 3 – Espera-se que a perspectiva inclusiva registe valores mais elevados na dimensão colaborador do que a perspectiva segregadora.

Hipótese 4 – Espera-se que a perspectiva segregadora revele valores mais elevados na dimensão técnico do que a perspectiva inclusiva.

Por questões de simplificação de linguagem o Professor de Educação Especial será, também, enunciado por PEE e o Professor do Ensino Regular, da turma ou da disciplina, conforme os ciclos, será designado por PER. Com o desaparecimento de inúmeras escolas de ensino especial e a implementação do sistema de ensino único, deixa de fazer sentido a divisão entre o ensino regular e o ensino especial. Dado que, a comunidade científica continua a manter, para o professor da turma ou disciplina, a designação de professor do ensino regular, optou-se pela sua continuidade neste estudo. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais serão designados por alunos com NEE.

4.2 Metodologia da Investigação

4.2.1 Amostra

A amostra é constituída por 201 docentes dos ensinos básico e secundário, sendo que a totalidade dos sujeitos é docente do ensino regular.

Relativamente à idade, constituíram-se dois grupos, até aos 40 anos e a partir de 40 anos, por se considerar que este valor corresponde, aproximadamente, à idade em que os docentes estão a meio da carreira.

No que concerne ao grau de ensino, agruparam-se o pré-escolar e 1º ciclo, por se inscreverem no regime de mono-docência, e 2º, 3º ciclos e secundário, por se constituírem regime de pluri-docência. Relativamente ao tempo de serviço foram formados dois grupos, menor ou igual a 15 anos e maior de 15 anos de serviço, por este valor constituir, aproximadamente metade do total de anos que constitui a carreira. Esta necessidade de proceder ao agrupamento de alguns dos dados decorre do facto dos resultados surgirem bastante dispersos.

Finalmente, a formação em NEE permitiu formar também dois grupos, os que tinham e os que não tinham formação para o atendimento do aluno com NEE, tendo sido agrupados, no grupo com formação, os que tinham qualquer tipo de formação, quer fossem cursos ou oficinas de formação contínua, entre 25 a 50 horas de formação, disciplinas de sensibilização na formação inicial ou disciplina semestral nos cursos das escolas superiores de educação.

No que se refere às características pessoais, os resultados revelam um claro predomínio do **sexo** feminino, com 85% do total dos sujeitos. No que respeita à **idade** a diferença esbate-se levemente, o grupo etário na faixa dos 40 anos e mais apresenta valores superiores, com 63% dos sujeitos em oposição a 37% para os sujeitos mais novos.

Relativamente às características profissionais, o **tempo de serviço** regista valores sensivelmente mais elevados para os grupos com mais de 15 anos, 62% dos sujeitos. Na **formação académica**, a licenciatura é o grau com maior incidência com 83% dos sujeitos, 15% dos professores são bacharéis e 3% fizeram mestrado ou pós-graduações. Quanto ao **nível de ensino** a que pertencem os sujeitos, é possível verificar uma predominância dos sujeitos a trabalhar no pré-escolar e 1º ciclo (mono-docência), 57%, face ao 2º, 3º ciclos e secundário (pluri-docência) 43% (quadro 2).

Relativamente à **formação especializada** no trabalho com os alunos com NEE, 66% não possui formação específica e 34% fizeram algum tipo de formação (quadro 2).

Na **experiência** no trabalho com o aluno com NEE verifica-se que grande parte da população respondente tem experiência, 90% (quadro 2). O valor atribuído à experiência no trabalho com o aluno com NEE é, sobretudo, positivo, 81% contrapondo a atribuição negativa com 19%.

Quadro 2 – Características profissionais e os professores respondentes

itens		N	%
Tempo de serviço	0 a 14 anos	76	38
	15 ou mais anos	125	62
Formação académica	Bacharéis	30	15
	Licenciados	166	83
	Pós-graduações	5	2
Nível de ensino	Pré-escolar e 1º ciclo	115	57
	2º,3ºciclo e secundário	86	43
Formação especializada	Não	133	66
	Sim	68	34
Experiência	Com	182	90
	Sem	19	10

4.2.2 Instrumento

O inquérito é constituído por duas partes num total de 32 questões. A primeira com 7 questões relativas à identificação do respondente e a segunda com 24 questões fechadas relativas à prática docente e a sentimentos e emoções inerentes às interacções que se estabelecem entre os profissionais.

A partir de um conjunto de dezanove questões fechadas (Serra, 2002) relacionadas com o quotidiano escolar no que se refere a aspectos da participação

do PEE ao nível da organização, da formação, sua e dos pares, e das questões de natureza pedagógica, pretende-se conhecer a forma como são percebidos a escola e o PEE. A escala usada em qualquer destas dezanove questões, escala de Lickert, tem uma intensidade de 5 graus: de 1, “discordo inteiramente”, a 5, “concordo inteiramente”.

Relativamente ao nível da organização surgem duas questões, relacionadas com o PEE, designadamente quanto à pertinência deste na participação nos conselhos de turma ou de docentes, nos departamentos e nos planos anuais de actividade. As outras duas questões relacionam-se com a equipa educativa enquanto órgão competente da escola para ao atendimento do aluno com NEE e a reestruturação da instituição escolar para a inclusão do aluno com NEE.

No que respeita aos aspectos de formação, as questões referem-se à formação do PEE para o lugar que ocupa e se este profissional promove acções de formação direccionadas ao PER.

Finalmente, e no que se refere ao envolvimento do PEE nos aspectos pedagógicos, surgem treze questões, que passam pela diferenciação metodológica e de avaliação, pela dinamização de situações co-docência, pela participação na elaboração de PEI, pelo trabalho directo desenvolvido com o aluno com NEE por ambos os profissionais e pelas atitudes face ao aluno com NEE.

As questões 20 e 21 referem-se a um conjunto de sentimentos e emoções em que se pretende, na primeira, que o sujeito proceda a um breve exercício de auto-análise e, na segunda, que avalie o que o PEE sente na sua actividade profissional face aos mesmos itens, com referência ao que experimentou na semana anterior. A instrução para o preenchimento consistia, no primeiro caso em “Encontra, a seguir, uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na semana passada, assinalando com uma cruz (x) o quadrado que

melhor representa a sua situação”. Quando se solicita o mesmo exercício face ao PEE a instrução difere apenas em “... Indique, até que ponto, o PEE experimenta, na sua actividade docente, de um modo geral, esses sentimentos e emoções, assinalando ...”.

Para a recolha de informação recorreu-se à utilização da escala PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) – Bem-Estar Subjectivo, escala que procura avaliar a influência de variáveis pessoais e situacionais em auto-avaliação de afectos positivos e negativos (Watson, Clark e Tellegen, 1988) adaptada para a população portuguesa por Simões (1992) com vinte e dois itens, com duas sub-escalas com 11 itens, correspondendo ao afecto negativo e 11 ao afecto positivo, numa escala de avaliação de 5 pontos, com intensidade entre muito pouco/nada, pouco, assim/assim, muito e muitíssimo.

À grelha para avaliação do Bem-estar subjectivo foram acrescentados dois conceitos que correspondem a duas características fundamentais no professor colaborador, inovação e flexibilidade, utilizando a mesma escala.

As restantes três questões inscrevem-se em torno do tipo de acolhimento / atendimento do aluno com NEE, da necessidade e do tipo de formação do PEE e do PER na área das NEE (Serra, 2002). No que concerne ao tipo de acolhimento / atendimento do aluno com NEE são apresentadas duas perspectivas, que preconizam enquadramentos conceptuais diferenciados. O bloco A sugere um sistema de assessoria consultiva onde o PEE actua como consultor do PER, aconselhando-o, colaborando na implementação do Plano Educativo Individual, podendo, quando necessário apoiar os alunos dentro da sala de aula, usando metodologias e técnicas adequadas e um sistema de assessoria multiprofissional onde o PEE é um dos elementos de uma equipa especializada (médicos, psicólogos, ...) que equaciona o aluno com NEE como um todo. Este bloco corporiza um atendimento mais inclusivo.

O bloco B sugere um sistema em Sala de Recursos onde o PEE atende os alunos com NEE individualmente ou em grupo, numa sala de apoio, desenvolvendo programas individualizados, baseados nos programas escolares e um sistema de apoio especializado onde o PEE é um professor especializado que aplica programas adaptados aos alunos com NEE, e prestando apoio ao PER, pontualmente. Este bloco preconiza um atendimento mais segredador.

Quanto à formação do PEE apresentam-se três perspectivas diferentes. A primeira sugere que o PEE deve ser generalista, isto é, devem ter formação para lidarem com todos os problemas dos alunos com NEE, independentemente de terem ou não deficiências. A segunda adianta que deve haver apenas PEE com formação especializada de acordo com os diversos problemas dos alunos com NEE, por ex: deficiência mental, deficiência motora, deficiência auditiva, etc. Por fim, a terceira refere que deve haver PEE generalista para atender alunos com dificuldade de aprendizagem e com formação especializada para os alunos com deficiências.

A última questão refere-se à necessidade de formação do PER na área das NEE e, na eventualidade de este considerar importante, solicita-se que expresse a sua preferência num conjunto de sete possíveis (consultoria em áreas específicas, diagnóstico educativo, adaptações curriculares, metodologias de pedagogia diferenciada, flexibilização curricular, elaboração de Programas Educativos Individuais e avaliação de programas educativos) ou que acrescente o que considere pertinente.

4.2.3 Procedimento

Depois de concluído, o inquérito sofreu um processo de validação. Vinte professores responderam ao questionário e expressaram as suas dúvidas e dificuldades. Depois de se proceder aos ajustes necessários, o inquérito foi passado a 250 professores de várias escolas do distrito do Porto e duas de Almada; Pragal e Seixal. Esta fase do trabalho, preenchimento do inquérito por parte dos professores, decorreu entre Março e Julho de 2006.

Dos 250 inquéritos distribuídos foram recolhidos 201, ou seja, 80%, o que pode ser considerada uma taxa de retorno significativa.

Na generalidade, os professores manifestar-se muito solidários no preenchimento do questionário, revelando uma atitude muito afável e interessada.

4.3 Resultados

O objectivo geral definido para este primeiro estudo consiste em conhecer a percepção que o PER tem da escola em que trabalha. Segue-se a apresentação da análise descritiva dos primeiros resultados.

4.3.1 Análise descritiva do contexto de trabalho do docente

Do conjunto das dezanove questões e no que concerne às questões de natureza organizativa emergem, com valores mais elevados e de reconhecimento francamente positivo, as questões: 1, o PEE colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos e a 18, a importância do PEE no quadro organizativo da escola (quadro 3).

No âmbito da formação, com forte valorização por parte dos sujeitos, emerge a questão 11 referente à pertinência da formação do PEE (quadro 3).

Relativamente às questões de natureza pedagógica (quadro 3), registam-se resultados globais positivos, com valores mais fortes para a contribuição do PEE na promoção de atitudes mais positivas face à inclusão do aluno com NEE no PER (2), o trabalho do PEE fora da sala de aula com o aluno NEE (6) e todos os alunos com NEE têm um PEI elaborado pelo conselho de turma em colaboração com o PEE (12).

Com scores levemente mais baixos mas com uma percepção igualmente positiva surgem a questão 13, o PER é encorajado a encaminhar as dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE que diagnostica, define o PEI e providencia um ensino específico para o aluno, e a questão 14, o aluno com NEE é apoiado individualmente, de forma a poder participar no programa vigente na escola (quadro 3).

Quadro 3 – Média e desvio-padrão dos 19 itens

Itens	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
1.Participação estruturas da organização	201	4,1	1,0	1,00	5,00
2.PEE promove atitudes positivas	201	4,1	,90	1,00	5,00
3.PEE colabora diferenciação pedagógica	201	3,8	1,1	1,00	5,00
4.PER satisfeito com PEE	201	3,8	1,0	1,00	5,00
5.Participação do PEE no PAA	201	3,7	1,0	1,00	5,00
6.PEE fora sala com NEE	201	4,1	,83	1,00	5,00
7.NEE mais autónomo com apoio PEE	201	3,8	,95	1,00	5,00
8.Co-docência promove aprendizagem	201	3,7	1,0	1,00	5,00
9.PEE promove formação para PER	201	2,4	1,3	1,00	5,00
10. PEE propõe metodologias activas	201	3,4	1,2	1,00	5,00
11.Formação do PEE	201	4,0	,99	1,00	5,00
12.Todos os alunos têm PEI	201	4,0	1,1	1,00	5,00
13.PER encaminha dificuldades para PEE	201	3,9	,99	1,00	5,00
14.NEE apoiado individualmente	201	3,9	,94	1,00	5,00
15.Reestruturação da escola	201	3,8	1,0	1,00	5,00
16.Equipa educativa	201	3,6	1,0	1,00	5,00
17.Co-docência promove escola inclusiva	201	3,7	1,1	1,00	5,00
18.Importância do PEE	201	4,5	,70	2,00	5,00
19.Relacionamento PEE e PER	201	4,6	1,0	1,00	5,00

Com valores muito próximos dos anteriores registam-se as questões 3, o PEE colabora com o PER na diversificação de estratégias e actividades no ensino do aluno com NEE, a 4, o PER está satisfeito com o trabalho desenvolvido pelo PEE, a 7, o aluno com NEE apoiado pelo PEE apresenta maior autonomia nas tarefas escolares e a 15, a reestruturação da escola para incluir um aluno com NEE.

Moderadamente valorizados surgem as questões; 5, o reconhecimento da participação do PEE no plano anual de actividades, a 8, o aluno com NEE aprende mais quando o PEE trabalha na sala com o PER e a 17, a co-docência entre o PEE e o PER, na sala de aula, promove uma escola mais inclusiva, evitando a saída do aluno com NEE para apoio em contexto individual.

Percepcionado de forma mais modesta surgem a questão 16, a equipa educativa enquanto órgão competente para garantir a educação do aluno com NEE e a questão 10, o PEE propõe ao PER a utilização de metodologias activas que proporcionam a interacção do aluno NEE com outros alunos (quadro 3).

Os resultados indiciam valores mais baixos relativamente à questão 9, possibilidade do PEE desenvolver frequentemente acções de formação direccionadas para o PER (Quadro 3).

Das questões que indicariam **mudança na prática pedagógica** e organizacional, promovendo uma reestruturação na organização e no *modus operandi*, 2, 3, 8, 10, 15, 16 e 17, só a questão 2 é fortemente valorizada. Os restantes itens surgem menos favoravelmente valorizados.

As questões 1, 11, 12, 18 ainda que muito importantes no incremento da escola inclusiva constituem mecanismos de participação legalmente instituídos, que não dependem do PEE.

Resumidamente, as questões que indiciam **práticas mais tradicionais** e que registam valores com forte preferência são a 6, o trabalho do PEE, com frequência, fora da sala de aula com o aluno NEE, seguida da 13, PER é encorajado a encaminhar dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE, e da 14, o aluno com NEE é apoiado individualmente, de forma a poder participar no programa vigente na escola.

Questões fracamente valorizadas e que indiciam uma **prática menos tradicional**, questão 16, a equipa educativa enquanto órgão competente para garantir a educação do aluno com NEE e a questão 10, o PEE propõe ao PER a utilização de metodologias activas que proporcionam a interacção do aluno NEE com outros alunos.

Relativamente ao **tipo de formação** preferencial para o PEE, 63,7% dos sujeitos consideram importante que este profissional tenha formação ora para as dificuldades de aprendizagem, ora para as NEE (quadro 4).

Quadro 4 – Tipo de formação do PEE e os professores respondentes

Tipo de formação	N	%
Formação generalista	20	10
Formação por tipo de deficiência das NEE	53	26,4
Formação para dificuldades aprendizagem e formação para NEE	128	63,7

Face à possibilidade de o PER poder ou dever ter formação na área das NEE, 83,1% considera que sim (quadro 5).

Quadro 5 – Formação do PER em NEE e os professores respondentes

Formação do PER em NEE	N	%
Sim	167	83,1
Não	34	16,9

Os sujeitos identificaram claramente as áreas que consideram fundamental ter formação quando se trata de alunos com NEE (quadro 6), as **metodologias de pedagogia diferenciada** e as **adaptações curriculares** emergem fortemente destacadas das restantes.

Quadro 6 – Áreas de formação e os professores respondentes

Áreas de formação	N	%
Metodologias de pedagogia diferenciada	152	23
Adaptações curriculares	141	21
Elaboração de programas educativos individuais	98	15
Flexibilização curricular	84	13
Diagnóstico educativo	81	12
Avaliação de programas educativos	60	9
Consultoria em áreas específicas	36	5
Outras	7	1

As outras áreas de formação sugeridas pelos sujeitos são deficiência auditiva, dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e hiperactividade), défice cognitivo, relações interpessoais e psicologia infantil.

O segundo objectivo do estudo consistia em conhecer a percepção que o PER tem do trabalho do PEE e como perspectiva a prática deste profissional à luz da Escola Inclusiva.

4.3.2 A dimensão colaborador e a dimensão técnico

O conjunto inicial de dezanove itens do instrumento, apresentado anteriormente, foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 54,5% da variância total.

Os dois factores que explicam, respectivamente, 35,94% e 18,61% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 7 figuram as contribuições superiores a .57 para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem oito itens que parecem denotar uma relação mais próxima de **colaborador**, por exemplo, PEE colabora com o PER na definição de estratégias e actividades (.90), PEE colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares (.84), o PER está satisfeito com o trabalho do PEE (.83), PEE promove atitudes mais positivas no PER face à inclusão (.82), o PEE propõe metodologias activas para interacção dos alunos (.77), o PEE desenvolve acções de formação direccionadas para PER (.62), o PER é encorajado a encaminhar as dificuldades do aluno com NEE para o PEE (.57) e o aluno apoiado pelo PEE apresenta maior autonomia nas tarefas escolares (.55).

No factor 2 emergem cinco itens que sugerem um contorno mais **técnico** como, por exemplo, o aluno NEE aprende mais quando o PEE trabalha na sala com o PER (.69), a equipa educativa é competente e está qualificada para garantir a equidade (.67), os alunos são apoiados individualmente de forma a poderem participar no programa vigente na escola (.63), a escola recebe o aluno com NEE procedendo à sua reestruturação (.63) e a co-docência entre PEE e PER promove uma escola mais inclusiva (.63).

Quadro 7 - Contribuição factorial dos itens de tipos de professores

	factor 1		factor 2
PEE colabora com o PER na definição de estratégias e actividades	.90		
PEE colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares	.84		
PER está satisfeito com o trabalho do PEE	.83		
PEE promove atitudes mais positivas no PER face à inclusão	.82		
PEE propõe ao PER a utilização de metodologias activas	.77		
PEE desenvolve acções de formação direccionadas para o PER	.62		
PER é encorajado a encaminhar as dificuldades do aluno com NEE para o PEE	.57		
O aluno apoiado pelo PEE apresenta maior autonomia nas tarefas escolares	.55		
O aluno NEE aprende mais quando PEE está na sala com o PER		.69	
A equipa educativa é competente e está qualificada para garantir a equidade		.67	
Os alunos são apoiados individualmente para poderem participar no programa vigente na escola		.63	
A escola recebe o aluno com NEE procedendo à sua reestruturação		.63	
A co-docência entre PEE e PER promove uma escola mais inclusiva		.63	

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são para o factor 1; $\alpha=.90$ e factor 2; $\alpha=.71$. Tendo em conta o número de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

Destes resultados pode concluir-se a emergência das duas dimensões, colaborador e técnico, pelo que se verifica a hipótese 1.

As dimensões, colaborador e técnico segundo as características sócio-demográficas

Os scores das dimensões, colaborador e técnico, não se diferenciam no cálculo da análise de variância quanto ao sexo, à idade e ao tempo de serviço (quadro 8).

Quadro 8 – Scores das dimensões colaborador e técnico segundo as características sócio-demográficas

factores	itens	categorias	média	dp	F	sig
colaborador	sexo	Mulheres	3,66	,84	0,26	,61
		Homens	3,74	,63		
	idade	< 40 anos	3,65	,76	0,10	,75
		40 e mais	3,69	,84		
	tempo serviço	0-14 anos	3,58	,79	1,58	,21
		15 ou mais anos	3,73	,82		
técnico	sexo	Mulheres	3,73	3,73	0,63	,43
		Homens	3,63	3,63		
	idade	< 40 anos	3,76	,70	0,44	,51
		40 e mais	3,69	,68		
	tempo serviço	0-14 anos	3,74	,70	0,12	,74
		15 ou mais anos	3,71	,68		

No entanto, o cálculo da análise de variância para o **colaborador** (quadro 9) regista valores estatisticamente significativos para a Formação em NEE { $F(1,200)=5,137$; $p=.024$ }. Os sujeitos que **têm formação em NEE** ($M=3,9$ e $DP=.82$) registam valores mais elevados do que os que não têm formação em NEE ($M=3,6$ e $DP=.79$).

No que respeita à dimensão técnico o valor da análise de variância não é estatisticamente significativo para a Formação em NEE { $F(1,200)=1,254$; $p=.264$ } (quadro 9).

Quadro 9 – Scores das dimensões colaborador e técnico segundo a Formação em NEE

factores	Formação NEE	média	dp	F	sig
colaborador	Sem	3,58	,788	5,14	,024
	Com	3,85	,821		
técnico	Sem	3,67	,680	1,26	,264
	Com	3,79	,695		

4.3.3 As dimensões, colaborador e técnico, *versus* o Bem-estar subjectivo e as percepções de flexibilidade e de inovação

A partir do conjunto inicial de vinte e dois itens do instrumento, procedeu-se à avaliação da consistência interna, por meio do teste de *Alpha de Cronbach*, cujos valores são, no exercício de auto-reflexão, para o factor 1 – auto-percepção do afecto positivo; $\alpha=.85$ e factor 2 – auto-percepção do afecto negativo; $\alpha=.90$.

Relativamente à percepção dos sentimentos e emoções face ao PEE, a avaliação da consistência interna das duas dimensões, por meio do teste de *Alpha de Cronbach*, regista valores para o factor 1 – hetero-percepção do afecto positivo; $\alpha=.91$ e para o factor 2 – hetero-percepção do afecto negativo; $\alpha=.92$.

Face às funções colaborador e técnico (quadro 10) considerou-se importante conhecer a forma como se correlacionam com as percepções positivas e negativas na primeira pessoa e face ao PEE. A função **colaborador** surge significativamente associada à **hetero-percepção positiva** ($r=.52$; $p<.01$) e à **auto-percepção positiva** ($r=.24$; $p<.01$).

A função **técnico** surge mais fortemente ligado à **hetero-percepção positiva** ($r=.34$; $p<.01$) e de forma mais ténue à **auto-percepção positiva** ($r=.17$; $p<.05$). Regista-se a não existência de valores significativos no exercício de Auto-avaliação.

Quadro 10 – Correlações entre scores de colaborador e técnico e o afecto positivo e o afecto negativo

	Auto-percepção positiva	Auto-percepção negativa	Hetero-percepção positiva	Hetero-percepção negativa
Colaborador	,238**	-,028	,523**	-,116
Técnico	,165*	,045	,342**	,037

Nota : * $p<.05$; ** $p<.01$

No que concerne às características de flexibilidade e de inovação no trabalho e na definição de alternativas (quadro 11), a função **colaborador** surge significativamente associada **PEE inovador** ($r=.43$; $p<.01$) e **PEE flexível** ($r=.29$; $p<.01$) e ao **EU inovador** ($r=.21$; $p<.01$).

A dimensão **técnico** surge mais fortemente ligado ao **PEE inovador** ($r=.25$; $p<.01$) e de forma mais ténue com o **PEE flexível** ($r=.18$; $p<.05$).

Quadro 11 – Correlações entre scores de colaborador e técnico e a auto-percepção e a hetero-percepção de flexibilidade e de inovação

	Flexível EU	Inovador EU	Flexível PEE	Inovador PEE
Colaborador	,054	,208**	,291**	,430**
Técnico	,033	,092	,181*	,254**

Nota : * $p<.05$; ** $p<.01$

Destes resultados pode concluir-se que a hipótese 2 se verifica. A dimensão colaborador emerge com valores estatisticamente significativos na auto-percepção e na hetero-percepção positivas. No que se refere às características flexibilidade e inovação, a dimensão colaborador regista valores fortemente significativos não só relativamente ao PEE flexível e inovador mas relativamente ao Eu inovador.

