

Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo

Isabel Sanches & António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Resumo

O movimento da Escola inclusiva e, conseqüentemente, da Educação inclusiva está a ganhar raízes no discurso dos políticos e *experts* da Educação, desde a celebração de compromissos internacionais, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994). Preconiza-se que a Educação Especial, uma educação paralela ao sistema de Educação Regular, dê lugar a práticas educativas inclusivas que, partindo da diversidade humana como uma mais valia e usando metodologias de diferenciação inclusiva e de aprendizagem cooperativa, possam gerar o sucesso de todos através do sucesso de cada um, caminhando, assim, para o despontar de um novo paradigma de escola. Procuraram-se, com este estudo, Indicadores de Educação Inclusiva nas Práticas dos Professores de Apoio Educativo. Como instrumento de pesquisa foi usado o questionário, aplicado no primeiro ciclo do Ensino Básico, na Região Educativa de Lisboa. Este estudo revelou que, nas práticas destes professores, os indicadores de Educação Inclusiva são pontuais. A acção pedagógico-educativa aparenta estar mais próxima da modalidade Educação Especial, o que nos permite questionar se os 'actores' principais co-responsáveis pela gestão da diferença/diversidade na escola estão a desempenhar o papel que lhes é atribuído e o que é que os impede que tal aconteça.

Palavras-chave

Necessidades educativas especiais; Escola inclusiva; Práticas de educação inclusiva; Práticas de educação especial

Sobre Escola inclusiva e Educação inclusiva

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva. Pode dizer-se que *inclusão* é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática.

Escola inclusiva

A inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social, como é o caso da emancipação feminina, tendo como princípio a defesa da justiça