4.3.4 As dimensões, colaborador e técnico, e o Tipo de Acomodação/Atendimento

No que concerne à eficácia do processo de inclusão foram apresentados aos sujeitos duas perspectivas distintas que prefiguram o Tipo de Acomodação/Atendimento; a perspectiva inclusiva ou pró-activa e a perspectiva tradicional. Na perspectiva inclusiva / pró-activa, designada por A, o PEE pode emergir como consultor do PER, eventualmente, como um colaborador na sala de aula. A perspectiva tradicional preconiza o apoio individual ao aluno com NEE fora da sala de aula, e é designada por B.

Uma parte significativa dos respondentes, **68,7%**, considera que o bloco A, **perspectiva inclusiva / pró-activa**, responde melhor às necessidades do sistema de ensino e aos alunos com NEE, com 31,3% manifestam opinião favorável para o enquadramento mais tradicional (quadro 12).

Quadro 12 – Scores do tipo de acomodação/atendimento

Tipo de Acomodação/Atendimento	N	%
Perspectiva tradicional	63	31,3
Perspectiva inclusiva / pró-activa	138	68,7

No entanto, o cálculo da análise de variância para o efeito Tipo de Acomodação/Atendimento não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,199)=,057; p=.881\}$ relativamente à dimensão colaborador, sendo os valores para a perspectiva inclusiva ($M=3,66; DP=,84$) e para a perspectiva segregadora ($M=3,69; DP=,72$).

O cálculo da análise de variância para o Tipo de Acomodação/Atendimento também não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,199)=,977; p=.324\}$ relativamente à dimensão técnico, quer no que respeita à perspectiva inclusiva ($M=3,75; DP=,71$) quer no que se refere à perspectiva segregadora ($M=3,64; DP=,62$). Perante estes resultados, as hipóteses 3 e 4 não confirmam.

4.4 Discussão dos resultados

Este primeiro estudo tinha como objectivo geral conhecer a percepção que o PER tem da escola em que trabalha.

Numa primeira abordagem e a partir das percepções do PER, é possível registar a coexistência da valorização de diversos factores que emergem em paralelo e que aparentemente seriam inconciliáveis. Com base na análise descritiva procedeu-se a uma primeira aproximação aos resultados.

Quando questionado sobre o Tipo de Acomodação que mais valoriza, com a apresentação do conceito de inclusão subjacente a cada um, é possível verificar que 68,7% dos respondentes tem uma perspectiva mais arrojada do que considera ser a inclusão dos alunos com NEE e que se enquadra no definido para a Escola Inclusiva. O trabalho com o PEE seria em sistema de assessoria consultiva onde este profissional actua como consultor do PER, aconselhando-o, ajudando-o a cumprir o Plano Educativo Individual, podendo, quando necessário apoiar os alunos dentro da sala de aula, usando técnicas adequadas, com um sistema de assessoria multiprofissional. O PEE é um dos elementos de uma equipa especializada (médicos, psicólogos, ...) que contempla o aluno com NEE como um todo.

São 83% os sujeitos que consideram importante que o PER tenha formação para trabalhar com este tipo de aluno e identificam como áreas a privilegiar, as metodologias da pedagogia diferenciada e as adaptações curriculares, duas áreas fundamentais quando se trabalha com grupos discentes heterogéneos. No entanto, e embora os centros de formação de professores tenham disponibilizado acções de formação nestas áreas, 66% dos sujeitos afirma não ter formação para lidar com o aluno com NEE e 64% dos sujeitos referem a

importância do PEE no apoio ao aluno com dificuldades de aprendizagem e com NEE.

Esta discrepância entre a apropriação do conceito inerente à Escola Inclusiva, segundo o modelo relacional de Capucha, e a disposição para se envolver em práticas mais inclusivas é referida por vários autores. Norman (1998) refere que os resultados indicam que os professores ainda não procedem às adaptações necessárias. Barrow (2000) corrobora esta ideia e afirma que o conceito está teoricamente esclarecido mas que na prática, a sua implementação e o envolvimento das escolas, não é suficientemente claro e consolidado. Avramidis (2000) e Cook (2007) referem que os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito mas quando se trata de proceder a ajustes, revelam-se mais cépticos. Ainda que se registem as intenções políticas e a consequente produção de dispositivos legais que as enquadrem, a implementação das políticas no terreno exige tempo de reflexão e disponibilidade para a mudança. Face à diversidade de formas e de ritmos de implementação nas diversas instituições escolares, a realidade toma formatos diversos e as mudanças não ocorrem em simultâneo e com a rapidez desejada.

Relativamente ao conjunto das dezanove questões, os resultados salientam valores mais elevados para uma **prática mais inclusiva** ao nível organizativo, ou seja, que decorre da implementação de normativos legais, como por exemplo:

- o PEE colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos,
- a importância do PEE no quadro organizativo da escola,
- todos os alunos com NEE têm um PEI elaborado pelo conselho de turma em colaboração com o PEE.

Digna de registo surge, com valores igualmente elevados, uma questão que decorre da disponibilidade do profissional, a contribuição do PEE na promoção de atitudes mais positivas face à inclusão do aluno com NEE no PER.

Em simultâneo emergem questões que indiciam **práticas mais tradicionais** e que registam valores com forte preferência:

- o trabalho do PEE, com frequência, fora da sala de aula com o aluno NEE;
- o PER é encorajado a encaminhar dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE;
- o aluno com NEE é apoiado individualmente, de forma a poder participar no programa vigente na escola.

Estes resultados indiciam uma prática relativamente tradicional do atendimento e acomodação do aluno com NEE. O que é mais valorizado, nestes resultados, é o suporte prestado a este aluno pelo PEE, que faz o seu trabalho retirando o aluno da sala onde está a turma.

Cook (2007) alerta para o facto de que embora se verifique o aumento da popularidade das reformas inclusivas, o seu impacto mantém-se pouco expressivo. Ainda que o conceito de inclusão tenha sido generalizado a todas as escolas e os professores tenham conhecimento dos efeitos potenciais para o aluno com NEE, os professores continuam a valorizar muito o PEE no trabalho directo fora da sala com as NEE e não providenciam, de forma efectiva, as adaptações necessárias para estes alunos. O autor refere que os professores revelam uma atitude positiva face ao conceito mas sublinha que o PER revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução do aluno

com NEE. Verifica-se também uma aceitação maior pelo aluno com NEE que consegue resultado mais satisfatórios face ao investimento feito pelo professor.

Porter (1997) refere a necessidade do PER aceitar a responsabilidade do progresso de todos os alunos da turma. No entanto, é importante sublinhar a importância da formação específica, como Norman (1998) enfatiza no trabalho com estes alunos. Neste contexto, mantém-se a situação de transição do tipo de acomodação do aluno com NEE da escola especial para a escola pública. O aluno está integrado no espaço da escola mas a sua realidade acontece em paralelo. McLeskey (2007) refere que a inclusão e os programas inclusivos começaram com base no trabalho desenvolvido pelo PEE “sem substantivo envolvimento do professor do regular” (p. 270) e que estes procedimentos resultam em alterações superficiais, sendo mesmo designado por Goodman (1995) por “mudanças sem diferenças” (*ibidem*).

À semelhança do que Porter afirma “uma escola que encaminhe todos os alunos com problemas de aprendizagem e com deficiência para uma estrutura de educação especial limita a sua capacidade de se constituir como uma unidade holística, capaz de atender todos os alunos” (*ibidem*, p. 37), também um professor que considera que o processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE é da responsabilidade para o PEE, reduz a possibilidade de se tornar um professor colaborador/treinador que responde mais ajustadamente à realidade da Escola Inclusiva.

O segundo objectivo do estudo pretendia conhecer a leitura que o PER faz do trabalho do PEE e como perspectiva a prática deste profissional à luz da Escola Inclusiva e foram definidas quatro hipóteses.

No que respeita à **hipótese 1, espera-se encontrar duas dimensões; colaborador e técnico** e de acordo com o enquadramento teórico, emergiram

neste primeiro estudo duas dimensões no professor, colaborador/treinador e técnico/instrutor.

Com base no instrumento construído por dezanove questões em que se solicitava ao respondente, a sua perspectiva sobre o quotidiano escolar e as funções e o desempenho do PEE foi possível identificar dois tipos de professor através da análise em componentes principais e a inerente avaliação da consistência interna dos dois factores encontrados. Assim, o professor instrutor/técnico revela uma perspectiva mais tradicional da função docente. Este profissional valoriza sobretudo as componentes tradicionais da relação pedagógica, nomeadamente, a instrução do aluno numa área do conhecimento: o bom método de ensino, a competência/saber ensinar, saber manter o respeito e a disciplina, ter muitos anos de experiência, ser exigente e contribuir para a formação pessoal do aluno.

O professor que preconiza, no seu desempenho, a instrução do aluno refugia-se no cumprimento integral e impessoal dos programas, como refere Nóvoa (1990), o professor técnico-especialista, seguindo rotinas mecânicas (Thies-Sprinthall, 1984 *in* Simões e Ralha Simões, 1999) e com representações estereotipadas do bom método de ensino, que no dizer de Rodrigues Dias (1989), significa que todos os alunos lêem a mesma página do manual no mesmo momento. Para manter o respeito e a disciplina, o professor revela-se distante, rejeita estabelecer um envolvimento interpessoal com o aluno, designado por Hannoun (1975) por personagem. Ao valorizar os anos de experiência pretende ser dimensionado pelo saber acumulado, mais do que pela imaginação, criatividade e originalidade, elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, possíveis de incrementar em qualquer faixa etária.

O perfil do professor treinador/colaborador assenta em componentes mais recentes no âmbito da relação pedagógica, e é fruto da adaptação que este profissional vem fazendo, na tentativa de integrar o ritmo evolutivo da sociedade

em geral. Na perspectiva de Jesus (1993), “a mudança do sentido da escola, dos objectivos da educação escolar, é acompanhada pela mudança no perfil do professor, que não pode ser mero transmissor de conhecimentos de forma expositiva, mas antes um professor preparado para um mundo em transformação” (p. 97). Assim, este professor considera importante, no desempenho das suas funções, incentivar a autonomia dos alunos, promover a criatividade, originalidade, imaginação, desenvolver uma perspectiva pluralista de cultura, incrementar o respeito mútuo das culturas na sala de aula, saber dialogar e, por fim, reforçar a competência cultural do aluno, ser imparcial e reconhecer a diferença.

O professor que admite a importância de promover a autonomia do aluno é alguém que aceita o outro, enquanto igual e, como tal, é flexível na interacção pessoal (Cavaco, 1993). Conseguir atingir este nível de descentração pressupõe uma atitude de auto-avaliação permanente, o que permite equacionar este profissional como um docente reflexivo (Nóvoa, 1990). Apelar, no desempenho da sua função, a vectores como a originalidade, criatividade e imaginação, implica a aceitação da improvisação, dentro de alguns limites, e que não estará, por certo, preso a receitas pedagógicas. Ao valorizar o diálogo é, certamente, mais empático e sensível (Hunt e Joyce, 1967 *in* Simões e Ralha Simões, 1999) no seu quotidiano profissional e esta forma de estar prolonga-se, naturalmente, no desenvolvimento de uma perspectiva pluralista de cultura, onde o outro é considerado com igual valor, ainda que diferente. Como afirma Jesus (1993), “o valor atribuído ao professor pelos alunos não se deve tanto ao seu saber, mas sobretudo às relações interpessoais que estabelece e que são fonte de desenvolvimento” (p. 98).

Estas duas dimensões não se diferenciam quanto aos aspectos sócio-demográficos, com excepção de um item, a formação para as NEE. Os resultados apontam para que a **formação em NEE** predispõe a uma relação mais

colaborativa. Tal como refere Avramidis (2000) a formação é um aspecto fundamental no trabalho que obriga à diferenciação. O autor acrescenta que as características pessoais e/ou profissionais do professor como o género, a idade, a formação académica, anos de serviço, contacto com pessoas com incapacidade e os factores de personalidade, que poderiam ter impacto na atitude face à inclusão, não são determinantes. No entanto, o autor verificou que são determinantes neste processo a formação inicial e o estágio em serviço. A experiência do professor em processos similares é, igualmente, benéfica.

Os professores com experiências inclusivas positivas são mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares. Avramidis refere, também, estudos que evidenciam que a cultura da escola e as crenças do professor têm impacto considerável na atitude dos professores face à inclusão. Os professores que aceitam responsabilizar-se por interagir com grupos diversificados e se sentem confiantes nas suas capacidades pedagógico - didácticas podem implementar com mais sucesso programas inclusivos.

No que respeita à **hipótese 2** os resultados confirmam que se verifica **uma associação positiva entre a dimensão colaborador e o bem-estar subjectivo positivo e as percepções de flexibilidade e de inovação.**

A dimensão colaborador emerge com valores estatisticamente significativos na auto-percepção e na hetero-percepção positivas, em que valorizam os aspectos positivos do contexto, relativamente a si e ao PEE. No que se refere às características flexibilidade e inovação, a dimensão colaborador regista valores fortemente significativos não só relativamente ao PEE flexível e inovador mas relativamente ao Eu inovador. Os indivíduos que revelam um Bem-estar positivo experienciam uma preponderância de emoções positivas, como a alegria, a afeição e o orgulho, e avaliam positivamente a sua vida como um todo. São estes sujeitos, como referem Simões e Ralha Simões, que são

professores “mais flexíveis e adaptáveis” são “mais empáticos e sensíveis” capazes de “incentivar o espírito crítico, a inovação e a formulação de perspectivas criativas, originais e adaptativas” favorecem o “desenvolvimento do aluno” e têm “uma relação mais interdependente com os seus alunos, ajudando-os a construírem os seus próprios parâmetros de descoberta e de aprendizagem” (1999, p. 61). Estas constituem características fundamentais no professor colaborador/treinador e que indiciam uma atitude de predisposição à mudança.

Ainda neste alinhamento, Timmerman (2009) sublinha características importantes no professor; ser sociável, aberto à experiência, comunicativo, empático e ser capaz de promover uma atmosfera de segurança na sala, o que corrobora os resultados encontrados. O autor, no mesmo estudo, assim como Teven (2007) referem nas suas investigações o papel fundamental da personalidade na função de professor, cujos resultados evidenciam associações positivas significativas, entre os tipos de personalidade, amabilidade, consciência e extroversão e a disponibilidade para com o aluno.

Estas características encaixam no descrito anteriormente para o perfil do colaborador/treinador, aquele que admite a importância de promover a autonomia do aluno é alguém que aceita o Outro, enquanto igual e, como tal, é flexível na interacção pessoal. Ao valorizar o diálogo é, certamente, mais empático e sensível no seu quotidiano profissional e esta forma de estar prolonga-se, naturalmente, no desenvolvimento de uma perspectiva pluralista de cultura, onde o Outro é considerado com igual valor, ainda que diferente.

Teven, com recurso a McCroskey (1992), adianta três factores que permitem ao aluno perceber a disponibilidade do professor; a empatia, a compreensão e a sensibilidade. Timmerman refere que para além da personalidade do professor o seu comportamento e o estilo do ensino influenciam o estilo de aprendizagem do aluno.

Jesus (2000) ao referir-se ao modelo relacional na formação de professores, em oposição ao modelo normativo, enfatiza “a importância do entusiasmo e envolvimento do professor na sua actividade profissional e de uma atitude positiva em relação aos estudantes e a si próprio” (p. 316). O professor relacional deve ser capaz de “fazer uso de si mesmo como instrumento” enquanto elemento colaborador no processo de ensino aprendizagem.

De sublinhar que no caso da dimensão técnico, a auto-percepção nos itens estudados é sempre mais fraca do que na dimensão colaborador e que no caso da auto-percepção da flexibilidade e da inovação não são registados valores significativos.

Relativamente ao factor Tipo de Acomodação, com dois conceitos distintos, a perspectiva segregadora e a perspectiva inclusiva, tendo sido definidas duas hipóteses: **hipótese 3, espera-se que a perspectiva inclusiva registe valores mais elevados na dimensão colaborador do que a perspectiva segregadora;** e **hipótese 4, espera-se que a perspectiva segregadora revele valores mais elevados na dimensão técnico do que a perspectiva inclusiva**, os resultados não evidenciaram qualquer valor estatisticamente significativo, pelo que as hipóteses 3 e 4 não se verificam.

Como já se referiu anteriormente e ainda que se verifiquem intenções políticas bem como a definição de dispositivos legais que enquadrem uma prática mais inclusiva, o processo de implementação não é linear, requer tempo de reflexão e disponibilidade para a experimentação e para a mudança.

A propósito da produção de normativos que enquadrem a mudança em Portugal, Freire e César (2003) referem que a publicação do despacho-conjunto 105/97 (com orientações para o trabalho colaborativo entre o PEE e o PER), o despacho-conjunto 115/A – 98 (relativo a um novo formato de administração da escola, com orientações específicas para a construção de estratégias pedagógicas,

administrativas e organizacionais de forma a responder às necessidades específicas dos alunos) e o decreto-lei 6/2001 (que define o currículo flexível como resposta às necessidades, interesses e características da população discente que a frequenta) não promoveram mudanças na prática pedagógica que tenham sido muito significativas.

Ainscow (2001) sublinha, a este propósito, “a importância do contexto escolar para criar um clima em que possam desenvolver-se práticas mais eficazes (p.30). Lima-Rodrigues (2007) alerta para a importância dos elementos do órgão de gestão na mudança de práticas. Quando estes elementos não estão implicados na construção de uma Escola Inclusiva, “as práticas apresentam-se mais voláteis e dependentes de um grupo de pessoas, dado que não são assumidas por toda a comunidade educativa como princípio orientador. O discurso é de Inclusão, mas não havendo uma cultura de Escola e políticas efectivas para a sua implementação, as práticas dificilmente se vinculam ao que se defende” (p. 182). Quando as “boas práticas” surgem num único sentido direccional e, neste caso, “de baixo para cima”, a cultura não se instala e não se torna sustentável (*ibidem*).

Burstein (2004) refere que o maior desafio no processo de mudança é a apropriação da obrigação de mudar através do recurso a professores significativos que se constituam como agentes de mudança, uma vez que o professor orienta a sua prática docente apoiado em valores, crenças e atitudes. O professor precisa de ser convencido que a mudança vale a pena e de entender as razões inerentes à mudança. Quanto mais inclusivos forem os programas, mais encorajam a participação dos professores no planeamento e no processo de tomada de decisão.

Reflectir sobre a prática, pôr em causa procedimentos, dar largas à criatividade no encontrar soluções alternativas, constituem ferramentas preciosas. Deixar cair o medo exagerado e inibidor de errar é igualmente imprescindível.

Perante estes resultados considerou-se fundamental voltar ao terreno para administrar novo inquérito de forma a recolher informação acrescida que permitisse conhecer melhor a pessoa e o profissional responsável pela educação especial pelo que se implementou um segundo estudo, designado o Professor da Educação Especial na Escola Inclusiva.

Capítulo 5

O Professor de Educação Especial na Escola Inclusiva

5.1 Problemática

A partir da análise dos resultados anteriores é possível constatar situações que indiciam alterações na escola actual. A coexistência da valorização de indicadores que prefiguram paradigmas diferentes é já um indício de mudança. É igualmente visível o *tactear* do PER e do PEE na busca de uma outra forma de fazer, embora com uma sobrevalorização da figura do PEE no trabalho com o aluno com NEE. A inclusão do aluno com NEE está ainda muito dependente do PEE, e verifica-se que este profissional continua a agir no seu nicho tradicional, como técnico no trabalho directo com o aluno, em contexto individual.

Com estes resultados, considerou-se importante implementar um segundo estudo com o objectivo de **conhecer melhor a pessoa e o profissional PEE**. Assim, nesta segunda investigação são definidos dois objectivos. Um primeiro objectivo consiste em perceber se é evidente uma associação entre o PEE e o professor treinador/colaborador. Este valoriza, como foi referido no primeiro estudo, a par da vertente cognitiva, as vertentes psicomotora, afectiva e emocional do aluno. Para este docente, cada aluno é um caso. Revela-se mais democrático na relação pedagógica, conhecendo a importância da conquista da autonomia na formação pessoal e social do aluno, como já foi visto no primeiro estudo.

Um outro objectivo, o segundo, centra-se na **qualidade da contribuição do PEE para a construção de um contexto pedagógico inclusivo**. Se a sua intervenção se centra ao nível do aluno com NEE ou se vai para além disso, se é alargada ao grupo-turma e se trabalha em colaboração com os seus pares. Desde 1994 que é recomendado pela Declaração de Salamanca que o PEE deve actuar como um consultor de apoio junto do PER e deve ser responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com

necessidades especiais na classe regular. Nesta perspectiva, pretende-se, tendencialmente, que o PEE exerça uma função de pendor mais consultivo e estabeleça uma relação mais colaborativa com o PER. Um profissional com este perfil manifesta uma atitude mais pró-activa, contribuindo para o derrubar barreiras de aprendizagem e de participação.

Dada a complexidade inerente ao contexto pedagógico, este foi equacionado em três níveis; institucional, estruturas intermédias e interpessoal.

No que concerne ao **nível institucional**, a **escola** na sua intencionalidade, e a **cultura** de escola surgem num grupo de seis questões em que o sujeito é confrontado com o que considera ser a escola onde trabalha; se reconhece a diferença, se tratam todos por igual, se desenvolvem perspectivas históricas múltiplas, se desenvolve uma perspectiva universalista de cultura, se reforça a competência cultural e se promove a luta contra o preconceito e a discriminação (Cortesão, 1983).

A concepção de **currículo** que o sujeito preconiza, como é interpretado e posto ao serviço das funções educativas, surge num conjunto de cinco questões; programa disciplinar estruturado, conjunto de saberes considerados indispensáveis que sejam ensinados ao aluno, conjunto de experiências a proporcionar aos alunos, marco referencial a partir do qual se privilegiam processos de aprendizagem contextualizados/diversificados e conjunto organizado de aprendizagens que se considera necessário assegurar às gerações futuras.

A **adequação curricular**, conjunto de cinco questões, permite compreender a forma como o currículo se ajusta à realidade local e aos alunos que têm um ritmo de aprendizagem diferenciado; possibilitar, ao aluno com NEE, o acesso ao currículo comum, definir estratégias para que os alunos prossigam na sua aprendizagem, estruturar modificações na ajuda pedagógica

dirigida a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades, atender às diferenças pessoais, étnicas, sociais, linguísticas e culturais e viabilizar uma escola para todos.

O segundo **nível** de análise, **intermédio**, circunscreve-se ao conjunto de órgãos directivos e estruturas intermédias da escola, nomeadamente, no que concerne à importância da implicação, da responsabilização e da necessidade da convergência de acções dos diferentes órgãos e estruturas intermédias no **processo de inclusão**. Emerge, assim, um conjunto de oito itens; liderança do conselho executivo, suporte material (material didáctico, adequação da turma, ...), suporte humano (trabalho em equipa), experiência do professor face ao aluno com NEE, tipologia da NEE do aluno, organização das actividades lectivas, formação profissional específica e colaboração do professor educação especial.

Os agentes educativos implicados nas relações de colaboração constituem ancoradouros inquestionáveis numa escola inclusiva, oito itens; auxiliares de acção educativa, psicólogo, conselho executivo, grupo multidisciplinar de trabalho, família do aluno, conselho de turma, ECAE (Equipa Coordenadora Apoios Educativos) e colegas de equipa de apoio. À data do inquérito as ECAE ainda exerciam a sua função de suporte ao PEE, mas foram extintas de 2006. O Ministério da Educação **reorganizou** os serviços regionais e foram criadas as equipas de apoio às escolas que passaram a exercer um conjunto de funções às quais se juntaram as exercidas pelas extintas ECAE.

O terceiro **nível**, **interpessoal**, engloba o conjunto de competências pessoais e profissionais que promovem o trabalho de equipa, fundamental neste contexto. O conceito do que é ser um **bom professor** é equacionado num conjunto de doze questões e poderá permitir identificar a existência de diferentes

tipos de professor; incentivar a autonomia, imparcialidade / sentido de justiça, contribuir para a formação pessoal do aluno, saber dialogar, criatividade / originalidade / imaginação, saber manter o respeito e a disciplina, ter competência/saber ensinar, ser exigente, método bom de ensino, ter sentido de humor, instruir o aluno numa área do conhecimento e ter muitos anos de experiência.

Um grupo de oito questões aborda as diferentes dimensões pessoais e profissionais do **trabalho cooperativo** e em que medida poderá ser útil na relação com os pares; iniciativa na definição de propostas, realização de sínteses, criatividade no desenho curricular, produção da avaliação do processo e dos resultados obtidos, identificação de necessidades, resolução de problemas, empatia na relação interpessoal e autonomia na implementação do programa do aluno.

Um outro grupo de seis questões mais circunscritas ao PEE, referem-se ao **perfil de competências do PEE**; qualidades no relacionamento interpessoal, capacidades de integrar equipa de trabalho, motivação para o aluno com NEE, reflexão sobre o desempenho, flexibilidade no desempenho e competências profissionais específicas.

As **funções específicas do PEE**, com seis itens; dinamização de outros projectos que respondam às limitações e potencialidades dos alunos e que facilitem a sua inclusão, articulação de todos os apoios do aluno, trabalho colaborativo com o professor/conselho de turma do aluno, transmissão de informações sobre o aluno, trabalho directo com o aluno e conhecimento da legislação.

Finalmente, um conjunto de questões, desafia o PEE a reflectir sobre a **motivação** para o trabalho com os alunos com NEE. Numa primeira aproximação aos docentes de apoio educativo, que faziam parte da equipa de trabalho da investigadora, foi solicitado que identificassem, numa questão aberta,

as razões que estavam na base da sua decisão ao concorrer a um lugar de apoio educativo. A partir deste estudo preliminar foi construído um conjunto de oito questões que solicita, no questionário, a reflexão sobre a motivação inerente ao trabalho com estes alunos, que neste inquérito foi, apenas, dirigido ao PEE; relação afectiva com o aluno, atracção pela diversidade humana, potencia o espírito de pesquisa, disponibilidade para com o outro, desafio, proximidade da residência, trabalho em contexto individual e existência de familiar/amigo com NEE.

À promoção do contexto inclusivo estão ligadas as atitudes do professor face à interacção com o aluno com NEE. As atitudes positivas são ancoradouro fundamental, como refere Avramidis (2000, 2002), no trabalho com a diversidade. Os professores com experiências inclusivas positivas são mais favoráveis à inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares e os que aceitam responsabilizar-se por interagir com grupos diversificados e se sentem confiantes nas suas capacidades pedagógico - didácticas podem implementar, com mais sucesso, programas inclusivos.

Também Burstein (2004) corrobora esta ideia e refere que a experiência de práticas inclusivas em contexto de sala de aula promove atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com incapacidade. Os professores que foram treinados para trabalhar com dificuldades de aprendizagem, expressam atitudes e reacções emocionais mais favoráveis face à inclusão do que os que não tiveram treino. O autor sublinha esta análise quando refere que o movimento de práticas inclusivas é potenciador de impactos positivos em estudantes, com e sem incapacidade, e nos seus professores.

Tendo sido o inquérito respondido pelo PEE e pelo PER poderá ser possível identificar semelhanças e/ou diferenças nas percepções face ao papel do PEE na escola inclusiva e as atitudes que manifestam face ao aluno com NEE.

Embora Avramidis refira que as diferenças de personalidade não têm papel relevante nas questões de inclusão do aluno com NEE, Teven e Timmerman referem-na como factor que pode predispor para o Outro ou mesmo ter influência na reacção ao *burnout*. E, neste contexto, a partir do conceito de personalidade, constância do comportamento do individuo durante um período de tempo e numa variedade de situações (Kendler, 1968), considerou-se importante conhecer a forma como o professor se percepçiona a si (auto-estima) e à sua vida (satisfação com a vida) mas também a forma como interpreta os acontecimentos que vai vivendo (locus de controlo) e a forma como encara situações mais adversas, nomeadamente como lida com situações de solidão. Com o estudo destes indicadores pretende-se verificar se há diferenças na disponibilidade para o Outro e nas respostas ao “*burnout*” entre os dois grupos de recrutamento, PER e PEE.

Neste quadro de investigação, e num primeiro estudo, foram formuladas cinco hipóteses que serão objecto de estudo e de análise.

Hipótese 1 – Espera-se que o PEE revele scores mais elevados relativamente ao professor “treinador/colaborador” do que o PER.

Hipótese 2 – Espera-se que o PEE revele scores mais elevados face à promoção de um contexto pedagógico inclusivo mais favorável ao aluno com necessidades educativas especiais, do que o professor do ensino regular.

Hipótese 3 – Espera-se que o PEE revele scores mais elevados numa atitude mais positiva face à diferença, do que o PER.

Hipótese 4 – Espera-se encontrar diferenças significativas nas variáveis da personalidade entre o PEE e o PER, nomeadamente a satisfação com a vida, a auto-estima, o locus de controlo e a solidão.

Hipótese 5 – O PEE está mais motivado pela expectativa do trabalho que vai desenvolver do que pelas condições de conveniência pessoal.

5.2 Metodologia da investigação

5.2.1 Amostra

A amostra é constituída por 151 docentes do ensino básico e do ensino secundário, sendo que 82 são professores de educação especial e 69 são professores do ensino regular.

No que se refere às características sócio-demográficas, verifica-se um claro predomínio do **sexo** feminino na amostra, com 85% do total dos sujeitos, sendo que não se regista associação significativa { $\chi^2(1,151)=2,7;p=.102$ } entre sexo e o PEE e o PER.

Relativamente à **idade**, os sujeitos têm entre 21 e 63 anos sendo que não se verifica diferença estatisticamente significativa { $F(1,147)=.003;p=.96$ } entre as médias dos dois grupos, PEE (M= 44,3 e DP=8,1) e PER (M=42,2 e DP=7,6).

Quanto ao **estado civil**, verifica-se uma predominância de respondentes casados ou com experiência de coabitação. Assim, 53% são casados, divorciados, separados ou viúvos e 47,1% são solteiros. À semelhança dos outros itens, também não se verifica uma associação significativa { $\chi^2(1,148)=1,7;p=.186$ } entre os grupos de professores PEE e PER e o estado civil.

No que concerne às características profissionais, nomeadamente o **tempo de serviço global**, o cálculo da análise de variância não regista diferenças significativas $\{F(1,146)=1,17;p=.281\}$, sendo os valores para o PEE ($M=19,7$ e $DP=8,5$) e para o PER ($M=18,2$ e $DP=7,8$).

Relativamente ao **tempo de serviço na educação especial**, com significado apenas para os sujeitos PEE, verifica-se uma distribuição equitativa entre o grupo com mais tempo de serviço, entre 10 e 32 anos, com 50,7% dos sujeitos, e o grupo com menos tempo, até 9 anos de serviço, com 49,3% dos sujeitos.

Quanto à **situação profissional**, mais de três quartos dos sujeitos, 75,4%, são professores efectivos do quadro de escola. Não se regista associação significativa $\{\chi^2(2,150)=4,8;p=.088\}$ entre os grupos de professores, PEE e PER.

No que se refere à **formação académica**, a licenciatura é o grau com maior incidência com 73,5% dos sujeitos, 13,9% dos professores são bacharéis e 12,5% fizeram mestrado. Contudo, verifica-se **associação significativa** $\{\chi^2(3,151)=18,2;p<.001\}$ entre os grupos de professores, PEE e PER, e a formação académica. O PEE regista valores mais elevados no seio dos bacharéis e o PER predomina entre os licenciados. Tal circunstância pode estar relacionada com a atribuição do grau de licenciatura a quem fosse detentor do grau de bacharel e fizesse o DESE (Diploma de Estudos Superiores em Especializados) em Educação Especial, o que era mais frequente, até há 10 anos, nos professores do 1º ciclo do ensino básico. A conclusão de uma especialização, por exemplo em Educação Especial, permitia a estes profissionais aceder ao título de licenciado e atingir o topo da carreira.

No que concerne ao **nível de ensino** a que pertencem os sujeitos, é possível verificar uma predominância dos sujeitos a trabalhar em pluri-docência,

64,2%, no 2º,3º ciclo e secundário, face à mono-docência, 35,8%, pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Verifica-se uma **associação significativa** { χ^2 (3,150)=70,0;p<.001}, para o PEE face à mono-docência e o PER é constituído, sobretudo, por sujeitos em pluri-docência. A prevalência da educação especial verifica-se, sobretudo, no 1º ciclo do ensino básico.

Relativamente à **formação especializada** no trabalho com o aluno com NEE, os valores confirmam o que seria expectável, verifica-se uma **associação significativa** { χ^2 (1,151)=66,4; p<.001} para os dois grupos de docentes. O PEE é essencialmente especializado, sendo que o PER não possui formação nesta área.

5.2.2 Instrumento

O questionário utilizado para obtenção da informação pretendida, é constituído por 178 questões fechadas, agrupadas em quatro conjuntos. Num primeiro conjunto, as sete questões iniciais permitem proceder à identificação do respondente, nomeadamente, quanto às suas características sócio-demográficas. Para além do sexo, da idade e do estado civil, considerou-se importante conhecer a formação académica, o tempo de serviço, a situação profissional e os anos de experiência de trabalho com o aluno com NEE.

Um segundo grupo de questões do inquérito tem por objectivo conhecer a prática docente do sujeito. Constituindo, a prática docente, um imenso mundo de realidades, crenças pessoais e profissionais conjugadas em constelações complexas e específicas de cada escola e modos de fazer instituídos, as questões foram organizadas em três subgrupos, que correspondem a três níveis distintos já apresentados, em que o sujeito expõe a perspectiva que tem das condições inerentes ao **contexto pedagógico inclusivo**, à construção da escola para todos. Assim, a recolha de informação relativamente à forma como o sujeito

percepção o contexto pedagógico prende-se com três níveis; o nível institucional, ou seja a escola e a cultura de escola no sentido mais amplo, o nível intermédio, as estruturas intermédias da organização e, por último, o nível interpessoal, o professor enquanto agente directo do ensino.

Esta definição de diferentes níveis de análise constitui um precioso meio de aceder e organizar a informação, de forma a tornar mais acessível o conhecimento da realidade, mesmo tendo presente o carácter mais ou menos artificial do processo de categorizar.

O terceiro conjunto de questões é relativo à **atitude do professor face à diferença** perante o trabalho com o aluno com NEE e a percepção que o professor tem das suas **competências profissionais**.

A **atitude do professor face à diferença**, aluno com NEE, é equacionada com o recurso a três conjuntos de questões adaptadas a partir do instrumento de Avramidis (2000, ps 277 e 293). Este investigador desenvolveu um instrumento que permite avaliar a atitude do sujeito face à inclusão do aluno com NEE, nas diferentes componentes, **afectiva**, catorze questões, **cognitiva**, doze questões, e **comportamental**, oito questões.

Do mesmo investigador foi, ainda, utilizada a escala que permite medir a **auto-confiança** do professor nas suas **competências profissionais** na interacção com o aluno com NEE. O conjunto de dezoito questões pretende analisar as percepções que cada um tem das suas capacidades no trabalho com este aluno.

Relativamente à componente afectiva o autor sugere a mesma escala para duas questões iguais mas com enquadramento diferentes. A inclusão do aluno com NEE decorrente de problema intrínseco, como por exemplo o Síndrome de Down, é equacionada separadamente da inclusão do aluno com problemas emocionais ou de comportamento. O sujeito tem que se posicionar numa escala de diferencial semântico com sete níveis de intensidade entre o 1, menor, e o 7,

maior, relativamente a sete situações; confortável, positivo, confiante, optimista, seguro, interessado e feliz, quando interage com cada um dos alunos com NEE, na circunstância problema intrínseco e na circunstância problema de comportamento.

No que concerne às questões relativas à componente cognitiva, à componente comportamental e à percepção das competências profissionais, as escalas são idênticas às restantes, escala de Likert, com cinco níveis de intensidade.

Um último grupo de questões relaciona-se com as variáveis de natureza psicológica, nomeadamente **as características de personalidade** do sujeito.

Relativamente à **Auto-estima**, foi utilizada uma escala com dez questões (Rosenberg, 1986; Neto, 1997 *in* Neto *et al.* 2004), em que o sujeito pode expressar o valor que atribui a si próprio. Um exemplo de um dos itens é “Globalmente, estou satisfeito(a) comigo”. As respostas foram expressas numa escala de quarto pontos desde o “Totalmente em desacordo” até ao “Totalmente de acordo”.

No que concerne à **Satisfação com a Vida** a escala utilizada é a SWLS, primeiro desenvolvida por Diener *et al.* (1985), que consiste em cinco itens, foi posteriormente ajustada à população portuguesa por Neto (Neto, Barros e Barros, 1989, Neto, 2008). De acordo com este autor “no planeamento da versão portuguesa da SWLS, foram seguidas o mais aproximadamente possível orientações propostas na literatura em metodologia intercultural (...). A fidelidade e a validade desta escala foram demonstradas para a população portuguesa” (Neto, 2008, p. 151).

Para a avaliação do **Locus de controlo** foi utilizada a Escala de TES de Gibson (Neto *et al.*, 1993) composta por dezassete questões e com cinco graus de

intensidade de resposta, entre o “Discordo totalmente” e “Concordo plenamente”. De acordo com Neto esta escala insere-se na linha da teoria de Bandura e embora se trate de uma escala “do sentido da eficácia ou de competência dos professores” pode considerar-se também “uma escala de expectativas de locus de controlo” (*ibidem*, p. 62).

Para o estudo da **Solidão** foi utilizada a versão portuguesa da Escala de Solidão UCLA Revista, descrita por Neto (1989 e 1992). A escala é composta por seis questões e é pedido aos sujeitos que indiquem a frequência com que se sentem daquela forma numa escala de intensidade, com quatro níveis, entre Nunca, Raramente, Algumas vezes e Muitas vezes.

5.2.3 Procedimento

À semelhança do anterior, também este inquérito sofreu um processo de validação. Vinte professores responderam ao questionário e expressaram as suas dúvidas e as suas dificuldades. Foi assegurado que, pelo menos, 50% destes respondentes tivessem experiência com o aluno com NEE.

Depois de se proceder a ajustes pertinentes, o inquérito foi passado a 200 professores de várias escolas do distrito do Porto e duas de Almada, Pragal e Seixal. Tendo sido definido, previamente, que 50% do total dos respondentes teriam, forçosamente, de ser PEE. Neste processo foi importante a colaboração de colegas de equipa que, não só responderam ao inquérito, como o passaram a colegas nas escolas onde leccionavam. Esta reincidência foi propositada, no sentido de dar continuidade ao primeiro momento de recolha. Esta fase do

trabalho, preenchimento do inquérito por parte dos professores, decorreu entre Setembro e Dezembro de 2007.

Dos 200 inquéritos distribuídos foram recolhidos 152, ou seja, 76%, o que se poderá ser considerada uma taxa de retorno significativa. No entanto, apenas serão alvo de análise 151 inquéritos, uma vez que um dos sujeitos não respondeu adequadamente, tecendo apenas comentários relativamente à construção de cada questão.

Na generalidade, os professores mostraram-se muito solidários no preenchimento do questionário, revelando uma atitude muito afável e interessada. De referir que, meia dúzia de docentes se recusaram colaborar, alegando cansaço, muito trabalho e falta de tempo.

5.3 Resultados

Numa primeira abordagem, tentou perceber-se onde se posicionava o PEE, se mais próximo do professor treinador/colaborador, profissional mais flexível e disponível para lidar com a diversidade discente, ou do professor instrutor/técnico, mais rígido na relação com a diversidade discente. Recorreu-se, a um instrumento já utilizado anteriormente, no âmbito do Mestrado, em que se identificaram dois tipos de professores. Será apresentada e justificada a metodologia utilizada na construção do perfil dos dois tipos de professor. Seguidamente, são apresentados os restantes resultados relativos à prática docente, nomeadamente a promoção do contexto inclusivo, às atitudes face ao aluno com NEE e, por fim, as características de personalidade do professor perante o aluno com NEE.

5.3.1 PEE e o PER versus tipos de professor

De acordo com o enquadramento teórico definido para os tipos de professor, o conjunto inicial de 12 itens do instrumento, foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 54,3% da variância total.

Os dois factores que explicam, respectivamente, 31,5% e 22,8% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 13 figuram as contribuições superiores a .51 para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem seis itens que parecem denotar um tipo de professor treinador como, por exemplo, incentivar a autonomia (.84), revelar imparcialidade e sentido de justiça (.81), contribuir para a formação pessoal do aluno (.80), saber dialogar (.79), desenvolver a criatividade/originalidade/imaginação (.75) e saber manter o respeito e a disciplina (.54).

No factor 2 emergem seis itens que sugerem um contorno inerente ao professor instrutor como, por exemplo, ter competência/saber ensinar (.76), ser exigente (.73), método bom de ensino (.70), ter sentido de humor (.68), instruir o aluno numa área do conhecimento (.54) e ter muitos anos de experiência (.52).

Quadro 13 - Contribuição factorial dos itens de tipos de professores

	factor 1		factor 2
Incentivar a autonomia	.84		
Imparcialidade / sentido de justiça	.81		
Contribuir para a formação pessoal do aluno	.80		
Saber dialogar	.79		
Criatividade / originalidade / imaginação	.75		
Saber manter o respeito e a disciplina	.54		
Ter competência/saber ensinar		.76	
Ser exigente		.73	
Método bom de ensino		.70	
Ter sentido de humor		.68	
Instruir o aluno numa área do conhecimento		.54	
Ter muitos anos de experiência		.52	

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são para o factor 1; $\alpha=.87$ e factor 2; $\alpha=.75$. Tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

Para o PEE ($M=27,23$; $DP=2,71$) e para o PER ($M=27,69$; $DP=2,40$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,153)=1,21$; $p=.273\}$ relativamente ao factor **professor treinador/colaborador** (quadro 14).

No entanto, o cálculo da análise de variância relativamente à dimensão **professor instrutor/técnico** regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,153)=6,68$; $p=.011\}$, o **PER** ($M=24,03$; $DP=2,95$) manifestou valores mais elevados que o PEE ($M=22,65$; $DP=3,56$) (quadro 14).

Quadro 14 – Tipo de professor e o grupo recrutamento PEE e PER

Tipo de professor	Grupo de recrutamento	média	dp	F	sig
Colaborador	PEE	27,23	2,71	1,153	.273
	PER	27,69	2,40		
Técnico	PEE	22,65	3,56	1,153	.011
	PER	24,03	2,95		

Assim, e a partir destes resultados é possível concluir que nenhum dos grupos de recrutamento, PEE ou PER, revela diferenças significativas no que se refere ao factor colaborador/treinador, o permite inferir que a hipótese 1 não se verifica.

No entanto, os resultados permitem concluir que o **PER** manifesta um contorno mais **técnico/instrutor** do que o PEE.

5.3.2 A promoção de contexto pedagógico inclusivo na escola

Relativamente ao grupo de questões em que o professor é confrontado com a importância que cada um dos itens tem no **contexto pedagógico inclusivo escolar**, é importante verificar se emergem posicionamentos distintos para os dois grupos de professores, PEE e PER, nos diferentes níveis de análise definidos; nível institucional, estruturas intermédias e nível interpessoal.

Nível institucional

Um conjunto de seis itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Cultura** de escola (valor próprio superior a 1), que explica 48,0% da variância total. No quadro 15 figuram as contribuições superiores a **.60** para o factor 1. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.79$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 15 - Contribuição factorial dos itens de Cultura

	factor 1
Se desenvolvem perspectivas históricas múltiplas	.75
Se desenvolve uma perspectiva universalista de cultura	.74
Se reforça a competência cultural	.74
Se promove a luta contra o preconceito e a discriminação	.69
Se reconhece a diferença	.62
Se tratam todos por igual	.61

Para o PEE ($M=3,63$; $DP=,52$) e para o PER ($M=3,65$; $DP=,61$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,153)=1,21$; $p=.273\}$ relativamente ao factor **Cultura**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Um conjunto inicial de cinco itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Currículo** (valor próprio superior a 1), que explica 51,7% da variância total. No quadro 16 figuram as contribuições superiores a **.61**. Procedeu-se à avaliação da consistência interna

desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.79$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 16 - Contribuição factorial dos itens de Currículo

	factor 1
Conjunto de experiências a proporcionar ao aluno	.80
Programa disciplinar estruturado	.77
Conjunto de saberes considerados indispensáveis que sejam ensinados ao aluno	.77
Conjunto organizado de aprendizagens que se considera necessário assegurar às gerações futuras	.75
Marco referencial a partir do qual se privilegiam processos de aprendizagem contextualizados ou diversificados	.62

Para o PEE ($M=18,45$; $DP=4,09$) e para o PER ($M=18,42$; $DP=2,99$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=2,97 \text{ } p=.086\}$ relativamente ao factor **Currículo**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

No que se refere à **Adequação Curricular**, o conjunto inicial de 5 itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor (valor próprio superior a 1), que explica 51,7% da variância total. No quadro 17 figuram as contribuições superiores a **.40**. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.75$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 17 - Contribuição factorial dos itens de Adequação Curricular

	factor 1
Possibilitar, ao aluno com NEE, o acesso ao currículo comum	.82
Atender às diferenças pessoais, étnicas, sociais, linguísticas e culturais	.82
Definir estratégias para que os alunos prossigam na sua aprendizagem	.79
Estruturar modificações na ajuda pedagógica dirigida a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades	.67
Viabilizar uma escola para todos	.42

Para o PEE ($M=20,96$; $DP=2,77$) e para o PER ($M=20,13$; $DP=2,68$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=3,49$; $p=.064\}$ relativamente ao factor **Adequação Curricular**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Estruturas intermédias

Ao nível dos **órgãos e estruturas intermédias**, um conjunto inicial de oito itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Relações de Colaboração** (valor próprio superior a 1), que explica 46,2% da variância total. No quadro 18 figuram as contribuições superiores a **.50** para o factor 1. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.83$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 18 - Contribuição factorial dos itens de Relações de Colaboração

	factor 1
Auxiliares de acção educativa	.77
Psicólogo	.74
Conselho Executivo	.72
Grupo multidisciplinar de trabalho	.71
Família do aluno	.70
Conselho de turma	.62
ECAE (Equipa Coordenadora Apoios Educativos)	.61
Colegas de equipa de Apoio	.52

Para o PEE ($M=33,78$; $DP=4,03$) e para o PER ($M=33,68$; $DP=4,05$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,023$; $p=.881\}$ relativamente ao factor **Relações de Colaboração**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Um conjunto inicial de oito itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor **Processo de Inclusão** (valor próprio superior a 1), que explica 46,0% da variância total. No quadro 19 figuram as contribuições superiores a **.39**. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.82$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 19 - Contribuição factorial dos itens de Processo de Inclusão

	factor 1
Suporte humano	.80
Organização das actividades lectivas	.77
Formação profissional específica	.74
Suporte material	.74
Experiência do professor face ao aluno com NEE	.71
Colaboração do professor educação especial	.66
Tipologia da NEE do aluno	.51
Liderança / Conselho Executivo	.40

Para o PEE ($M=32,52$; $DP=4,81$) e para o PER ($M=33,47$; $DP=4,84$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=1,46$; $p=.229\}$ relativamente ao factor **Processo de Inclusão**. Por conseguinte, ao nível dos factores relacionados com a instituição e com as estruturas intermédias não aparecem diferenças significativas entre o PEE e o PER em qualquer um dos factores considerados. Os dois grupos de professores não se diferenciam a este nível.

Nível interpessoal

Um conjunto inicial de oito itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Trabalho Cooperativo** (valor próprio superior a 1), que explica 62,9% da variância total. No quadro 20 figuram as contribuições superiores a **.65**. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.90$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 20 - Contribuição factorial dos itens de Trabalho Cooperativo

	factor 1
Iniciativa na definição de propostas	.89
Realização de sínteses	.84
Criatividade no desenho curricular	.83
Produção da avaliação do processo e dos resultados obtidos	.83
Identificação de necessidades	.81
Resolução de problemas	.75
Empatia na relação interpessoal	.71
Autonomia na implementação do programa do aluno	.67

Para o PEE ($M=29,00$; $DP=6,42$) e para o PER ($M=29,01$; $DP=5,55$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,000$; $p=.988\}$ relativamente ao factor **Trabalho Cooperativo**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Um conjunto inicial de seis itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Perfil de Competências** (valor próprio superior a 1), que explica 51,1% da variância total. No quadro 21 figuram as contribuições superiores a **.57**. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.81$. Tendo em conta o número de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 21 - Contribuição factorial dos itens de Perfil de Competências

	factor 1
Qualidades de relacionamento interpessoal	.80
Capacidades de integrar equipa de trabalho	.77
Motivação para o aluno com NEE	.77
Reflexão sobre o desempenho	.74
Flexibilidade no desempenho	.60
Competências profissionais específicas	.58

Para o PEE ($M=26,31$; $DP=3,05$) e para o PER ($M=26,66$; $DP=2,54$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,612$; $p=,453\}$ relativamente ao factor **Perfil de Competências**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Relativamente às **Funções Específicas do PEE**, o conjunto inicial de seis itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 72,7% da variância total.

Os dois factores que explicam, respectivamente, 39,8% e 32,9% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 22 figuram as contribuições superiores a **.72** para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem três itens que parecem denotar um tipo de **Professor Recurso** como, por exemplo, dinamização de outros projectos que respondam às limitações e potencialidades dos alunos e que facilitem a sua inclusão (.87), articulação de todos os apoios do aluno (.86), trabalho colaborativo com o professor/conselho de turma do aluno (.85).

No factor 2 emergem três itens que sugerem um contorno inerente ao **Professor** como um **Técnico Especializado** como, por exemplo, transmissão de informações sobre o aluno (.81), trabalho directo com o aluno (.79), e conhecimento da legislação (.73).

Quadro 22 - Contribuição factorial dos itens de Funções Específicas do PEE

	factor 1
Dinamização de outros projectos que respondam às limitações e potencialidades dos alunos e que facilitem a sua inclusão	.87
Articulação de todos os apoios do aluno	.86
Trabalho colaborativo com o professor/conselho de turma do aluno	.85
	factor 2
Transmissão de informações sobre o aluno	.81
Trabalho directo com o aluno	.79
Conhecimento da legislação	.73

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são para o factor 1; $\alpha=.87$ e factor 2; $\alpha=.73$. Tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

Para o PEE ($M=12,67$; $DP=1,94$) e para o PER ($M=12,94$; $DP=2,16$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,657$; $p=.419\}$ relativamente ao factor **Professor Recurso**.

No entanto, o cálculo da análise de variância para ao factor **Técnico Especializado** (aquele professor que trabalha directamente com o aluno, transmite informações e conhece a legislação), regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=17,21$; $p=.000\}$, o **PEE** ($M=12,14$; $DP=2,10$) revelou valores mais elevados que o PER ($M=10,51$; $DP=2,64$).

5.3.3 O PEE e a motivação para o trabalho com o aluno NEE

O trabalho com a população discente no âmbito da educação especial requer, da parte dos profissionais, uma disponibilidade significativa, desenhando-se um quotidiano duro pelo constante enquadramento funcional que é necessário mas também pela reduzida autonomia que este grupo de alunos manifesta. Uma motivação profissional intrínseca, ou seja gerada pelos alunos e sua problemática, originará um processo mais efectivo e resultados mais visíveis.

O conjunto inicial de oito itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 55,9% da variância total.

Os dois factores que explicam, respectivamente, 37,2% e 18,7% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 23 figuram as contribuições superiores a .30 para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem cinco itens que parecem denotar uma **Expectativa Positiva face ao Trabalho** como, por exemplo, relação afectiva com o aluno (.77) atracção pela diversidade humana (.76), potencia o espírito de pesquisa (.72), disponibilidade para com o outro (.70) e desafio (.34).

No factor 2 emergem três itens que sugerem um contorno de **Conveniência Pessoal** como, por exemplo, proximidade da residência (.74), trabalho em contexto individual (.64) e existência de familiar/amigo com NEE (.30).

Quadro 23 - Contribuição factorial dos itens da Motivação

	Factor 1	
Relação afectiva com o aluno	.77	
Atracção pela diversidade humana	.76	
Potencia o espírito de pesquisa	.72	
Disponibilidade para com o outro	.70	
Desafio	.34	
		factor 2
Proximidade da residência		.74
Trabalho em contexto individual		.64
Existência de familiar/amigo com NEE		.30

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são para o factor 1; $\alpha=.76$ e factor 2; $\alpha=.63$. Tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

Pela natureza da questão, esta foi respondida apenas pelo **PEE**. Neste grupo de sujeitos procedeu-se, com base na diferença de médias, à comparação das duas dimensões, expectativa face ao trabalho e conveniência pessoal. Verificou-se que a primeira, **Expectativa face ao trabalho**, obteve score significativamente superior à conveniência pessoal (quadro 24).

Quadro 24 – Motivação para o trabalho com o aluno com NEE

ítems	N	Média	DP	F	Sig.
Expectativa face ao trabalho	82	20,4	3,0	30,94	,001
Conveniência pessoal	82	8,8	2,7		

5.3.4 Atitudes do PEE e do PER face ao aluno com NEE

A atitude do professor face ao aluno com NEE influenciará o processo de inclusão do aluno e o respectivo desempenho escolar. Uma atitude positiva, de disponibilidade e abertura face ao Outro, permitirá a promoção de um processo inclusivo mais efectivo.

Componente afectiva

A componente afectiva é medida através de um conjunto de sete itens, com que os sujeitos são confrontados, face a dois contextos diferentes do indivíduo.

O grupo das NEE de carácter prolongado, como por exemplo o Síndrome de Down ou a Paralisia Cerebral, de pendor mais intrínseco ao indivíduo, constituíram um grupo de reflexão. Foi solicitado ao respondente que se posicionasse, numa escala entre o 1, menor, e o 7, maior, para cada um dos itens, conforme descrição no ponto 4.2.1.

O conjunto inicial de sete itens do instrumento, foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Intrínseco ao Indivíduo** (valor próprio superior a 1), que explica 63,0% da variância total. No quadro 25 figuram as contribuições superiores a **.60**.

Quadro 25 - Contribuição factorial dos itens do factor Intrínseco ao Indivíduo

Um novo aluno identificado como tendo uma dificuldade de aprendizagem (por exemplo: autismo, síndrome de Down ou paralisia cerebral), estivesse para se juntar a uma turma sua amanhã, sentiria:	
Desconfortável / confortável	,856
Negativo / positivo	,842
Sem confiança / confiante	,906
Pessimista / optimista	,873
Preocupado seguro	,778
Desinteressado / interessado	,634
Infeliz / feliz	,618

Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.89$. Tendo em conta o número reduzido de itens este valor pode ser considerado satisfatório.

O cálculo da análise de variância relativamente ao factor **Intrínseco ao Indivíduo** revela valores estatisticamente significativos $\{F(1,126)=8,56; p=.004\}$, o **PEE** ($M=32,78; DP=8,82$) registou valores mais elevados do que o **PER** ($M=28,39; DP=7,97$).

Os distúrbios emocionais e comportamentais, decorrentes de síndromes identificados ou não, como por exemplo a Perturbação de Hiperactividade com Deficit de Atenção, cuja ocorrência, frequência e intensidade, pode depender de condições ambientais, constituem um outro grupo de reflexão e são analisados separadamente, na mesma escala da questão anterior apenas diferindo a contextualização do aluno.

Para o conjunto de itens que direccionaram a análise do sujeito para os distúrbios comportamentais, o conjunto inicial de sete itens do instrumento, foi igualmente submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1

factor, **Ambiental** (valor próprio superior a 1), que explica 66,5% da variância total. No quadro 26 figuram as contribuições superiores a **.76**.

Quadro 26 - Contribuição factorial dos itens do factor Ambiental

Um aluno que tenha sido descrito como tendo dificuldades emocionais e/ou comportamentais (por exemplo: comportamento destabilizador, Perturbação de Hiperactividade com Deficit de Atenção, ou que tenha sido expulso de outras escolas por causa dos seus comportamentos), estivesse para integrar o grupo de alunos com quem trabalha amanhã, sentiria:	
Desconfortável / confortável	.833
Negativo / positivo	.894
Sem confiança / confiante	.875
Pessimista / optimista	.884
Preocupado seguro	.789
Desinteressado / interessado	.642
Infeliz /feliz	.762

Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.91$. Tal como na situação anterior, tendo em conta o número reduzido de itens este valor pode, também, ser considerado satisfatório.

Para o PEE ($M=12,67$; $DP=1,94$) e para o PER ($M=12,94$; $DP=2,16$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,657$; $p=.419\}$ relativamente ao factor **Ambiental**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Componente cognitiva

O conjunto inicial de doze itens do instrumento, que concerne à componente cognitiva, foi submetido a uma análise em componentes principais.

Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 58,2% da variância total.

Os dois primeiros factores que explicam, respectivamente, 47,6% e 10,6% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 27 figuram as contribuições superiores a .42 para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem sete itens que parecem denotar uma postura **Perspectiva Inclusiva**, por exemplo, a presença de alunos com necessidades educativas especiais irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos (.86), aos alunos com necessidades educativas especiais deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares (.84), a inclusão disponibiliza interacção entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças (.77), a incluir na turma regular o aluno com necessidades educativas especiais promove a sua autonomia social (.72), a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica para os restantes alunos (.68), o desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno com necessidades especiais (.59) e o isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional dum estudante com necessidades educativas especiais (.58).

No factor 2 emergem cinco itens que sugerem um contorno inerente ao professor **Perspectiva Segregadora** como, por exemplo, o aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular (.79), o aluno com necessidades educativas especiais poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos (.73) o apoio de que necessitam os alunos com necessidades educativas especiais é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados (.65), a inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais

(.59) e o contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com necessidades educativas especiais, pode ser-lhes prejudicial (.43).

Quadro 27 - Contribuição factorial dos itens da componente cognitiva

	factor 1	
A presença de alunos com necessidades educativas especiais irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos	.86	
Aos alunos com necessidades educativas especiais deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares	.84	
A inclusão disponibiliza interacção entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças	.77	
Incluir na turma regular o aluno com necessidades educativas especiais promove a sua autonomia social	.72	
A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica para os restantes alunos	.68	
O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno com necessidades especiais	.59	
O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional dum estudante com necessidades educativas especiais	.58	
		factor 2
O aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular	.79	
O aluno com necessidades educativas especiais poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos	.73	
O apoio de que necessitam os alunos com necessidades educativas especiais é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados	.65	
A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais	.59	
O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com necessidades educativas especiais, pode ser-lhes prejudicial	.43	

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são, para o factor 1; $\alpha=.88$ e factor 2; $\alpha=.75$. Tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

O cálculo da análise de variância relativamente à **Perspectiva Inclusiva** regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=7,43; p=.007\}$, o **PEE** ($M=29,12; DP=4,21$) registou valores mais elevados que o **PER** ($M=27,12; DP=4,84$).

Curiosamente, o cálculo da análise de variância no que respeita à dimensão **Perspectiva Segregadora** regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=4,60; p=.034\}$, o **PEE** ($M=18,06; DP=3,76$) registou valores mais elevados que o **PER** ($M=16,77; DP=3,60$). O PEE revela valores elevados quer para a perspectiva Inclusiva quer para a perspectiva segregadora.

Componente comportamental

A partir de um conjunto inicial de oito itens do instrumento, que se referem à componente comportamental, relacionado com a disponibilidade de atender/trabalhar com alunos com muitas dificuldades e / ou problemas de comportamento, foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiu 1 factor, **Comportamental** (valor próprio superior a 1), que explica 58,7% da variância total. No quadro 28 figuram as contribuições superiores a .60. Procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.90$. Tendo em conta o número de itens, este valor pode ser considerado satisfatório.

Quadro 28 - Contribuição factorial dos itens da componente Comportamental

	factor 1
Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na sala de aula	.87
Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para gerir o comportamento de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem	.86
Aceitarei a responsabilidade de ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem no âmbito de uma politica global da escola	.79
Alterarei os meus métodos de ensino para acomodar na minha turma alunos com grandes dificuldades de aprendizagem	.79
Estarei disponível a inscrever-me em acções de formação sobre ensino de alunos com graves problemas de aprendizagem	.76
Vou cooperar com os encarregados de educação dos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem para o benefício dos seus educandos	.71
Apoiarei a ideia de incluir alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na minha turma	.70
Procurarei auto avaliar-me continuamente de modo a melhorar o meu método de ensino	.63

O cálculo da análise de variância para o factor **Comportamental** regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=5,44; p=.021\}$, o **PEE** ($M=33,84; DP=5,14$) evidencia valores mais elevados que o **PER** ($M=31,84; DP=5,38$).

Componente auto-confiança

O conjunto inicial de dezoito itens do instrumento, relativamente à auto-confiança nas competências profissionais, foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 58,6% da variância total.

Os dois primeiros factores que explicam, respectivamente, 48,5% e 19,1% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 29 figuram as contribuições superiores a **.55** para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem dez itens que parecem denotar um **Professor Colaborante com o aluno** como, por exemplo, sinto-me confiante em gerir uma turma para promover a aprendizagem individual (.75), sinto-me confiante em gerir trabalho de um projecto (.74), sinto-me confiante em gerir comportamentos difíceis (.67), sinto-me confiante em dar apoio nas aprendizagens da minha área científica (.67), sinto-me confiante em dar apoio ao desenvolvimento social (.66), sinto-me confiante em gerir trabalho de grupo cooperativo (.66), sinto-me confiante em cooperar com o responsável pela Educação Especial (.65), sinto-me confiante em implementar instruções específicas com toda a turma (.65), sinto-me confiante em usar aproximações meta-cognitivas (.64) e sinto-me confiante em implementar instruções específicas com um pequeno grupo (.56).

No factor 2 emergem oito itens que sugerem um contorno inerente ao **Professor Técnico** como, por exemplo, sinto-me confiante em implementar programas educativos individuais (.87), sinto-me confiante em construir Planos Educacionais Individuais (.86), sinto-me confiante a diagnosticar e identificar necessidades educativas específicas (.81), sinto-me confiante em implementar Planos Educacionais Individuais (.81), sinto-me confiante em acompanhar/avaliar Planos Educacionais Individuais (.74), sinto-me confiante em colaborar com colegas para providenciar programas de ensino coerentes para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (.62), sinto-me confiante no uso de informação de especialistas para desenhar, implementar e avaliar Planos Educacionais Individuais (.59) e sinto-me confiante em gerir o apoio dos auxiliares acção educativa (.56).

Quadro 29 - Contribuição factorial dos itens auto-confiança nas competências profissionais

	factor 1
Sinto-me confiante em gerir uma turma para promover a aprendizagem individual ...	.75
Sinto-me confiante em gerir trabalho de um projecto	.74
Sinto-me confiante em gerir comportamentos difíceis	.67
Sinto-me confiante em dar apoio nas aprendizagens da minha área científica	.67
Sinto-me confiante em dar apoio ao desenvolvimento social	.66
Sinto-me confiante em gerir trabalho de grupo cooperativo	.66
Sinto-me confiante em cooperar com o responsável pela Educação Especial	.65
Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com toda a turma	.65
Sinto-me confiante em usar aproximações meta-cognitivas	.64
Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com um pequeno grupo ...	.56
	factor 2
Sinto-me confiante em implementar programas educativos individuais	.87
Sinto-me confiante em construir Planos Educacionais Individuais	.86
Sinto-me confiante em implementar Planos Educacionais Individuais	.81
Sinto-me confiante a diagnosticar e identificar necessidades educativas específicas	.81
Sinto-me confiante em acompanhar/avaliar Planos Educacionais Individuais	.74
Sinto-me confiante em colaborar com colegas para providenciar programas de ensino coerentes para alunos com Necessidades Educacionais Especiais	.62
Sinto-me confiante no uso de informação de especialistas para desenhar, implementar e avaliar Planos Educacionais Individuais	.59
Sinto-me confiante em gerir o apoio dos auxiliares acção educativa	.56

Seguidamente, procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são, para o factor 1; $\alpha=.90$ e factor 2; $\alpha=.92$. Tendo em conta o número reduzido de itens em cada uma dessas dimensões, estes valores podem ser considerados satisfatórios.

A análise de variância para o factor **Professor Técnico** regista valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=10,8; p<.001\}$, o **PEE** ($M=28,63$; $DP=5,84$) registou valores mais elevados que o **PER** ($M=24,33$; $DP=5,97$).

No entanto para o **PEE** ($M=35,85$; $DP=6,00$) e para o **PER** ($M=36,60$; $DP=6,31$) o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos $\{F(1,149)=,565; p=.453\}$ relativamente ao factor **Professor Colaborante com o aluno**. Os dois grupos de professores não se diferenciam.

De seguida procedeu-se ao cálculo das correlações entre as duas dimensões da componente **auto-confiança nas competências profissionais** e os diferentes factores encontrados a partir das diferentes componentes da atitude face ao aluno com NEE (quadro 30). Os factores intrínseco e ambiental, na componente afectiva, os factores perspectiva inclusiva e perspectiva segregadora, na componente cognitiva, e o factor comportamental, na componente comportamental.

Os resultados apontam para mais forte correlação entre o factor **Professor Colaborante com a aluno** e componente comportamental ($r=.53$; $p<01$) e a componente afectiva ambiental ($r=.43$; $p<01$). Com valores também significativos, mas mais modestos, surge uma correlação com a atitude afectiva intrínseca ($r=.28$; $p<01$) e com a componente cognitiva inclusiva ($r=.28$; $p<01$). Não se regista qualquer correlação significativa entre o factor colaborador e a componente cognitiva segregadora.

No que respeita ao factor **Professor Técnico** surge fortemente correlacionado com a componente comportamental ($r=.60$; $p<01$), componente afectiva intrínseca ($r=.42$; $p<01$), componente cognitiva inclusiva ($r=.40$; $p<01$).

Valores levemente mais baixos para a componente afectiva ambiental ($r=.39$; $p<.01$) e componente cognitiva segregadora ($r=.29$; $p<.01$) (quadro 30).

Quadro 30 – Correlações entre scores de auto-confiança nas competências profissionais e as componentes da atitude

Competências Atitude	Intrínseco	Ambiental	Perspectiva Inclusiva	Perspectiva Segregadora	Comportamental
Professor Colaborante com o aluno	,276**	,428**	,281**	,156	,533**
Professor Técnico	,423**	,393**	,404**	,286**	,591**

Nota: ** $p<.01$

5.3.5 Características da Personalidade

Numa escola onde cada vez mais a diversidade humana é real, não só pelo grupo de discentes que a frequenta, mas também pela abertura à comunidade; encarregados de educação, elementos da autarquia e outros serviços locais e representantes das actividades económicas, é legítimo considerar que os desafios serão, por ventura, muito diferentes dos registados até à actualidade. Será que a especificidade do trabalho desenvolvido pelo professor e, muito especialmente, pelo PEE exigirá um perfil de personalidade diferenciado? Será o PEE um professor especial?

Constituíram alvo de estudo, quatro constructos que poderão permitir, conjugados com outros aspectos, identificar algumas relações.

Auto-estima

O conjunto inicial de dez itens do instrumento, relativamente à Auto-estima, foi submetido a uma análise em componentes principais, tendo emergido 1 factor. De seguida procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.80$.

Para o PEE e para o PER o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos relativamente ao factor **Auto-estima** (quadro 31). Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Satisfação com a vida

O conjunto inicial de cinco itens do instrumento, relativamente à Satisfação com a vida, foi submetido a uma análise em componentes principais, tendo emergido 1 factor. De seguida procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.83$.

Para o PEE e para o PER o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos relativamente ao factor **Satisfação com a Vida** (quadro 31). Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Solidão

O conjunto inicial de seis itens do instrumento, relativamente à Solidão, foi submetido a uma análise em componentes principais, tendo emergido 1

factor. De seguida procedeu-se à avaliação da consistência interna desta dimensão, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujo valor é $\alpha=.74$.

Para o PEE e para o PER o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos relativamente ao factor **Solidão** (quadro 31). Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Quadro 31 – Características da personalidade e o grupo de recrutamento PEE e PER

Características da personalidade	Grupo de recrutamento	Média	DP	F	sig
Auto-estima	PEE	33,0	4,35	2,24	,136
	PER	34,0	3,53		
Satisfação com a vida	PEE	17,33	3,56	1,67	,198
	PER	18,01	2,83		
Solidão	PEE	11,15	3,41	,273	,602
	PER	11,42	2,95		

Locus de controlo

O conjunto inicial de 17 itens do instrumento foi submetido a uma análise em componentes principais. Emergiram 2 factores (valor próprio superior a 1), que explicam 34,8% da variância total.

Os dois primeiros factores que explicam, respectivamente, 21,5% e 13,3% da variância, susceptíveis de serem interpretados, foram submetidos a uma análise factorial seguida de rotação varimax. No quadro 32 figuram as contribuições superiores a **.39** para cada um dos dois factores.

No factor 1 surgem dez itens que contam para o score de **eficácia pessoal** como, por exemplo, quando um aluno tem um aproveitamento melhor do que o costume, muitas vezes é porque eu fiz um esforço suplementar (.37), se os pais me afirmam que o seu filho se comporta muito melhor na escola do que em casa, provavelmente é porque eu possuo algumas técnicas de influenciar o seu comportamento que os pais não têm (.63), quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível (.44), quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque eu encontrei modos de ensinar melhor este aluno (.68), quando realmente tento, consigo ter sucesso mesmo com os alunos com mais dificuldade (.49), quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontrei processos de ensinar melhor (.77), se um aluno domina rapidamente um novo conceito em matemática, pode ser devido aos meus conhecimentos e método de ensinar (.53), os encontros com os pais podem ajudar o professor a aferir o que deve esperar do aluno, dando ao professor uma ideia sobre os valores dos pais quanto à educação, à indisciplina (.51), se um aluno não conseguisse recordar o que foi tratado na última aula, eu saberia como proceder para que ele pudesse

memorizar melhor na próxima aula (.42) e se um aluno não conseguisse fazer determinado trabalho, eu era capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade (.54).

No factor 2 emergem sete itens que contam para o score de **eficácia do resultado** como, por exemplo, as horas passadas pelos alunos nas minhas aulas têm pouca influência em comparação com a influência exercida pelo ambiente familiar (.40), o que o aluno pode aprender, tem a ver em primeiro lugar com o ambiente familiar (.63), muitos professores sentem-se frustrados nas suas tentativas de ajudar os alunos por falta de apoio da comunidade (.71), alguns alunos precisam de ser colocados nos grupos dos mais lentos para não serem sujeitos a expectativas irrealistas (.44), um professor encontra muitos limites ao seu trabalho, dada a forte influência exercida pelo ambiente familiar do aluno (.67), se os pais conseguissem fazer mais com os filhos, eu também seria capaz de obter melhores resultados (.57) e mesmo um professor com boas capacidades de ensino, pode não conseguir nada com certos alunos (.64).

Quadro 32 - Contribuição factorial dos itens do locus de controlo

	factor 1
Quando um aluno tem um aproveitamento melhor do que o costume, muitas vezes é porque eu fiz um esforço suplementar	.37
Se os pais me afirmam que o seu filho se comporta muito melhor na escola do que em casa, provavelmente é porque eu possuo algumas técnicas de influenciar o seu comportamento que os pais não têm	.63
Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível	.44
Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque eu encontrei modos de ensinar melhor este aluno	.68
Quando realmente tento, consigo ter sucesso mesmo com os alunos com mais dificuldade	.49
Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontrei processos de ensinar melhor	.77
Se um aluno domina rapidamente um novo conceito em matemática, pode ser devido aos meus conhecimentos e método de ensinar	.53
Os encontros com os pais podem ajudar o professor a aferir o que deve esperar do aluno, dando ao professor uma ideia sobre os valores dos pais quanto à educação, à indisciplina	.51
Se um aluno não conseguisse recordar o que foi tratado na última aula, eu saberia como proceder para que ele pudesse memorizar melhor na próxima aula ...	.42
Se um aluno não conseguisse fazer determinado trabalho, eu era capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade	.54
	factor 2
As horas passadas pelos alunos nas minhas aulas têm pouca influência em comparação com a influência exercida pelo ambiente familiar	.40
O que o aluno pode aprender, tem a ver em primeiro lugar com o ambiente familiar...	.63
Muitos professores sentem-se frustrados nas suas tentativas de ajudar os alunos por falta de apoio da comunidade	.71
Alguns alunos precisam de ser colocados nos grupos dos mais lentos para não serem sujeitos a expectativas irrealistas	.44
Um professor encontra muitos limites ao seu trabalho, dada a forte influência exercida pelo ambiente familiar do aluno	.67
Se os pais conseguissem fazer mais com os filhos, eu também seria capaz de obter melhores resultados	.57
Mesmo um professor com boas capacidades de ensino, pode não conseguir nada com certos alunos	.64

Seguidamente procedeu-se à avaliação da consistência interna destas duas dimensões, por meio do teste de Alpha de Cronbach, cujos valores são, para o factor 1; $\alpha=.80$ e para o factor 2; $\alpha=.69$.

Para o PEE e para o PER o cálculo da análise de variância não registou valores estatisticamente significativos relativamente ao factor **eficácia pessoal** (quadro 33). Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Os resultados são similares no que respeita ao cálculo da análise de variância para o PEE e para o PER, cujos valores não são estatisticamente significativos face ao factor **eficácia do resultado** (quadro 33). Os dois grupos de professores não se diferenciam.

Quadro 33 – Locus de controlo e os grupos de recrutamento, PEE e PER

Locus de controlo	Grupo de recrutamento	Média	DP	F	Sig
Eficácia pessoal	PEE	35,24	4,20	1,059	,305
	PER	34,52	4,02		
Eficácia do resultado	PEE	23,38	4,38	1,117	,292
	PER	24,11	3,83		

5.4 Discussão dos resultados do segundo estudo

Neste segundo estudo e face aos dois objectivos propostos, foram definidas cinco hipóteses.

A partir destes resultados é possível concluir que nenhum dos grupos de recrutamento, PEE ou PER, revela diferenças significativas no que se refere ao factor colaborador/treinador. De facto, o PEE e o PER não se diferenciam quanto à dimensão treinador/colaborar, pelo que se conclui que a **hipótese 1** não se verifica. Era expectável que o **PEE revelasse valores superiores face ao factor treinador/colaborador**, dada a interface que estabelece com alunos diferentes (Stoer e Cortesão (1999), Avramidis (2000, 2002)). No primeiro estudo foi possível verificar que o PEE continua a revelar um contorno muito tradicional no seu desempenho profissional. Ainda que possa interagir com alunos muito diferentes entre si, mantém o tipo de atendimento tradicional, enquadrado pela perspectiva do modelo médico com a aplicação de medidas de compensação das dificuldades decorrentes da deficiência, em contexto individual fora da sala de aula. Alterar esta prática, para práticas mais colaborativas, pode revelar-se tão difícil para este o PEE como para o PER interagir em contexto de turma com a diversidade discente. Como adiante Ainscow (2001) é fundamental que o professor “tenha consciência de que os recursos mais importantes para a aprendizagem, são eles mesmos e os alunos” (p. 21).

No entanto, os resultados permitem concluir que o **PER** manifesta um contorno mais **técnico/instrutor** do que o PEE. O contorno de PER é de um profissional instrutor/técnico, que orienta a sua acção para o ensino do aluno personagem.

A globalidade destes resultados revela uma escola distante do que os autores (Norman, 1998, Avramidis, 2000, 2002, MsLeskey, 2007; Lima-Rodrigues, 2007) adiantam como Escola Inclusiva, onde todos os agentes se implicam na inclusão do aluno com NEE. Os resultados indiciam uma prática ainda tradicional destes profissionais, PER e PEE, o que de alguma forma vem confirmar os resultados do primeiro estudo.

No que respeita à **hipótese 2** os resultados não confirmam que **o PEE revele scores mais elevados na promoção de um contexto pedagógico inclusivo mais favorável ao aluno com NEE**. Em nenhum dos aspectos dos três níveis de análise, institucional, estruturas intermédias e interpessoal, se registam quaisquer associações significativas com qualquer dos grupos de recrutamento, PEE e PER.

A formação especializada e o trabalho mais próximo com o aluno com NEE poderiam, como se refere no primeiro estudo, constituir razões para uma prática mais inclusiva do PEE. Mas a prática inclusiva depende também do contexto em que trabalha e das relações de colaboração que se estabelecem e o que se verifica é que o PEE continua a trabalhar isoladamente. As práticas colaborativas pressupõem que os dois interlocutores, PEE e PER, devem estar sintonizadamente disponíveis. De salientar, ainda, que o **PEE emerge como o Técnico Especializado**, nas suas funções específicas, aquele professor que trabalha directamente com o aluno, transmite informações e conhece a legislação. Uma vez mais se afigura uma postura tradicional do PEE, nos antípodas do Professor Recurso.

A este propósito, Arnaiz e Castijón (2001) salientam a inexistência de qualquer relação de colaboração entre o PER e o PEE, verificando-se uma transferência de funções do PEE da Escola Especial para a Escola Regular, mantendo-se o trabalho em contexto individual fora da sala. Na Declaração de Salamanca é recomendado que o PEE deve actuar como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e deve ser responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular. Segundo os autores, as funções a desempenhar pelo PEE, pela exigência das relações de colaboração que, para além do tempo que consome, obriga a uma disponibilidade na interacção com os pares, com ritmos de trabalho muito diversos e em diferentes estados de

desenvolvimento profissional, são promotoras de forte desgaste. Nestas circunstâncias, o PEE prefere o apoio directo ao aluno.

A este propósito Yorn-Barr (2005) refere que os contornos dos profissionais mais arrojados, vão para além das funções tradicionais. Segundo o autor o PEE constitui-se como “um líder informal, que recomenda e não obriga ou pressiona”, que estabelece relações interpessoais horizontais significativas, que decorrem da pessoa que protagoniza, sem recurso ao uso de poder (que não tem), e que nestas circunstâncias consegue desenvolver práticas mais inclusivas.

Relativamente às atitudes expressas pelos professores, os resultados obtidos evidenciam diferenças entre o PEE e o PER, pelo que é possível concluir que a **hipótese 3, o PEE revela uma atitude mais positiva face à diferença**, se verifica.

Atendendo à **componente afectiva** é possível registar que o **PEE** revela valores estatisticamente significativos relativamente ao factor **Intrínseco ao Indivíduo**, razões internas e individuais. Avramidis (2000) e Castro Silva e Morgado (2004) referem nos seus estudos que face a problemas do foro físico ou sensorial (dimensão Intrínseca) o professor revela uma atitude mais positiva do que ao nível de problemas emocionais ou cognitivos, em que a atitude do professor é mais negativa. As crianças com problemas emocionais e de comportamento (dimensão Ambiental) são, potencialmente, mais indutoras de *stress* do que as crianças com outro tipo de NEE.

Quando a tónica é colocada ao nível da implementação em contexto, da disponibilidade efectiva para a interacção com o aluno com NEE, ou seja, a **componente comportamental** da atitude, o **PEE** regista valores estatisticamente significativos para este factor, o que se surge no alinhamento das suas funções específicas.

No que se refere à **componente cognitiva** os resultados revelam que apenas o **PEE** regista valores estatisticamente significativos. Mas emerge

novamente a ambivalência já registada no primeiro estudo. O PEE regista valores estatisticamente significativos quanto à **Perspectiva Inclusiva** e, simultaneamente, quanto à dimensão **Perspectiva Segregadora**, o que vem corroborar o que os autores referem quanto ao acordo com o conceito da Escola Inclusiva, mas salientam a grande dificuldade em implementar práticas mais consentâneas com o conceito, como já foi concluído no primeiro estudo, relativo ao Tipo de Acomodação/Atendimento.

Face a estes resultados é possível verificar que existem diferenças entre os dois grupos de recrutamento sendo que é o PEE que revela atitudes positivas face à diferença, ao aluno com NEE.

Quando calculada a correlação entre os factores Professor Colaborante com o aluno e Professor Técnico e as diferentes componentes das atitudes: afectiva (intrínseca e ambiental), cognitiva (perspectiva inclusiva e perspectiva segregadora) e comportamental,, os resultados apontam para uma mais forte correlação entre o factor **Professor Colaborante com a aluno** e as **componentes afectiva ambiental e a comportamental**. Com valores também significativos, mas mais modestos, surge uma correlação **com a atitude afectiva intrínseca e com a componente cognitiva inclusiva**. Não se regista qualquer correlação significativa entre o factor Professor Colaborante com o aluno e a componente cognitiva segregadora.

No que respeita ao factor **Professor Técnico** surge fortemente correlacionado com **a componente afectiva intrínseca, a componente cognitiva inclusiva e a componente comportamental**. Valores levemente mais baixos para a componente afectiva ambiental e componente cognitiva segregadora. É possível, também nestes resultados, ler o contorno do PEE enquanto Professor Técnico, que valoriza a componente intrínseca, em troca da valorização da componente ambiental pelo Professor Colaborante com o aluno.

No que concerne à componente **auto-confiança nas competências profissionais** verifica-se a emergência de valores mais elevados para o PEE enquanto **Professor Técnico**, aquele que se sente mais à vontade na área da organização dos procedimentos técnicos e administrativos dos processos, o que vem no alinhamento do já exposto, um desempenho dentro da linha mais tradicional deste profissional. Avramidis (2000) na sua investigação identifica a falta de confiança do professor na implementação do Programa Educativo Individual, sendo que essa confiança cai significativamente de acordo com o nível em que o aluno é percepcionado em função dos resultados do respectivo processo de referenciação e acrescenta que a natureza e a profundidade das NEE influenciam negativamente a atitude do professor face à inclusão. No entanto, os sujeitos que se auto-percepcionam como confiantes nas suas competências profissionais manifestam atitudes mais positivas.

O facto de não se verificar qualquer relação estatística significativa ao nível das atitudes do PER, e atendendo ao que refere Avramidis, o PER tem interagido de forma ainda reduzida com o aluno com NEE, no que se refere à responsabilização e às adaptações necessárias ou as suas experiências têm-se revelado negativas. E em Portugal a formação inicial de professores não contempla, na generalidade e de forma sistemática, formação no atendimento às NEE.

No que concerne à motivação do PEE para o trabalho com estes alunos, os resultados salientam scores elevados para o factor Expectativa face ao trabalho pelo que a **hipótese 5, o PEE está mais motivado pela expectativa do trabalho que vai desenvolver do que pelas condições de conveniência pessoal**, se verifica. No estudo de Serra (2002) os resultados evidenciavam, de forma significativa, que a proximidade à residência consistia uma motivação para trabalhar com o aluno com NEE. Esta situação pode ter sofrido alterações com a criação do grupo de docência para a Educação Especial (910, 920 e 930), o que

implicou uma reconversão profissional e consistiu numa opção com consequências na carreira.

Por fim, e no que respeita às **variáveis da personalidade** os resultados não evidenciam diferenças entre os dois grupos de recrutamento pelo que a **hipótese 4** não se verifica. Os sujeitos dos dois grupos de recrutamento pertencem a um mesmo grupo profissional, o que poderia justificar estes resultados. Mas impõe-se aqui uma questão. Se o PEE revelasse valores mais elevados nas dimensões, satisfação com a vida, auto-estima e da eficácia pessoal, não estaríamos na presença de um PEE mais colaborador/treinador, mais interactivo e a contribuir de forma mais positiva para a Escola Inclusiva?

Considerações finais

O conceito de Escola Inclusiva surge no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, em 1994. A inclusão do aluno com NEE na escola pública ganha novo fôlego. Numa sociedade global, multicultural, é imprescindível que a escola se constitua como uma instituição que dá resposta a todos independentemente “das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”. De acordo com o referido documento, no conceito de necessidades especiais terão de se incluir “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” como é referido na Declaração de Salamanca (p. 6). Compete à escola zelar pelo cumprimento deste imenso objectivo que não deixa de constituir, simultaneamente, um sonho.

Sonho, pela dimensão, pela natureza e pelo ideal intrínseco ao projecto. Sonho que implica alterações nas práticas instituídas e nos procedimentos organizacionais e pedagógicos habituais. Obriga, implicitamente, o abandono do paradigma tradicional, de que a direitos iguais correspondem, necessariamente, procedimentos, processos e resultados iguais. Lidar com a diversidade discente “é um dos maiores desafios que se colocam à escola, enquanto contexto de cidadania, porque ou a escola se torna um lugar de inclusão social e plural e de promoção de igualdade de oportunidades ou é um lugar de discriminação e exclusão” (Debate Nacional sobre Educação, 2007).

Segundo Nilholm (2006), “qualquer perspectiva razoável de «inclusão» envolve grandes alterações no sistema educativo” (p.442) e deste ponto de vista todos os intervenientes devem ser envolvidos nas decisões e deliberações acerca da inclusão. Nesta perspectiva, a inclusão

difficilmente pode ser objecto apenas dos serviços de educação especial. Como adianta Ainscow (2001) “quando os esforços de integração dependem da importância de práticas de educação especial, é quase certo que encontram dificuldades” (p. 22). Nilholm tem a convicção de que “a inclusão só é possível a partir de processos de tomada de decisão inclusivos”. E vai mais longe quando acrescenta que “o cerne do conceito de inclusão é a ideia de que os procedimentos «normais» devem mudar” (p.443).

O objectivo primeiro desta investigação consistiu em conhecer o estado de *amadurecimento* da Escola Inclusiva em Portugal, a partir das percepções, crenças e atitudes do professor. Um segundo objectivo do estudo residiu na necessidade de conhecer a percepção do PER face ao trabalho do PEE e como é perspectivada a prática deste profissional à luz da Escola Inclusiva.

Assim, numa primeira abordagem à Escola, a análise dos resultados dos inquéritos por questionário administrados aos professores regista a coexistência da valorização de aspectos que seriam, aparentemente, inconciliáveis.

Quando questionados sobre o Tipo de Acomodação/Atendimento ao aluno com NEE que mais valorizam, os resultados evidenciam a valorização da perspectiva pró-activa do conceito de escola inclusiva e, paradoxalmente, surge a desresponsabilização do PER face ao aluno com NEE, verificando-se que este profissional não procura formação que o habilite a este desafio e valoriza a figura do PEE nesse trabalho.

As causas para a dissonância entre a perspectiva de inclusão pró-activa e a responsabilização por uma prática consentânea, podem estar sedeadas, por um lado, nas especificidades pessoais e profissionais dos respondentes e, por outro lado, no facto das escolas serem instituições que estando envolvidas em processos de mudança significativos, encontram-se

em estados de desenvolvimentos próprios que não são percebidos por todos da mesma forma, o que pode originar interpretações diversas dos contextos e das práticas.

A apropriação do conceito inerente à Escola Inclusiva está bem consolidada no sujeito deste estudo à semelhança do que é referido em estudos internacionais; Norman (1998), Barrow (2000), Avramidis (2000) e Cook (2007). No entanto, a disposição para se envolver em práticas mais inclusivas é também tida como uma dificuldade. Para ultrapassar esta situação, os autores consideram fundamental não só a formação em NEE mas também o apoio ou suporte em contexto, de forma a incrementar atitudes positivas do professor face ao trabalho com o aluno com NEE.

Os autores apontam ainda para que a formação em NEE predispõe a uma relação mais colaborativa, condição *sine qua non* a práticas inclusivas. Os estudos de Avramidis (2000) sublinham a importância da formação como um aspecto fundamental no trabalho que obriga à diferenciação pedagógica e o autor acrescenta que as características pessoais e/ou profissionais do professor como o género, a idade, a formação académica, anos de serviço, contacto com pessoas com incapacidade e os factores de personalidade, que poderiam ter impacto na atitude face à inclusão, não são determinantes. No entanto, verificou que são determinantes neste processo a formação inicial e o estágio em serviço.

Num outro grupo de questões, os resultados obtidos corroboram os registados anteriormente para o tipo de Acomodação/Atendimento. As questões mais valorizadas pelos sujeitos e que revelam uma **prática inclusiva**, inscrevem-se no âmbito administrativo e organizativo e resultam de orientações legais, como por exemplo, o PEE colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos, todos os alunos com NEE têm um PEI elaborado pelo conselho de turma em colaboração com o PEE.

Em simultâneo, emergem questões que indiciam **práticas tradicionais** e que registam valores com forte preferência: o trabalho do PEE, com frequência, fora da sala de aula com o aluno NEE; o PER é encorajado a encaminhar dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE; e o aluno com NEE é apoiado individualmente, de forma a poder participar no programa vigente na escola. Esta situação é identificada no estudo de Lima-Rodrigues (2007). A autora refere que a manutenção do atendimento fora da sala de aula, em situação individual, é ainda um modelo muito comum.

Estes resultados pronunciam uma prática relativamente tradicional do tipo de Acomodação/Atendimento do aluno com NEE. O que é mais valorizado, nestes resultados ao nível da intervenção pedagógica, é o apoio do PEE, que realiza o seu trabalho subtraindo o aluno à sala de aula com os colegas. Lima-Rodrigues insere este tipo de atendimento numa escola que se constitui mais como *veículo de exclusão*, do que *alicerce de Inclusão* (p. 183).

De salientar, contudo, e com valorização elevada, a contribuição do PEE na promoção de atitudes mais positivas, no PER, face à inclusão do aluno com NEE. Esta postura decorre da disponibilidade do PEE o que configura um aspecto muito positivo deste profissional.

Cook (2007) alerta para o facto de que embora se verifique o aumento da popularidade das reformas inclusivas, o seu impacto mantém-se pouco expressivo. Ainda que o conceito de inclusão tenha sido generalizado a todas as escolas e os professores tenham conhecimento dos efeitos potenciais para o aluno com NEE, os professores continuam a valorizar muito o PEE no trabalho directo com o aluno fora da sala de aula e não providenciam, de forma efectiva, as adaptações necessárias para estes alunos, quer sejam curriculares, metodológicas, de avaliação ou organização do espaço. O autor refere que o professor revela uma atitude positiva face ao conceito de escola inclusiva, mas quando se trata de

proceder a ajustes revela-se mais céptico e acrescenta que o PER revela falta de experiência, de conhecimento e desresponsabiliza-se face à instrução do aluno com NEE. Verifica-se também uma maior aceitação pelo aluno com NEE que consegue resultados mais satisfatórios face ao investimento feito pelo professor. Estas são questões de natureza pedagógica, que ancoram na pessoa que enforma o profissional e na relação interpessoal que é capaz de estabelecer.

Ainda que se verifique um conjunto de dispositivos legais que enquadram uma prática mais inclusiva, o processo de implementação não é linear nem automático, requer tempo de reflexão e disponibilidade para a experimentação e para a mudança, bem como uma gestão escolar com desígnios claramente inclusivos. A este propósito, Freire e César (2003) referem a publicação em Portugal dos despachos-conjuntos 105/97 e 115/A – 98 e do decreto-lei 6/2001, que ao nível das práticas pedagógicas não foram muito consequentes.

Lima-Rodrigues (2007) refere a este propósito, no estudo que coordenou face aos percursos da Escola Inclusiva em Portugal “a falta de clareza em relação às políticas centrais” registando-se “sobreposição de diplomas legais, cuja interpretação se tem tornado dúbia” (p. 180). A autora reforça esta ideia quando escreve que “é a falta de regras precisas, o que origina uma grande multiplicidade de situações e um fosso entre as orientações legislativas e a prática” (p. 181).

A esta situação acresce, ainda, a diversidade de agentes envolvidos no processo com formas e ritmos de consecução diversos. A realidade é complexa e as mudanças não ocorrem com a rapidez desejada, pelo que se verificam as referidas especificidades nas diferentes organizações. Neste contexto, Burstein (2004) refere que o maior desafio no processo de mudança é a apropriação da obrigação de mudar através de pessoas que se constituam como agentes de mudança, uma vez que o professor orienta a sua prática docente apoiado em valores, crenças e atitudes. O professor

precisa de ser convencido que a mudança vale a pena e de entender as razões inerentes à mudança, processo que o autor, citando Fullan (2001) designa de *reculturing*, ou seja, mudar a forma de fazer as coisas e promover alterações na cultura de escola.

Face a uma escola cujas práticas inclusivas não foram ainda apropriadas e generalizadas, importava conhecer os contornos do agente por excelência do processo educativo, o professor. Atendendo ao enquadramento teórico relativo ao tipo de professor e depois de terem sido encontradas as duas dimensões; treinador/colaborador e instrutor/técnico, a análise dos resultados permite concluir que nenhum dos grupos de recrutamento, PEE ou PER, revela diferenças significativas no que se refere à dimensão colaborador/treinador. De facto, o PEE e o PER não se diferenciam quanto a esta dimensão.

No entanto, o **PER** manifesta valores significativos cujo contorno se insere no perfil **técnico/instrutor**. Neste contexto, o perfil do PER é de um profissional instrutor/técnico, que orienta a sua acção para o ensino do aluno personagem, norma ou padrão. Regista-se, então, uma prática distante do que os autores (Norman, 1998, Avramidis, 2000, 2002, MsLeskey, 2007; Lima-Rodrigues, 2007) sugerem como fundamental na Escola Inclusiva, onde todos os agentes se implicam na inclusão do aluno com NEE. Estes resultados indiciam uma prática ainda tradicional deste profissional, numa escola em início de percurso.

Quanto à contribuição do **PEE na promoção de um contexto pedagógico inclusivo mais favorável ao aluno com NEE**, as investigações que suportam este estudo apontam para que a formação especializada e o trabalho mais próximo com o aluno com NEE constituam razões para uma prática mais inclusiva, pelo que se esperava a emergência de valores estatisticamente positivos nos vários aspectos estudados e organizados em três níveis; o nível institucional, o nível intermédio e o nível interpessoal.

No entanto, os resultados não evidenciam qualquer associação significativa entre estes factores e qualquer dos grupos de recrutamento, bem como qualquer diferença entre o PER e o PEE. De salientar, apenas, que o **PEE** emerge como o **Técnico Especializado**, aquele professor que trabalha directamente com o aluno, transmite informações e conhece a legislação, o que configura uma postura tradicional do PEE.

Arnaiz e Castijón (2001) salientam a inexistência na escola actual de qualquer relação de colaboração entre o PER e o PEE, verificando-se uma transferência de funções do PEE da Escola Especial para a Escola Regular, mantendo-se o trabalho em contexto individual, fora da sala. Esta situação está desalinhada com o que é preconizado na Declaração de Salamanca, onde é recomendado que o PEE deve actuar como um consultor de apoio junto do professor da classe regular e que é responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e actividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular.

Contribuir para uma prática mais inclusiva, ancorado em relações de colaboração, exige consistência na mudança e esta não depende apenas do PEE, da sua formação e experiência com o aluno com NEE. O contexto organizacional e o corpo docente são determinantes, como refere Avramidis (2002). A emergência de situações de co-docência que implicam uma relação de colaboração, só em contextos biunívocos se pode realizar e depende da disponibilidade sintonizada dos dois interlocutores, PEE e PER.

Lima-Rodrigues (2007) sublinha também que os elementos do órgão de gestão são fundamentais para a mudança de práticas. Quando estes elementos não estão implicados na construção de uma Escola Inclusiva, as “boas práticas” surgem num único sentido direccionado e, neste caso, “de baixo para cima”, a cultura não se instala e não se torna sustentável (p. 182).

A este propósito, York-Barr *et al.* (2005) considera importante que o PEE tenha uma visão global da educação inclusiva. O autor define o PEE como “um controlador de tráfego aéreo”, que deve ter uma visão global, ter claramente definido os objectivos e, simultaneamente, orquestrar os pequenos detalhes. Este perfil exige que o profissional manifeste elevado nível de competências profissionais, que incluem a componente técnica e a comunicacional. York-Barr refere-se ainda à liderança informal do PEE, que utiliza “canais de influência horizontais” e se apoia nas relações interpessoais empáticas que se estabelecem, em forte contraste com os “canais verticais da hierarquia” e do poder (p.211).

O autor identifica desempenhos diversos por parte do PEE. Conscientes da limitação do seu papel, alguns profissionais lutam pela mudança e estão disponíveis para experimentar outra forma de estar e assumir outras funções. Mas esta disponibilidade coloca, frequentemente, este profissional face a um dilema. O trabalho colaborativo consome muito tempo e é promotor de um desgaste significativo, pelas diferenças no ritmo de trabalho e pelo grau de implicação dos diferentes intervenientes. Nalgumas circunstâncias, é o PEE que prefere o apoio directo ao aluno para não despendar tempo e esforço nas inúmeras tarefas de colaboração, sensibilização e de organização de todo o processo de acomodação e atendimento.

No que se refere às atitudes do professor os resultados obtidos evidenciam diferenças entre o PEE e o PER e é possível concluir que **o PEE revela uma atitude mais positiva face à diferença**, nas diversas componentes; afectiva, cognitiva e comportamental.

No que concerne à componente afectiva os resultados evidenciam valores estatisticamente significativos para o PEE relativamente ao factor Intrínseco ao Indivíduo. O PEE sente-se mais responsável pelo aluno cujas dificuldades decorrem de razões internas e individuais o que é reforçado por

Avramidis (2000) e Castro Silva e Morgado (2004). Os autores referem nos seus estudos que o professor revela uma atitude mais positiva face a problemas do foro físico ou sensorial. As crianças com problemas emocionais e de comportamento são, potencialmente, mais indutoras de *stress* do que as crianças com outro tipo de NEE.

Quando a tónica é colocada ao nível da implementação em contexto, ou seja, a componente comportamental da atitude, o PEE regista valores, para este factor, estatisticamente significativos. No entanto, quando se equaciona a componente cognitiva, os resultados revelam para o PEE valores estatisticamente significativos, quer para a Perspectiva Inclusiva quer para a Perspectiva Segregadora. Esta dupla valorização foi discutida aquando da análise do tipo de Acomodação/Atendimento. Emerge, de novo, a concordância face ao conceito de escola inclusiva e, simultaneamente, a grande dificuldade em implementar práticas consentâneas.

Face a estes resultados é possível verificar que existem diferenças entre os dois grupos de recrutamento e que o PEE revela, globalmente, atitudes mais positivas face ao aluno com NEE.

No que concerne à componente **auto-confiança nas competências profissionais** verifica-se a emergência de valores mais elevados para o PEE enquanto **Professor Técnico**, aquele que se sente mais à vontade na área da organização dos procedimentos técnicos e administrativos, em oposição ao Professor Colaborante com o aluno, aquele que se sente confiante em gerir uma turma para promover a aprendizagem individual.

Estes resultados surgem no alinhamento do já exposto, um desempenho do PEE dentro da linha mais tradicional e que corrobora os resultados relativos ao contexto pedagógico inclusivo, onde o PEE surge, nas funções que desempenha, como Técnico Especializado, que trabalha directamente com o aluno, transmite informações e conhece a legislação.

Quando calculada a correlação entre a componente auto-confiança nas competências profissionais e as diferentes componentes das atitudes, os resultados apontam para mais forte correlação entre o factor Professor Técnico e a componente afectiva intrínseca, a componente cognitiva inclusiva e a componente comportamental.

O Professor Técnico regista valores levemente mais baixos para a componente afectiva ambiental e a componente cognitiva segregadora. A vertente eminentemente ambiental, de raiz contextual, que emerge no Professor Colaborante com o aluno, não é evidente neste profissional, uma vez que requer um conjunto sólido de competências interpessoais e de comunicação. A intervenção com o aluno configura no Professor Técnico a emergência do factor Intrínseco, na componente afectiva, o que permite uma relação pedagógica em circuito fechado e biunívoca, ou seja, em contexto individual.

Quando se procedeu ao cálculo de correlações entre o factor auto-confiança nas competências profissionais e o Bem-estar subjectivo, os resultados salientam para a dimensão Professor Técnico valores mais modestos para a auto-percepção e mais significativos para a hetero-percepção positiva. Face aos factores flexibilidade e inovação, não se registam valores de referência para a auto-percepção. Emergem valores estatisticamente significativos para a flexibilidade e inovação para o PEE.

Assim, o PEE nesta investigação surge como Professor Técnico, pouco confiante em si. É urgente que o PEE consiga desenvolver um perfil mais próximo da dimensão Professor Colaborante com o aluno, que regista valores estatisticamente significativos para a auto-percepção e hetero-percepção positivas. No que se refere às características flexibilidade e inovação, registam valores fortemente significativos não só relativamente ao PEE flexível e inovador mas relativamente ao Eu inovador, pelo que se constitui como factor mais eficaz numa Escola Inclusiva.

Avramidis refere que o professor que aceita responsabilizar-se por interagir com grupos diversificados e se sente confiante nas suas capacidades pedagógico - didácticas pode implementar com mais sucesso programas inclusivos. Ter uma percepção positiva de si e do Outro contribui para o estabelecimento de relações interpessoais mais efectivas e, conseqüentemente, uma maior disponibilidade para o trabalho colaborativo tão importante na profissão docente, como refere McCroskey (1992, *in* Teven, 2007).

Teven (2007) e Timmerman (2009) sublinham o papel fundamental de alguns traços da personalidade na docência, com associações positivas significativas, entre os tipos de personalidade e a disponibilidade para com o aluno. Timmerman salienta características importantes no professor como ser sociável, aberto à experiência, comunicativo, empático e alguém que é capaz de promover uma atmosfera de segurança na sala.

Estas características encaixam no descrito anteriormente para o perfil do colaborador/treinador, aquele que admite a importância de promover a autonomia do aluno é alguém que aceita o Outro, enquanto igual e, como tal, é flexível na interacção pessoal. Ao valorizar o diálogo é, certamente, mais empático e sensível no seu quotidiano profissional e no desenvolvimento de uma perspectiva pluralista de cultura, onde o Outro é considerado com igual valor, ainda que diferente. Reflectir sobre a prática, pôr em causa procedimentos, dar largas à criatividade no encontrar soluções alternativas, constituem ferramentas preciosas.

A área circunscrita do território nacional, escolas dos concelhos do distrito do Porto e do concelho de Almada, onde foram administrados os inquéritos bem como a dimensão da amostra, 353 sujeitos, constituem, *per si*, uma das **limitações do estudo** e, nestas circunstâncias, as conclusões dificilmente poderão ser generalizadas.

Esta investigação poderia ainda, ser complementada com uma abordagem qualitativa que permitiria, por ventura, um conhecimento mais aprofundado das circunstâncias e das contingências do contexto de estudo, a partir das interpretações pessoais e contextualizadas de quem vivência o quotidiano. De acordo com Lawson *et al.* (2006) que referem o artigo publicado por Avradimis e Norwich (2002) onde é apresentada uma revisão bibliográfica da investigação na área da integração/inclusão do aluno com NEE, são referidos estudos que se baseiam, apenas, na recolha de informação com recurso ao inquérito ou entrevista, no mínimo semi-estruturada. Os autores consideram que o recurso a uma “abordagem autobiográfica ou narrativa” permitiria como alternativa a emergência de “interpretações múltiplas” quando se pretende um “conhecimento situacional e cultural das diferenças e influências” dos contextos (p. 55).

A recolha da informação com o recurso à entrevista requereria uma disponibilidade de tempo, tempo útil de trabalho, que não foi possível aquando da realização desta investigação. Considera-se, contudo, a pertinência de avançar, noutras condições com um estudo desta natureza. Neste sentido, este estudo constitui, apenas, uma pequena contribuição para um outro conhecimento duma realidade circunscrita, no percurso da escola actual e no sentido da Escola Inclusiva. Como refere Lima-Rodrigues (2007), é importante a emergência de “estudos que permitam discutir, com base fortemente ancorada na prática” (p. 191), de forma a contribuir para o desenvolvimento e a implementação de novos modelos de educação inclusiva.

Contudo, e apesar das limitações referidas, uma **primeira conclusão** que será possível registar nas escolas alvo do estudo, é que o processo de construção da Escola Inclusiva está ainda numa fase inicial. Como Arnaiz e Castijón (2001) assinalam “as escolas não assumiram completamente a sua responsabilidade face à diversidade” (p.101). A inclusão do aluno com NEE continua a assentar, sobretudo, na figura do PEE. Na sua investigação,

Norman *et al.* (1997) refere que o PER ainda não procede às adaptações necessárias. O autor elenca as condições fundamentais para que o sistema se torne mais inclusivo, “que se assegure a eliminação de barreiras físicas, se modifiquem os materiais didáctico-pedagógicos, se altere o modo de apresentação, se ajustem as estratégias de avaliação e se providencie o encorajamento dos alunos”, mas enfatiza que a “interface entre o professor de educação especial e o professor de ensino regular é considerada como um dos desafios fundamentais requeridos na década de noventa” (*ibidem*, p. 144). Para além da formação pedagógico-didáctica também Norman considera que as competências colaborativas são fundamentais.

Assim, as funções do PEE continuam a ser, com grande incidência, o apoio directo ao aluno e a colaboração, ainda incipiente, com o PER. O PEE continua a agir no seu nicho tradicional, como técnico, no trabalho directo com o aluno, em contexto individual ou em pequenos grupos, sem interagir de forma visível com o resto da comunidade, nomeadamente com os seus pares do ensino regular.

O enquadramento legal recente que define o acolhimento do aluno com NEE na escola pública em Portugal introduz alterações que podem induzir mudanças nas práticas, tanto mais se o PER tiver formação e lhe for dado o suporte necessário. O DL 3/2008, de 7 de Janeiro, define claramente a responsabilidade do PER no processo ensino-aprendizagem do aluno com NEE. O diploma circunscreve igualmente, de forma evidente, a área de intervenção do PEE. A título de exemplo, a coordenação do programa educativo individual passa a ser da responsabilidade do PER (art. 11º, ponto 1) contando, naturalmente, com a colaboração do PEE na elaboração, no acompanhamento e na avaliação do programa educativo individual. O apoio pedagógico personalizado é, em inúmeras situações, atribuído ao PER (art. 17º, ponto 2), ficando a cargo do PEE (art. 17º, ponto 3) o desenvolvimento de competências específicas. Esta definição e clarificação de funções do PER inserem-se, sem dúvida, no paradigma da Escola Inclusiva.

Uma **segunda conclusão** a ser considerada é que o PEE contribui, ainda de forma muito ténue, com um conjunto de atitudes positivas, para a construção de uma Escola Inclusiva. Os resultados evidenciam diferenças significativas entre o PEE e o PER no que respeita às atitudes face ao aluno com NEE. No entanto, a sua postura ainda revela contornos referentes a um modelo tradicional, fechado em si.

De acordo com o definido na Declaração Salamanca, o PEE deve ter um perfil multifacetado, deve ser considerado como a pessoa que pode “ajudar o professor a encontrar soluções operacionais para os problemas que surjam na sala de aula”, ser capaz de “orientar o pessoal da escola a desenvolver expectativas positivas em relação aos alunos com deficiências” e certificar-se de que os que não tiveram experiências prévias com alunos com necessidades especiais respondam positivamente a este desafio. O professor de educação especial deve “ter uma visão global, positiva e optimista” (p.42).

A este propósito, Forlin (2001a) refere que o empenho no trabalho de equipa, bem como a capacidade de comunicação e a determinação em resolver problemas difíceis são qualidades fundamentais a um PEE. Ao longo da sua experiência de trabalho, deverá, ainda, desenvolver competências adicionais, tais como ser capaz de participar de forma positiva em reuniões, realizar avaliações, escrever programas individuais e ter conhecimentos sobre o currículo. Assim, “uma qualidade indispensável do professor de educação especial consiste no empenhamento em se aperfeiçoar e em se desenvolver profissionalmente” (*ibidem*).

Yorn-Barr (2005) refere que os contornos dos profissionais da educação especial mais arrojados, vão para além das funções tradicionais. Segundo o autor, este PEE emerge como “um líder informal, que recomenda e não obriga ou pressiona”, que estabelece relações interpessoais horizontais significativas, que decorrem da pessoa que

protagoniza, sem recurso ao uso de poder (que não tem). Mesmo nestas circunstâncias, este PEE consegue promover práticas mais inclusivas.

Em suma, a imagem do PEE é determinante no processo de aceitação de trabalho com o aluno com NEE, “se o professor estiver isolado e marginalizado, os seus alunos estarão igualmente” (*ibidem*, p.211). Do estatuto do PEE decorre o estatuto do aluno com NEE, pelo que o perfil de competências, quer pessoais quer profissionais, do PEE são fundamentais na construção de uma escola mais inclusiva, podendo, nomeadamente, contribuir para a alteração de atitudes face à diferença, neste caso o aluno com NEE.

Neste contexto de trabalho tão exigente sugerem-se duas **recomendações** no que à formação de professores diz respeito. Uma primeira sugestão insere-se no tipo de metodologia utilizada em contexto de formação. O conhecimento teórico de tipologias das NEE e de estratégias não constituem ajuda suficiente. É imprescindível que se recorra a metodologias activas, efectivamente experimentadas pelo professor, que possam depois ser transferidas para o contexto da prática pedagógica, assentes em trabalho colaborativo, na gestão de equipas de trabalho, em canais eficazes de comunicação e na valorização da criatividade no encontrar respostas alternativas, ou seja, contextos de investigação-acção.

Um segundo aspecto fundamental relaciona-se com a formação pessoal do docente. Enquanto pessoa, e no pressuposto de que o professor é, em si, um recurso no processo de ensino-aprendizagem é igualmente importante que este profissional se reconheça como uma pessoa em permanente construção. E deste ponto de vista o docente deve deter mecanismos que lhe permitam o auto-reconhecimento dos limites, das fragilidades e das potencialidades, que consiga uma gestão equilibrada destas características, que seja capaz de responder de forma assertiva a situações problemáticas e que seja capaz de reconhecer a alteridade.

Técnicas de auto-análise e de auto-reflexão podem constituir importantes instrumentos na prossecução deste objectivo.

Ainda que o panorama de referência desta investigação redunde em diversos constrangimentos, é importante sublinhar que se identificaram aspectos positivos indiciadores de que o sonho é concretizável, desde que se verifique a imprescindível implicação de toda a comunidade educativa e o professor aceite a diferença como um desafio.

De acordo com Zêzere (2002), o caminho será este, uma vez que o movimento da Escola Inclusiva tem como “meta atingir e alicerçar a construção de uma nova forma de Estar e Ser social, a Sociedade Inclusiva. (...) O percurso escolar tal como o nome indica, só faz sentido enquanto uma fase, uma etapa e tem, por isso, de servir como instrumento promotor do desenvolvimento pessoal e social, logo veículo facilitador da inserção social, servindo efectivamente para tornar mais acessível a transição para a vida adulta” (p.404). E porque este é um projecto que envolve a acção humana e se dirige ao ser humano, a Escola Inclusiva não deixará de constituir um desafio permanente.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo in I. Alarcão (org); *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*; pp. 171-189. Porto. Porto Editora.

ALCÁNTARA, J.A. (1998). *Como educar as atitudes*. Amadora. Plátano Edições.

ALLPORT, G. (1973). *Personalidade*. S. Paulo. Editora da Universidade de S.Paulo .

ARNAIZ, P. e CASTEJÓN, J-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.16, No.2; pp. 99-110.

AUSTIN, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, Vol. 22, No. 4; pp. 245-255.

AVRAMIDIS, E. e BRAHM, N. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 17, Nº 2; pp. 129-147.

AVRAMIDIS, E. et al. (2000). A survey into mainstream teacher's attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, Vol. 20, No. 2; pp. 191-211.

AVRAMIDIS, E. et al. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education* 16; pp. 277-293.

BARROS, J. H. e BARROS, A.H. (1999). *Psicologia da educação escolar II Professor – Ensino*. Coimbra. Almedina.

BARROS, J. H. (1992). *Professores e alunos pigmalhões*. Coimbra. Almedina.

BARROS, J. H. (1997). Expectativas de professores e alunos na sala de aula. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, I; pp. 51-56.

- BARROW, R. (2000). Include me out. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.15, No.3; pp. 305-131.
- BÉNARD DA COSTA, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa. CNE.
- BERTRAND, Y. e VALOIS, P. (1994). *Paradigmas educacionais. Escola e sociedades*. Lisboa. Instituto Piaget.
- BILLINGSLEY, B. S. e MCLESKEY, J. (2004). Critical issues in special education. Teacher supply and demand: overview. *The journal of Special Education*, Vol. 38; pp. 2-4.
- BOAVIDA, J. e BARREIRA, C. (1994). Pedagogias clássica e moderna – oposição de modelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*; XXVIII; Nº 2; pp. 267-281.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C.(sd). *A reprodução social; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa. Editorial Vega.
- BROWNELL, M.T. et al. (2005). Critical features of special education teacher preparation: a comparison with general teacher education. *The journal of special education*, Vol. 38, Nº4; pp. 242-252.
- BRUNET, L. (1992). Clima e trabalho e eficácia da escola. A. Nóvoa, (org); *As Organizações Escolares em Análise*; pp. 121-138. Lisboa. Publ. D. Quixote.
- BURSTEIN, N. et al. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, Vol. 25, No. 2; pp. 104-116.
- CADIMA, A. et al. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico, alguns itinerários*, IIE, Lisboa.
- CARR, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 55, No 4; pp. 369-389.
- CARROLO, C. (1997). Formação e identidade profissional de professores in M. T. Estrela (org); *Viver e construir a profissão docente*; pp. 21-50. Porto. Porto Editora.

- CAVACO, M. H. (1993). Ser professor em Portugal. Coleção Terra Nostra. Lisboa. Editorial Teorema.
- CHAPLIN, J.P. (1981). Dicionário de Psicologia. Lisboa. Publicações D. Quixote.
- COHEN-EMERIQUE, M. (1999). L'approche interculturelle dans le processus d'aide; in J. Demorgon, e E.M. Lipiansky, (org); Guide de l'interculturel en formation; pp. 229-240. Paris. Éditions Retz.
- COOK, Brian G. et al. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, Vol. 40, No. 4; pp. 230-238.
- CORTESÃO, L. e TORRES, M.A. (1983). *Avaliação pedagógica II, perspectivas de sucesso*. Coleção Ser Professor. Porto. Porto Editora.
- COSTA, P. T. Jr. e McCRAE, R. R. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No 1; pp. 81-90.
- CURTIS, A. e CHENG, L. (2001). Teacher's self-evaluation of knowledge, Skills and Personality Characteristics Needed to Manage Change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No. 2; pp.139-152.
- DASEN, P. (1991). Psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle; pp. 281-301 Paris. Editions L'Harmattan.
- DIOGO, F. (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial da Educação*. Porto. Ed. Asa.
- DUARTE, M. I. (2000). *Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir*. Lisboa. IIE.
- DUPONT, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra. Coimbra Editora Limitada.
- EAVES, L.J., EYSENCK, H.J. e MARTIN, N.G: (1989). *Genes, Culture and Personality, An empirical approach*. T. J. Press Ltd, Cornwall.

- ESTEVE, J.M. (1995). Mudanças sociais e função docente; in A. Nóvoa; *Profissão Professor*; pp. 93-124. Porto. Porto Editora.
- EVANS, J. e Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No 1; pp. 1-14.
- FORGUS, R. e SHULMAN, B. (1979). *Personality: a cognitive view*, Prentice-Hall, New Jersey.
- FORLIN, C. (2001). Introduction: The role of the support teacher in regular schools – an international comparison. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol. 16, No. 2; pp. 83-84.
- FORLIN, C. (2001a) The role of the support teacher in Australia. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.16, No. 2; pp. 121-131.
- FREIRE, S. e CÉSAR, M. (2003). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No 3; pp. 341-354.
- GALINHA, I. e PAIS RIBEIRO, J.L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2); pp. 203-214.
- GARCÍA, C.M. (1992). A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor; in A.Nóvoa (org); *Os professores e a sua formação*; pp. 51-76. Lisboa. IIE. Publ. D. Quixote.
- GAUQUELIN, M. e GAUQUELIN, F. (1978) *Dicionário de Psicologia*, Verbo, Viseu.
- GILBERTS, G.H. e LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1997) Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13. No. 6; pp. 597-610.
- GLEITMAN, H. (1993). *Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- GRÁCIO, S. (1982). Insucesso escolar: o sucesso do sistema. *Escola*, nº 25; pp. 22-24.
- HANNOUN, H. (1975). *Os conflitos da educação*. Biblioteca de Pedagogia; Lisboa. Socicultur.

- HAUSSTÄTTER, R.S. e Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No 2; pp. 121-134.
- HEDGES, P. (1997). Personality discovery: personality patterns in teachers and their pupils. *Pastoral Care*, September; pp.17-22.
- JESUS, S.N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto. Edições Asa.
- JESUS, S.N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra. Quarteto Editora.
- KENDLER, H. (1968), *Introdução à Psicologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- LEVINS, T. et al. (2005). Teachers' experience, attitudes, feelings and behavioral intentions towards children with special educational needs. *Social Psychology of Education*, 8; pp. 329-343.
- LEYENS, J.-P. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social - Abordagem psicossocial das teorias implícitas da personalidade*. Lisboa. Verbo.
- LIMA-RODRIGUES, L. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: 10 estudos de caso*. Cruz Quebrada. Faculdade de Motricidade Humana.
- MALPIQUE, C. (1997). Interferência da problemática afectiva na aprendizagem. *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, Vol. I, nº 2; pp. 193-306.
- MASTROPIERI, M. A. et al. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Council for Exceptional Children*, Vol. 73, No. 4; pp. 392-416.
- McCRAE, R. R. e COSTA, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, Vol. 52, No 1; pp. 81-90.
- McLESKEY, J. e Waldron, N. L. (2007). Comprehensive school reform and inclusive schools. *Theory into Practice*, 45 (3); pp. 269-278.
- MIALARET, G. (1991). *A formação dos professores*. Coimbra. Gráfica de Coimbra.

- MORISSETTE, D. e GINGRAS, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto. Edições Asa.
- MULVIHILL, B. A. et al. (2002). Training, experience, and child care providers' perceptions of inclusion. *Early Childhood Research Quarterly* 17; pp. 197-215.
- MULYANEGARA, R.C., et al. (2009). The big five and brand personality: Investigating the impact of consumer personality on preferences towards particular brand personality. *Journal of Brand Management* Vol.16, No 4; pp. 234-247.
- NETO, F. (1989). A escala da solidão UCLA: adaptação portuguesa. *Psicologia Clínica*, 2; pp. 65-79.
- NETO, F. (1998). *Psicologia Social; 1º volume*. Lisboa. Univ. Aberta.
- NETO, F. (2008). *Estudos de psicologia intercultural nós e outros*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- NETO, F. et al. (1993). *Psicologia do controlo pessoal - Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Instituto da Educação Universidade do Minho, Braga.
- NETO, F., e MULLET, E. (2004). Personality, self-esteem, and self-construal as Correlates of Forgiveness. *European Journal of Personality*, 18; pp.15-30.
- NILHOLM, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No 4; pp. 431-445.
- NORMAN, K. et al. (1998). Teaching students with disabilities in inclusive science classrooms: Survey Results. *Sci Ed* 82; pp. 127-146.
- NORWICH, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23; pp. 287-304.
- NÓVOA, A. (1990). Os professores em busca de uma autonomia perdida? in *Ciências da Educação em Portugal; Situação actual e perspectivas*; pp. 521-531 Porto. Edições Afrontamento.

- OLIVEIRA, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua; in I. Sá-Chaves (org); *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*; pp. 91-106. Porto. Porto Editora.
- PEARSON, V. et al. (2003). A heart to learn and care? Teachers' responses toward special needs children in mainstream schools in Hong Kong. *Disability & Society*, Vol.18, No. 4; pp. 489-508.
- PEREIRA, D. e MENDES, M. T. (1997). Aprender a pensar como professor: Contributos das novas tecnologias na formação inicial de professores. *Psicopedagogia; Educação e Cultura*, Vol. I, nº 2; pp 307-317.
- PIJL, S. J. e VAN DEN BOS, K. (2001). Redesigning regular education support in The Netherlands. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.16, No. 2; pp. 111-119.
- PORTER, G., et al. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *Caminhos para escolas inclusivas*; pp. 33-48 IIE, Lisboa.
- RHEAMS, T. A. e BAIN, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, Vol. 42 (1); pp. 53-63.
- RODRIGUES DIAS, E. L. (1989). *Em busca do insucesso escolar; uma perspectiva, um estudo, uma proposta*. Lisboa. Biblioteca do Educador; Livros Horizonte.
- SANCHES, I.R. (1995). *Professores de educação especial. Da formação às práticas educativas*. Porto. Porto Editora.
- SERRA, A. M. (2002). *Professores de apoio educativo: representações sociais no âmbito da escola inclusiva* (Tese de Mestrado na Universidade Beira Interior).
- SILVA, J. C. e MORGADO, J. (2004). Support teachers' beliefs about the academic achievement of students with special educational needs. *British Journal of Special Education* – Vol. 31; No. 4; pp. 207-214.

- SIMÕES, A. (1992). A EBS: Uma escala para medir a dimensão temporal futura do bem-estar subjectivo? *Psychologica*, 8; pp. 13-25.
- SIMÕES, C. M. e RALHA SIMÕES, H. (1999). *Contextos de Desenvolvimento e Teorias Psicológicas*. Porto. Porto Editora.
- SIM-SIM, I. (1995). Formação em educação especial: que evolução? *Revista Educação*, 10; pp. 37-43.
- SMITH-D'AREZZO, W. M. e YOCOM, D. J. (2005). Special-education delivery models in a general-education teaching program: a community college/university initiative. *Community College Journal of Research and Practice*, 29; pp. 395-409.
- STOER, S. e CORTESÃO, L. (1999). «Levantando a Pedra» da Pedagogia Inter/multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. Porto. Edições Afrontamento.
- TANGEN, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: a national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 20, No.1; pp. 55-70.
- TEVEN, J. J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. *Communication Education*, Vol. 56, No. 3; pp. 382-400.
- TIMMERMAN, G. (2009). Teaching skills and personal characteristics of sex education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25; pp. 500-506.
- TRIGO-SANTOS, F. (1996). *Atitudes e crenças de professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste profissional*. Lisboa. IIE.
- VAUGHAN, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.17, No. 2; pp. 197-201.
- VISLIE, L. (2006). Special education under the modernity. From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No 4; pp. 395-414.

WAGNER, P. (1994). *A sociology of modernity: liberty and discipline*. London. Routledge.

WILSON, J. (2002). Defining ‘special needs’. *Eur. J. of Special Needs Education*, Vol.17, No.1; pp. 61-66;

YORK-BARR, J. et al. (2005). Special Educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 9, No. 2; pp.193-215.

ZÊZERE, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (XX); pp. 401 – 406.

INQUÉRITO PARA PROFESSORES

Este inquérito está a ser elaborado no âmbito de uma investigação em Psicologia Social e tem como objectivo recolher informações acerca da percepção do Professor do Ensino Regular sobre a Escola Inclusiva e o trabalho do Professor de Educação Especial.

O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a todas as questões com sinceridade. Agradeço, desde já, a sua disponibilidade.

Filomena Ventura

I Parte

Identificação

1 - **Sexo:** ☐ Masculino ☐ Feminino

2 - **Idade:** ☐ menos de 25 anos ☐ 26-40 anos ☐ mais de 40 anos

3 - **Grau de ensino:** ☐ pré-escolar ☐ 1º ciclo ☐ 2º,3º ciclo ☐ 3º ciclo e secundário

4 - **Anos de serviço:** ☐ menos de 5 anos ☐ 5 e 15 anos ☐ mais de 15 anos

5 - **Formação académica inicial** _____

6 - **Formação para atendimento a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE):**

☐ nenhuma ☐ disciplinas curriculares na formação inicial ☐ acções de formação em Educação Especial
☐ pós-graduação em Educação Especial (Especialização) ☐ outra, explicita _____

7 - **Experiência com alunos com NEE:** ☐ sim ☐ não.

Se sim, considera a experiência ☐ positiva ☐ negativa.

II Parte

Segue-se um conjunto de afirmações que dizem respeito a situações variadas no contexto de trabalho onde actua o Professor de Ensino Regular (PER) e o Professor de Educação Especial (PEE). Tendo em conta a sua experiência profissional, peço-lhe que responda, assinalando com um círculo o número que melhor traduz a sua perspectiva sobre o assunto. Note que não há respostas correctas ou erradas.

Tenha presente a seguinte escala:

1	2	3	4	5
Discordo	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo
Inteiramente	Moderadamente		Moderadamente	Inteiramente

1 - O Professor de Educação Especial (PEE) colabora nos conselhos de turma e departamentos curriculares na elaboração de medidas educativas facilitadoras da aprendizagem dos alunos com NEE.

1 2 3 4 5

2 - O PEE promove no Professor do Ensino Regular (PER) atitudes mais positivas face à inclusão de alunos com NEE.

1 2 3 4 5

3 - O PEE colabora com o PER na diversificação de estratégias e actividades no ensino de alunos com NEE.

1 2 3 4 5

4 - O PER está satisfeito com o trabalho desenvolvido pelo PEE.

1 2 3 4 5

5 - O PEE participa nos planos anuais de actividade da escola.

1 2 3 4 5

6 - O PEE trabalha frequentemente com alunos com NEE fora da sala de aula.

1 2 3 4 5

7 - Os alunos com NEE apoiados pelo PEE apresentam uma maior autonomia nas tarefas escolares.

1 2 3 4 5

8 - Os alunos com NEE aprendem mais quando o PEE trabalha na sala com o PER.

1 2 3 4 5

9 - O PEE desenvolve frequentemente acções de formação direccionadas para o PER.

1 2 3 4 5

10 - O PEE propõe ao PER a utilização de metodologias activas que proporcionem a interacção dos alunos com NEE com os outros alunos.

1 2 3 4 5

11 - O PEE tem uma formação adequada para desempenhar as suas funções.

1 2 3 4 5

12 - Todos os alunos com NEE têm no seu processo um Plano Educativo Individual (PEI) que é elaborado por todos os professores, sob a coordenação do PEE.

1 2 3 4 5

13 - Os professores do ensino regular são encorajados a encaminhar as dificuldades sentidas pelo aluno com NEE para o PEE que diagnostica, define o PEI e providencia um ensino específico para o aluno.

1 2 3 4 5

14 - Os alunos com NEE são apoiados individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente na escola.

1 2 3 4 5

15 - A escola recebe os alunos com NEE procedendo à sua reestruturação de forma a dar resposta adequada à diversidade de alunos.

1 2 3 4 5

16 - A equipa educativa é competente e está qualificada para garantir a educação de alunos com problemas de aprendizagem acentuados.

1 2 3 4 5

17 - A co-docência entre o PER e o PEE, na sala de aula, promove uma escola mais inclusiva, evitando a saída do aluno com NEE para o apoio, em contexto individual.

1 2 3 4 5

18 - A função do PEE dentro do quadro organizativo da escola é importante.

1 2 3 4 5

19 - De forma geral, o **seu relacionamento** com os Professores de Educação Especial com quem tem contactado é conflituoso.

1 2 3 4 5

20 - Encontra, a seguir, uma lista de palavras, que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, experimentou esses sentimentos e emoções, na semana passada, assinalando com uma cruz (x) o quadrado que melhor representa a sua situação.

	1 - Muito pouco ou nada	2 - pouco	3 - assim, assim	4 - muito	5 - muitíssimo
1. Interessado(a)	1	2	3	4	5
2. Aflito (a)	1	2	3	4	5
3. Estimulado / Animado(a)	1	2	3	4	5
4. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
5. Forte	1	2	3	4	5
6. Culpado(a)	1	2	3	4	5
7. Assustado(a)	1	2	3	4	5
8. Inimigo(a)	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado(a)	1	2	3	4	5
10. Orgulhoso(a)	1	2	3	4	5
11. Irritável	1	2	3	4	5
12. Atento(a)	1	2	3	4	5
13. Envergonhado(a)	1	2	3	4	5
14. Inspirado(a)	1	2	3	4	5
15. Nervoso(a)	1	2	3	4	5
16. Decidido(a)	1	2	3	4	5
17. Atencioso(a)	1	2	3	4	5
18. Agitado(a) /Inquieto(a)	1	2	3	4	5
19. Activo(a) / Mexido(a)	1	2	3	4	5
20. Medroso(a)	1	2	3	4	5
21. Emocionado(a)	1	2	3	4	5
22. Magoado(a)	1	2	3	4	5
23. Flexível	1	2	3	4	5
24. Inovador(a)	1	2	3	4	5

21 - Encontra, de novo, a lista de palavras que representam diferentes sentimentos e emoções. Indique, até que ponto, o PEE experimenta, na sua actividade docente, de um modo geral, esses sentimentos e emoções, assinalando com uma cruz (x) o quadrado que melhor representa a sua opinião.

	1 - Muito pouco ou nada	2 - pouco	3 - assim, assim	4 - muito	5 - muitíssimo
1. Interessado(a)	1	2	3	4	5
2. Aflito (a)	1	2	3	4	5
3. Estimulado / Animado(a)	1	2	3	4	5
4. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
5. Forte	1	2	3	4	5
6. Culpado(a)	1	2	3	4	5
7. Assustado(a)	1	2	3	4	5
8. Inimigo(a)	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado(a)	1	2	3	4	5
10. Orgulhoso(a)	1	2	3	4	5
11. Irritável	1	2	3	4	5
12. Atento(a)	1	2	3	4	5
13. Envergonhado(a)	1	2	3	4	5
14. Inspirado(a)	1	2	3	4	5
15. Nervoso(a)	1	2	3	4	5
16. Decidido(a)	1	2	3	4	5
17. Atencioso(a)	1	2	3	4	5
18. Agitado(a) /Inquieto(a)	1	2	3	4	5
19. Activo(a) / Mexido(a)	1	2	3	4	5
20. Medroso(a)	1	2	3	4	5
21. Emocionado(a)	1	2	3	4	5
22. Magoado(a)	1	2	3	4	5
23. Flexível	1	2	3	4	5
24. Inovador(a)	1	2	3	4	5

22 - Apresentam-se dois blocos organizativos escolares que visam tornar eficaz a inclusão dos alunos com NEE. Depois de os analisar, assinale, com uma cruz, aquele que, no seu entender, melhor responderá às necessidades do sistema de ensino e dos alunos com NEE:

Quadro A ☐	Quadro B ☐
I) Sistema de assessoria consultiva: O PEE actua como consultor do PER, aconselhando-o, ajudando-o a cumprir o Plano Educativo Individual, podendo, quando necessário apoiar os alunos dentro da sala de aula, usando técnicas adequadas. II) Sistema de assessoria multiprofissional: O PEE é um dos elementos de uma equipa especializada (médicos, psicólogos, ...) que contempla o aluno com NEE como um todo.	III) Sistema Sala de Recursos: O PEE atende os alunos com NEE individualmente ou em grupo, numa sala de apoio, desenvolvendo programas individualizados, baseados nos programas escolares. IV) Sistema de apoio especializado: O PEE é um professor especializado que aplica programas adaptados aos alunos com NEE, dando apoio ao PER, por vezes em várias escolas.

23 - Atendendo aos alunos com NEE com quem já contactou, das afirmações abaixo, indique aquela que julga estar mais de acordo com o seu ponto de vista, relativamente à formação do PEE:

- ☐ - Os Professores de Educação Especial devem ser todos generalistas, isto é, devem ter formação para lidarem com todos os problemas dos alunos com NEE, independentemente de terem ou não deficiências.
- ☐ - Deve haver apenas Professores de Educação Especial com formação especializada de acordo com os diversos problemas dos alunos com NEE, por ex: deficiência mental, deficiência motora, deficiência auditiva, etc. Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem usufruir de outro tipo de apoio, fornecido pela escola.
- ☐ - Deve haver Professores de Educação Especial generalistas para atender alunos com dificuldade de aprendizagem e outros com formação especializada para os alunos com deficiências.

24 - Considera que o Professor Ensino Regular deve ter formação para o atendimento a alunos com NEE? ☐ sim ☐ não.

Se respondeu **sim**, indique as áreas / conteúdos que julgue serem importantes na formação de todos os professores para o atendimento de alunos com NEE.

Áreas / conteúdos

- ☐ Consultoria em áreas específicas
- ☐ Diagnóstico educativo
- ☐ Adaptações curriculares
- ☐ Metodologias de pedagogia diferenciada
- ☐ Flexibilização curricular
- ☐ Elaboração de Programas Educativos Individuais
- ☐ Avaliação de Programas educativos
- ☐ Outros. Explícite _____

25 - Tendo em conta a sua experiência com alunos com NEE, comente a intervenção do PEE, no contexto escolar.

Chegou ao fim. Obrigada pela sua colaboração.

INQUÉRITO PARA PROFESSORES

A informação recolhida neste questionário constitui a base para a elaboração de um trabalho de investigação no âmbito da Psicologia Social. O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a todas as questões com franqueza e sinceridade.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração no preenchimento do inquérito.

Neste estudo pretende-se conhecer a sua opinião face à **função do professor** numa escola onde a **diversidade discente** é cada vez mais uma realidade.

1. Nível de Ensino			
1.1. - Pré-escolar ☐	1.2. - 1º Ciclo ☐	1.3. - 2º e 3º Ciclos ☐	1.4. - 3º Ciclo e Secundário ☐
2. Formação Profissional			
2.1 Refira qual a sua formação académica. _____			
2.2 Possui formação especializada para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?		2.2.1. Sim ☐	2.2.2. Não ☐
3. Tempo de serviço			
3.1 Número de anos de serviço total _____		3.2 Número de anos de serviço na Ed. Especial _____	
4. Situação profissional			
4.1 PQND ☐	4.2 PQZP ☐	4.3 Outra. ☐ Qual? _____	
5. Sexo		6. Estado Civil	
5.1 F ☐	5.2 M ☐	6.1 Solteiro ☐	6.2 Outro ☐
		7. Idade	
		7.1 Ano de nascimento? _____	

NOTA: Este inquérito está impresso na frente e verso da cada página.

8. Faça, por favor, um círculo em torno do número que melhor descreve o que sente se:

8.1 Um novo aluno identificado como tendo uma dificuldade de aprendizagem (por exemplo: autismo, síndrome de Down ou paralisia cerebral), estivesse para se juntar ao grupo de alunos com quem trabalha amanhã, sentiria:								
Desconfortável	1	2	3	4	5	6	7	Confortável
Negativo	1	2	3	4	5	6	7	Positivo
Sem confiança	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Optimista
Preocupado	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
Desinteressado	1	2	3	4	5	6	7	Interessado
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7	Feliz

8.2 Um aluno que tenha sido descrito como tendo dificuldades emocionais e/ou comportamentais (por exemplo: comportamento destabilizador, Perturbação de Hiperactividade com Deficit de Atenção, ou que tenha sido expulso de outras escolas por causa dos seus comportamentos), estivesse para integrar o grupo de alunos com quem trabalha amanhã, sentiria:								
Desconfortável	1	2	3	4	5	6	7	Confortável
Negativo	1	2	3	4	5	6	7	Positivo
Sem confiança	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Optimista
Preocupado	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
Desinteressado	1	2	3	4	5	6	7	Interessado
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7	Feliz

9. Indique quantas vezes se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas de acordo com a seguinte distribuição.

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes

9.1	Sinto falta de camaradagem.	1	2	3	4
9.2	Sinto que faço parte de um grupo de amigos.	1	2	3	4
9.3	Sinto-me excluído.	1	2	3	4
9.4	Sinto-me isolado dos outros.	1	2	3	4
9.5	Sou infeliz por ser tão retraído.	1	2	3	4
9.6	As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo.	1	2	3	4

10. Explique como valoriza os diferentes itens no **trabalho cooperativo** que estabelece com o professor/conselho de turma do aluno com NEE:

1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

10.1	Resolução de problemas.	1	2	3	4	5
10.2	Empatia na relação interpessoal.	1	2	3	4	5
10.3	Identificação de necessidades.	1	2	3	4	5
10.4	Iniciativa na definição de propostas.	1	2	3	4	5
10.5	Criatividade no desenho curricular.	1	2	3	4	5
10.6	Realização de sínteses.	1	2	3	4	5
10.7	Autonomia na implementação do programa do aluno.	1	2	3	4	5
10.8	Produção da avaliação do processo e dos resultados obtidos.	1	2	3	4	5

11. Para cada um dos seguintes factores, refira a importância que atribui a cada um, no **processo de inclusão** do aluno com NEE:
1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

11.1	Liderança / Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
11.2	Suporte material (material didáctico, adequação da turma, ...).	1	2	3	4	5
11.3	Suporte humano (trabalho em equipa).	1	2	3	4	5
11.4	Experiência do professor face ao aluno com NEE.	1	2	3	4	5
11.5	Tipologia da NEE do aluno.	1	2	3	4	5
11.6	Organização das actividades lectivas.	1	2	3	4	5
11.7	Formação profissional específica.	1	2	3	4	5
11.8	Colaboração do Professor Educação Especial.	1	2	3	4	5

12. São apresentadas seguidamente 10 afirmações com que pode estar de acordo ou não. Utilizando a escala que se segue, indique o grau com que está de acordo face a cada afirmação.

1 – Totalmente em desacordo; 2 – Em desacordo; 3 – De acordo; 4 – Totalmente de acordo

12.1	Globalmente, estou satisfeito(a) comigo.	1	2	3	4
12.2	Às vezes penso que não presto para nada.	1	2	3	4
12.3	Sinto que tenho boas qualidades.	1	2	3	4
12.4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4
12.5	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4
12.6	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil.	1	2	3	4
12.7	Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros.	1	2	3	4
12.8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4
12.9	No final de contas, sou levado(a) a pensar que sou um(a) falhado(a).	1	2	3	4
12.10	Posso dizer que tenho estima por mim próprio(a).	1	2	3	4

13. Com esta questão pretende-se analisar as **percepções que tem das suas capacidades** no trabalho com as necessidades especiais de educação dos seus alunos. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião.

1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

13.1	Sinto-me confiante a diagnosticar e identificar necessidades educativas específicas.	1	2	3	4	5
13.2	Sinto-me confiante em implementar programas educativos individuais.	1	2	3	4	5
13.3	Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com toda a turma.	1	2	3	4	5
13.4	Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com um pequeno grupo.	1	2	3	4	5
13.5	Sinto-me confiante em gerir trabalho de grupo cooperativo.	1	2	3	4	5
13.6	Sinto-me confiante em usar aproximações meta-cognitivas (aprender a aprender).	1	2	3	4	5
13.7	Sinto-me confiante em gerir trabalho de um projecto.	1	2	3	4	5
13.8	Sinto-me confiante em construir Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.9	Sinto-me confiante em implementar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.10	Sinto-me confiante em acompanhar/avaliar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.11	Sinto-me confiante em gerir uma turma para promover a aprendizagem individual.	1	2	3	4	5
13.12	Sinto-me confiante em gerir comportamentos difíceis.	1	2	3	4	5
13.13	Sinto-me confiante em dar apoio nas aprendizagens da minha área científica.	1	2	3	4	5
13.14	Sinto-me confiante em dar apoio ao desenvolvimento social.	1	2	3	4	5
13.15	Sinto-me confiante em colaborar com colegas para providenciar programas de ensino coerentes para alunos com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
13.16	Sinto-me confiante em gerir o apoio dos auxiliares acção educativa.	1	2	3	4	5
13.17	Sinto-me confiante em cooperar com o responsável pela Educação Especial.	1	2	3	4	5
13.18	Sinto-me confiante no uso de informação de especialistas (por ex., psicólogos educativos, terapeutas) para desenhar, implementar e avaliar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5

Peço-lhe, agora, que responda a todas as questões utilizando a seguinte escala, que se repete no topo de cada página.

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

14. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião. Não há respostas correctas, as melhores respostas são as que mais claramente traduzem o que sente.

14.1	Apoiarei a ideia de incluir alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na minha turma.	1	2	3	4	5
14.2	Estarei disponível a inscrever-me em acções de formação sobre ensino de alunos com graves problemas de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.3	Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na sala de aula.	1	2	3	4	5
14.4	Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para gerir o comportamento de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.5	Aceitarei a responsabilidade de ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem no âmbito de uma política global da escola.	1	2	3	4	5
14.6	Procurarei auto avaliar-me continuamente de modo a melhorar o meu método de ensino.	1	2	3	4	5
14.7	Alterarei os meus métodos de ensino para acomodar na minha turma alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.8	Vou cooperar com os encarregados de educação dos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem para o benefício dos seus educandos.	1	2	3	4	5

15. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião. Não há respostas correctas, as melhores respostas são as que mais claramente traduzem a sua opinião.

15.1	O apoio de que necessitam os alunos com necessidades educativas especiais é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	1	2	3	4	5
15.2	O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno com necessidades especiais.	1	2	3	4	5
15.3	A inclusão disponibiliza interacção entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	1	2	3	4	5
15.4	O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional dum estudante com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
15.5	O aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	1	2	3	4	5
15.6	O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com necessidades educativas especiais, pode ser-lhes prejudicial.	1	2	3	4	5
15.7	Incluir na turma regular o aluno com necessidades educativas especiais promove a sua autonomia social.	1	2	3	4	5
15.8	A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica para os restantes alunos.	1	2	3	4	5
15.9	A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
15.10	O aluno com necessidades educativas especiais poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	1	2	3	4	5
15.11	Aos alunos com necessidades educativas especiais deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	1	2	3	4	5
15.12	A presença de alunos com necessidades educativas especiais irá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

16. Na sua perspectiva, a **escola** é um espaço onde:

16.1	Se vivem experiências educativas planeadas e organizadas.	1	2	3	4	5
16.2	Se fazem aprendizagens que não estão explícitas no planeamento escolar.	1	2	3	4	5
16.3	Se recebe um conjunto orientado de conteúdos disciplinares.	1	2	3	4	5
16.4	Se prepara a intervenção social, para a mudança social.	1	2	3	4	5
16.5	Se dinamizam actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular.	1	2	3	4	5
16.6	Se ensinam conteúdos programáticos importantes na formação dos jovens.	1	2	3	4	5
16.7	Se reconhece a diferença.	1	2	3	4	5
16.8	Se tratam todos por igual.	1	2	3	4	5
16.9	Se desenvolvem perspectivas históricas múltiplas.	1	2	3	4	5
16.10	Se desenvolve uma perspectiva universalista de cultura.	1	2	3	4	5
16.11	Se reforça a competência cultural.	1	2	3	4	5
16.12	Se promove a luta contra o preconceito e a discriminação.	1	2	3	4	5

17. No conceito do que considera ser um **bom professor**, refira o grau de concordância ou discordância que atribui a cada um dos itens:

17.1	Instruir o aluno numa área do conhecimento.	1	2	3	4	5
17.2	Contribuir para a formação pessoal do aluno.	1	2	3	4	5
17.3	Saber manter o respeito e a disciplina.	1	2	3	4	5
17.4	Incentivar a autonomia.	1	2	3	4	5
17.5	Ter um método bom de ensino.	1	2	3	4	5
17.6	Desenvolver a criatividade/originalidade/imaginação.	1	2	3	4	5
17.7	Revelar imparcialidade/sentido de justiça.	1	2	3	4	5
17.8	Saber dialogar.	1	2	3	4	5
17.9	Ter muitos anos de experiência.	1	2	3	4	5
17.10	Ter sentido de humor.	1	2	3	4	5
17.11	Ser exigente.	1	2	3	4	5
17.12	Ter competência/saber ensinar.	1	2	3	4	5

18. Enquanto profissional da educação, quando planeia e organiza a sua actividade pedagógica considera o **currículo** como um:

18.1	Programa disciplinar estruturado.	1	2	3	4	5
18.2	Conjunto de conteúdos definidos pelo ministério.	1	2	3	4	5
18.3	Conjunto de saberes considerados indispensáveis que sejam ensinados aos alunos.	1	2	3	4	5
18.4	Conjunto de experiências a proporcionar aos alunos.	1	2	3	4	5
18.5	Marco referencial a partir do qual se privilegiam processos de aprendizagem contextualizados ou diversificados.	1	2	3	4	5
18.6	Conjunto organizado de aprendizagens que se considera necessário assegurar às gerações seguintes.	1	2	3	4	5

19. Na sua opinião a **adequação curricular** consiste em:

19.1	Possibilitar, aos alunos com NEE, o acesso ao currículo comum.	1	2	3	4	5
19.2	Definir estratégias para que os alunos prossigam na sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
19.3	Estruturar modificações na ajuda pedagógica dirigida a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades.	1	2	3	4	5
19.4	Atender às diferenças pessoais, étnicas, sociais, linguísticas e culturais.	1	2	3	4	5
19.5	Viabilizar uma escola para todos.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

20. Em contexto de trabalho colaborativo, defina os atributos que considera importantes no **perfil de competências** do professor de apoio do aluno com NEE:

20.1	Reflectir sobre o seu desempenho.	1	2	3	4	5
20.2	Qualidades de relacionamento interpessoal.	1	2	3	4	5
20.3	Capacidade de integrar equipa de trabalho.	1	2	3	4	5
20.4	Motivação para o aluno com NEE.	1	2	3	4	5
20.5	Competências profissionais específicas.	1	2	3	4	5
20.6	Flexibilidade no desempenho.	1	2	3	4	5

21. Nas **relações de colaboração** que estabelece enquanto docente, refira o grau de concordância ou discordância que atribui a cada um dos seguintes contextos.

21.1	Colegas de Equipa de Apoio.	1	2	3	4	5
21.2	Conselho de Turma.	1	2	3	4	5
21.3	Família do aluno.	1	2	3	4	5
21.4	Auxiliares de acção educativa.	1	2	3	4	5
21.5	Grupo multidisciplinar de trabalho.	1	2	3	4	5
21.6	ECAE (Equipa Coordenadora Apoios Educativos).	1	2	3	4	5
21.7	Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
21.8	Psicólogo.	1	2	3	4	5

22. Da lista de **motivações** que a seguir se apresenta refira a importância que lhe atribui quando decide trabalhar com alunos com NEE:

22.1	Desafio.	1	2	3	4	5
22.2	Proximidade da residência.	1	2	3	4	5
22.3	Trabalho em contexto individual.	1	2	3	4	5
22.4	Relação afectiva com o aluno.	1	2	3	4	5
22.5	Atracção pela diversidade humana.	1	2	3	4	5
22.6	Disponibilidade para com o outro.	1	2	3	4	5
22.7	Potencia o espírito de pesquisa.	1	2	3	4	5
22.8	Existência de familiar/amigo com NEE.	1	2	3	4	5

23. Indique o seu grau de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

23.1	Em muitos aspectos a minha vida aproxima-se dos meus ideais.	1	2	3	4	5
23.2	As minhas condições de vida são excelentes.	1	2	3	4	5
23.3	Estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5
23.4	Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.	1	2	3	4	5
23.5	Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

24. Na sua opinião, as **funções de professor de apoio** do aluno com NEE circunscrevem-se a:

24.1	Trabalho directo com o aluno.	1	2	3	4	5
24.2	Articulação de todos os apoios do aluno.	1	2	3	4	5
24.3	Trabalho colaborativo com o professor/conselho de turma do aluno.	1	2	3	4	5
24.4	Dinamização de outros projectos que respondam às limitações e potencialidades dos alunos e que facilitem a sua inclusão.	1	2	3	4	5
24.5	Produção de materiais educativos para o aluno.	1	2	3	4	5
24.6	Definição e implementação do programa educativo do aluno.	1	2	3	4	5
24.7	Transmissão de informação sobre o aluno.	1	2	3	4	5
24.8	Conhecimento da legislação.	1	2	3	4	5
24.9	Participação na resolução de problemas relacionados com o contexto familiar.	1	2	3	4	5

25. Indique o seu grau de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

25.1	Quando um aluno tem um aproveitamento melhor do que o costume, muitas vezes é porque eu fiz um esforço suplementar.	1	2	3	4	5
25.2	As horas passadas pelos alunos nas minhas aulas têm pouca influência em comparação com a influência exercida pelo ambiente familiar.	1	2	3	4	5
25.3	Se os pais me afirmam que o seu filho se comporta muito melhor na escola do que em casa, provavelmente é porque eu possuo algumas técnicas de influenciar o seu comportamento que os pais não têm.	1	2	3	4	5
25.4	O que o aluno pode aprender, tem a ver em primeiro lugar com o ambiente familiar.	1	2	3	4	5
25.5	Muitos professores sentem-se frustrados nas suas tentativas de ajudar os alunos por falta de apoio da comunidade.	1	2	3	4	5
25.6	Alguns alunos precisam de ser colocados nos grupos dos mais lentos para não serem sujeitos a expectativas irrealistas.	1	2	3	4	5
25.7	Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível.	1	2	3	4	5
25.8	Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque eu encontrei modos de ensinar melhor este aluno.	1	2	3	4	5
25.9	Quando realmente tento, consigo ter sucesso mesmo com os alunos com mais dificuldade.	1	2	3	4	5
25.10	Um professor encontra muitos limites ao seu trabalho, dada a forte influência exercida pelo ambiente familiar do aluno.	1	2	3	4	5
25.11	Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontrei processos de ensinar melhor.	1	2	3	4	5
25.12	Se um aluno domina rapidamente um novo conceito em matemática, pode ser devido aos meus conhecimentos e método de ensinar.	1	2	3	4	5
25.13	Os encontros com os pais podem ajudar o professor a aferir o que deve esperar do aluno, dando ao professor uma ideia sobre os valores dos pais quanto à educação, à disciplina, etc	1	2	3	4	5
25.14	Se os pais conseguissem fazer mais com os filhos, eu também seria capaz de obter melhores resultados.	1	2	3	4	5
25.15	Se um aluno não conseguisse recordar o que foi tratado na última aula, eu saberia como proceder para que ele pudesse memorizar melhor na próxima aula.	1	2	3	4	5
25.16	Se um aluno não conseguisse fazer determinado trabalho, eu era capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.	1	2	3	4	5
25.17	Mesmo um professor com boas capacidades de ensino, pode não conseguir nada com certos alunos.	1	2	3	4	5

Mais uma vez, o meu Muito Obrigada.

Se considerar pertinente tecer alguma sugestão, decorrente do preenchimento deste inquérito, faça-o aqui, por favor.

INQUÉRITO PARA PROFESSORES

A informação recolhida neste questionário constitui a base para a elaboração de um trabalho de investigação no âmbito da Psicologia Social. O inquérito é anónimo e confidencial. Peço-lhe que responda a todas as questões com franqueza e sinceridade.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e colaboração no preenchimento do inquérito.

Neste estudo pretende-se conhecer a sua opinião face à **função do professor** numa escola onde a **diversidade discente** é cada vez mais uma realidade.

1. Nível de Ensino			
1.1. - Pré-escolar ☐	1.2. - 1º Ciclo ☐	1.3. - 2º e 3º Ciclos ☐	1.4. - 3º Ciclo e Secundário ☐
2. Formação Profissional			
2.1 Refira qual a sua formação académica. _____			
2.2 Possui formação especializada para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?		2.2.1. Sim ☐	2.2.2. Não ☐
3. Tempo de serviço			
3.1 Número de anos de serviço total _____		3.2 Número de anos de serviço na Ed. Especial _____	
4. Situação profissional			
4.1 PQND ☐	4.2 PQZP ☐	4.3 Outra. ☐ Qual? _____	
5. Sexo		6. Estado Civil	
5.1 F ☐	5.2 M ☐	6.1 Solteiro ☐	6.2 Outro ☐
7. Idade			
7.1 Ano de nascimento? _____			

NOTA: Este inquérito está impresso na frente e verso da cada página.

8. Faça, por favor, um círculo em torno do número que melhor descreve o que sente se:

8.1 Um novo aluno identificado como tendo uma dificuldade de aprendizagem (por exemplo: autismo, síndrome de Down ou paralisia cerebral), estivesse para se juntar a uma turma sua amanhã, sentiria:								
Desconfortável	1	2	3	4	5	6	7	Confortável
Negativo	1	2	3	4	5	6	7	Positivo
Sem confiança	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Optimista
Preocupado	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
Desinteressado	1	2	3	4	5	6	7	Interessado
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7	Feliz

8.2 Um aluno que tenha sido descrito como tendo dificuldades emocionais e/ou comportamentais (por exemplo: comportamento destabilizador, Perturbação de Hiperactividade com Deficit de Atenção, ou que tenha sido expulso de outras escolas por causa dos seus comportamentos), estivesse para integrar o grupo de alunos com quem trabalha amanhã, sentiria:								
Desconfortável	1	2	3	4	5	6	7	Confortável
Negativo	1	2	3	4	5	6	7	Positivo
Sem confiança	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Optimista
Preocupado	1	2	3	4	5	6	7	Seguro
Desinteressado	1	2	3	4	5	6	7	Interessado
Infeliz	1	2	3	4	5	6	7	Feliz

9. Indique quantas vezes se sente da forma que é descrita em cada uma das seguintes afirmações. Coloque um círculo à volta de um número para cada uma delas de acordo com a seguinte distribuição.

1 – Nunca; 2 – Raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes

9.1	Sinto falta de camaradagem.	1	2	3	4
9.2	Sinto que faço parte de um grupo de amigos.	1	2	3	4
9.3	Sinto-me excluído.	1	2	3	4
9.4	Sinto-me isolado dos outros.	1	2	3	4
9.5	Sou infeliz por ser tão retraído.	1	2	3	4
9.6	As pessoas estão à minha volta mas não estão comigo.	1	2	3	4

10. Explique como valoriza os diferentes itens no **trabalho cooperativo** que estabelece com o professor/conselho de turma do aluno com NEE:

1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

10.1	Resolução de problemas.	1	2	3	4	5
10.2	Empatia na relação interpessoal.	1	2	3	4	5
10.3	Identificação de necessidades.	1	2	3	4	5
10.4	Iniciativa na definição de propostas.	1	2	3	4	5
10.5	Criatividade no desenho curricular.	1	2	3	4	5
10.6	Realização de sínteses.	1	2	3	4	5
10.7	Autonomia na implementação do programa do aluno.	1	2	3	4	5
10.8	Produção da avaliação do processo e dos resultados obtidos.	1	2	3	4	5

11. Para cada um dos seguintes factores, refira a importância que atribui a cada um, no **processo de inclusão** do aluno com NEE:

1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

11.1	Liderança / Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
11.2	Suporte material (material didáctico, adequação da turma, ...).	1	2	3	4	5
11.3	Suporte humano (trabalho em equipa).	1	2	3	4	5
11.4	Experiência do professor face ao aluno com NEE.	1	2	3	4	5
11.5	Tipologia da NEE do aluno.	1	2	3	4	5
11.6	Organização das actividades lectivas.	1	2	3	4	5
11.7	Formação profissional específica.	1	2	3	4	5
11.8	Colaboração do Professor Educação Especial.	1	2	3	4	5

12. São apresentadas seguidamente 10 afirmações com que pode estar de acordo ou não. Utilizando a escala que se segue, indique o grau com que está de acordo face a cada afirmação.

1 – Totalmente em desacordo; 2 – Em desacordo; 3 – De acordo; 4 – Totalmente de acordo

12.1	Globalmente, estou satisfeito(a) comigo.	1	2	3	4
12.2	Às vezes penso que não presto para nada.	1	2	3	4
12.3	Sinto que tenho boas qualidades.	1	2	3	4
12.4	Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4
12.5	Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4
12.6	Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil.	1	2	3	4
12.7	Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros.	1	2	3	4
12.8	Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4
12.9	No final de contas, sou levado(a) a pensar que sou um(a) falhado(a).	1	2	3	4
12.10	Posso dizer que tenho estima por mim próprio(a).	1	2	3	4

13. Com esta questão pretende-se analisar as **percepções que tem das suas capacidades** no trabalho com as necessidades especiais de educação dos seus alunos. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião.

1 – Nada; 2 – Pouco; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Sempre

13.1	Sinto-me confiante a diagnosticar e identificar necessidades educativas específicas.	1	2	3	4	5
13.2	Sinto-me confiante em implementar programas educativos individuais.	1	2	3	4	5
13.3	Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com toda a turma.	1	2	3	4	5
13.4	Sinto-me confiante em implementar instruções específicas com um pequeno grupo.	1	2	3	4	5
13.5	Sinto-me confiante em gerir trabalho de grupo cooperativo.	1	2	3	4	5
13.6	Sinto-me confiante em usar aproximações meta-cognitivas (aprender a aprender).	1	2	3	4	5
13.7	Sinto-me confiante em gerir trabalho de um projecto.	1	2	3	4	5
13.8	Sinto-me confiante em construir Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.9	Sinto-me confiante em implementar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.10	Sinto-me confiante em acompanhar/avaliar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5
13.11	Sinto-me confiante em gerir uma turma para promover a aprendizagem individual.	1	2	3	4	5
13.12	Sinto-me confiante em gerir comportamentos difíceis.	1	2	3	4	5
13.13	Sinto-me confiante em dar apoio nas aprendizagens da minha área científica.	1	2	3	4	5
13.14	Sinto-me confiante em dar apoio ao desenvolvimento social.	1	2	3	4	5
13.15	Sinto-me confiante em colaborar com colegas para providenciar programas de ensino coerentes para alunos com Necessidades Educativas Especiais.	1	2	3	4	5
13.16	Sinto-me confiante em gerir o apoio dos auxiliares acção educativa.	1	2	3	4	5
13.17	Sinto-me confiante em cooperar com o responsável pela Educação Especial.	1	2	3	4	5
13.18	Sinto-me confiante no uso de informação de especialistas (por ex., psicólogos educativos, terapeutas) para desenhar, implementar e avaliar Planos Educativos Individuais.	1	2	3	4	5

Peço-lhe, agora, que responda a todas as questões utilizando a seguinte escala, que se repete no topo de cada página.

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

14. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião. Não há respostas correctas, as melhores respostas são as que mais claramente traduzem o que sente.

14.1	Apoiarei a ideia de incluir alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na minha turma.	1	2	3	4	5
14.2	Estarei disponível a inscrever-me em acções de formação sobre ensino de alunos com graves problemas de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.3	Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem na sala de aula.	1	2	3	4	5
14.4	Estarei disposto(a) a desenvolver as capacidades apropriadas para gerir o comportamento de alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.5	Aceitarei a responsabilidade de ensinar alunos com grandes dificuldades de aprendizagem no âmbito de uma política global da escola.	1	2	3	4	5
14.6	Procurarei auto avaliar-me continuamente de modo a melhorar o meu método de ensino.	1	2	3	4	5
14.7	Alterarei os meus métodos de ensino para acomodar na minha turma alunos com grandes dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4	5
14.8	Vou cooperar com os encarregados de educação dos alunos com grandes dificuldades de aprendizagem para o benefício dos seus educandos.	1	2	3	4	5

15. Para cada afirmação faça, por favor, um círculo em torno do número relativamente à coluna que melhor descreve a sua opinião. Não há respostas correctas, as melhores respostas são as que mais claramente traduzem a sua opinião.

15.1	O apoio de que necessitam os alunos com necessidades educativas especiais é melhor se eles estiverem em grupos especiais, separados.	1	2	3	4	5
15.2	O desafio em estar numa turma normal, promove o crescimento académico do aluno com necessidades especiais.	1	2	3	4	5
15.3	A inclusão disponibiliza interacção entre grupos diversos que reforçará a compreensão e a aceitação das diferenças.	1	2	3	4	5
15.4	O isolamento numa turma especial tem um efeito negativo no desenvolvimento social e emocional dum estudante com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
15.5	O aluno com necessidades educativas especiais desenvolverá, provavelmente, capacidades académicas mais rapidamente numa turma especial do que numa turma regular.	1	2	3	4	5
15.6	O contacto que os alunos de turmas regulares possam ter com alunos com necessidades educativas especiais, pode ser-lhes prejudicial.	1	2	3	4	5
15.7	Incluir na turma regular o aluno com necessidades educativas especiais pode promover a sua autonomia social.	1	2	3	4	5
15.8	A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais pode ser benéfica para os restantes alunos.	1	2	3	4	5
15.9	A inclusão terá, provavelmente, um efeito negativo no desenvolvimento emocional do aluno com necessidades educativas especiais.	1	2	3	4	5
15.10	O aluno com necessidades educativas especiais poderá ser socialmente marginalizado pelos outros alunos.	1	2	3	4	5
15.11	Aos alunos com necessidades educativas especiais deviam ser dadas, sempre que possível, todas as oportunidades para trabalharem no espaço das turmas regulares.	1	2	3	4	5
15.12	A presença de alunos com necessidades educativas especiais poderá promover a aceitação das diferenças por parte dos outros alunos.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

16. Na sua perspectiva, a **escola** é um espaço onde:

16.1	Se vivem experiências educativas planeadas e organizadas.	1	2	3	4	5
16.2	Se fazem aprendizagens que não estão explícitas no planeamento escolar.	1	2	3	4	5
16.3	Se aprende um conjunto orientado de conteúdos disciplinares.	1	2	3	4	5
16.4	Se prepara a intervenção social, para a mudança social.	1	2	3	4	5
16.5	Se dinamizam actividades curriculares e extracurriculares ou de complemento curricular.	1	2	3	4	5
16.6	Se ensinam conteúdos programáticos importantes na formação dos jovens.	1	2	3	4	5
16.7	Se reconhece a diferença.	1	2	3	4	5
16.8	Se tratam todos por igual.	1	2	3	4	5
16.9	Se desenvolvem perspectivas históricas múltiplas.	1	2	3	4	5
16.10	Se desenvolve uma perspectiva universalista de cultura.	1	2	3	4	5
16.11	Se reforça a competência cultural.	1	2	3	4	5
16.12	Se promove a luta contra o preconceito e a discriminação.	1	2	3	4	5

17. No conceito do que considera ser um **bom professor**, refira o grau de concordância ou discordância que atribui a cada um dos itens:

17.1	Instruir o aluno numa área do conhecimento.	1	2	3	4	5
17.2	Contribuir para a formação pessoal do aluno.	1	2	3	4	5
17.3	Saber manter o respeito e a disciplina.	1	2	3	4	5
17.4	Incentivar a autonomia.	1	2	3	4	5
17.5	Ter um método bom de ensino.	1	2	3	4	5
17.6	Desenvolver a criatividade/originalidade/imaginação.	1	2	3	4	5
17.7	Revelar imparcialidade/sentido de justiça.	1	2	3	4	5
17.8	Saber dialogar.	1	2	3	4	5
17.9	Ter muitos anos de experiência.	1	2	3	4	5
17.10	Ter sentido de humor.	1	2	3	4	5
17.11	Ser exigente.	1	2	3	4	5
17.12	Ter competência/saber ensinar.	1	2	3	4	5

18. Enquanto profissional da educação, quando planeia e organiza a sua actividade pedagógica considera o **currículo** como um:

18.1	Programa disciplinar estruturado.	1	2	3	4	5
18.2	Conjunto de conteúdos definidos pelo ministério.	1	2	3	4	5
18.3	Conjunto de saberes considerados indispensáveis que sejam ensinados aos alunos.	1	2	3	4	5
18.4	Conjunto de experiências a proporcionar aos alunos.	1	2	3	4	5
18.5	Marco referencial a partir do qual se privilegiam processos de aprendizagem contextualizados ou diversificados.	1	2	3	4	5
18.6	Conjunto organizado de aprendizagens que se considera necessário assegurar às gerações seguintes.	1	2	3	4	5

19. Na sua opinião a **adequação curricular** consiste em:

19.1	Possibilitar, aos alunos com NEE, o acesso ao currículo comum.	1	2	3	4	5
19.2	Definir estratégias para que os alunos prossigam na sua aprendizagem.	1	2	3	4	5
19.3	Estruturar modificações na ajuda pedagógica dirigida a um aluno ou grupo de alunos, atendendo às suas necessidades, às suas motivações ou às suas capacidades.	1	2	3	4	5
19.4	Atender às diferenças pessoais, étnicas, sociais, linguísticas e culturais.	1	2	3	4	5
19.5	Viabilizar uma escola para todos.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

20. Em contexto de trabalho colaborativo, defina os atributos que considera importantes no **perfil de competências** do professor de apoio do aluno com NEE:

20.1	Reflectir sobre o seu desempenho.	1	2	3	4	5
20.2	Qualidades de relacionamento interpessoal.	1	2	3	4	5
20.3	Capacidade de integrar equipa de trabalho.	1	2	3	4	5
20.4	Motivação para o aluno com NEE.	1	2	3	4	5
20.5	Competências profissionais específicas.	1	2	3	4	5
20.6	Flexibilidade no desempenho.	1	2	3	4	5

21. Nas **relações de colaboração** que estabelece enquanto docente, refira o grau de concordância ou discordância que atribui a cada um dos seguintes itens.

21.1	Professor de Apoio Educativo.	1	2	3	4	5
21.2	Conselho de Turma.	1	2	3	4	5
21.3	Família do aluno.	1	2	3	4	5
21.4	Auxiliares de acção educativa.	1	2	3	4	5
21.5	Grupo multidisciplinar de trabalho.	1	2	3	4	5
21.6	Conselho Executivo.	1	2	3	4	5
21.7	Psicólogo.	1	2	3	4	5
21.8	Grupo disciplinar.	1	2	3	4	5

22. Indique o seu grau de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

22.1	Em muitos aspectos a minha vida aproxima-se dos meus ideais.	1	2	3	4	5
22.2	As minhas condições de vida são excelentes.	1	2	3	4	5
22.3	Estou satisfeito com a minha vida.	1	2	3	4	5
22.4	Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.	1	2	3	4	5
22.5	Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada.	1	2	3	4	5

23. Na sua opinião, as **funções de professor de apoio** do aluno com NEE circunscrevem-se:

23.1	Trabalho directo com o aluno.	1	2	3	4	5
23.2	Articulação de todos os apoios do aluno.	1	2	3	4	5
23.3	Trabalho colaborativo com o professor/conselho de turma do aluno.	1	2	3	4	5
23.4	Dinamização de outros projectos que respondam às limitações e potencialidades dos alunos e que facilitem a sua inclusão.	1	2	3	4	5
23.5	Produção de materiais educativos para o aluno.	1	2	3	4	5
23.6	Definição e implementação do programa educativo do aluno.	1	2	3	4	5
23.7	Transmissão de informação sobre o aluno.	1	2	3	4	5
23.8	Conhecimento da legislação.	1	2	3	4	5
23.9	Participação na resolução de problemas relacionados com o contexto familiar.	1	2	3	4	5

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Nem concordo nem discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

24. Indique o seu grau de concordância ou discordância face a cada uma das afirmações.

24.1	Quando um aluno tem um aproveitamento melhor do que o costume, muitas vezes é porque eu fiz um esforço suplementar.	1	2	3	4	5
24.2	As horas passadas pelos alunos nas minhas aulas têm pouca influência em comparação com a influência exercida pelo ambiente familiar.	1	2	3	4	5
24.3	Se os pais me afirmam que o seu filho se comporta muito melhor na escola do que em casa, provavelmente é porque eu possuo algumas técnicas de influenciar o seu comportamento que os pais não têm.	1	2	3	4	5
24.4	O que o aluno pode aprender, tem a ver em primeiro lugar com o ambiente familiar.	1	2	3	4	5
24.5	Muitos professores sentem-se frustrados nas suas tentativas de ajudar os alunos por falta de apoio da comunidade.	1	2	3	4	5
24.6	Alguns alunos precisam de ser colocados nos grupos dos mais lentos para não serem sujeitos a expectativas irrealistas.	1	2	3	4	5
24.7	Quando algum aluno tem dificuldade nalguma tarefa, normalmente sou capaz de a adaptar ao seu nível.	1	2	3	4	5
24.8	Quando um aluno obtém melhores resultados que os habituais, normalmente é porque eu encontrei modos de ensinar melhor este aluno.	1	2	3	4	5
24.9	Quando realmente tento, consigo ter sucesso mesmo com os alunos com mais dificuldade.	1	2	3	4	5
24.10	Um professor encontra muitos limites ao seu trabalho, dada a forte influência exercida pelo ambiente familiar do aluno.	1	2	3	4	5
24.11	Quando os meus alunos melhoram no rendimento, normalmente é porque encontrei processos de ensinar melhor.	1	2	3	4	5
24.12	Se um aluno domina rapidamente um novo conceito em matemática, pode ser devido aos meus conhecimentos e método de ensinar.	1	2	3	4	5
24.13	Os encontros com os pais podem ajudar o professor a aferir o que deve esperar do aluno, dando ao professor uma ideia sobre os valores dos pais quanto à educação, à indisciplina, etc	1	2	3	4	5
24.14	Se os pais conseguissem fazer mais com os filhos, eu também seria capaz de obter melhores resultados.	1	2	3	4	5
24.15	Se um aluno não conseguisse recordar o que foi tratado na última aula, eu saberia como proceder para que ele pudesse memorizar melhor na próxima aula.	1	2	3	4	5
24.16	Se um aluno não conseguisse fazer determinado trabalho, eu era capaz de avaliar até que ponto a matéria em questão ultrapassava o nível razoável de dificuldade.	1	2	3	4	5
24.17	Mesmo um professor com boas capacidades de ensino, pode não conseguir nada com certos alunos.	1	2	3	4	5

Mais uma vez, o meu Muito Obrigada.

Se considerar pertinente tecer alguma sugestão, decorrente do preenchimento deste inquérito, faça-o aqui, por favor.
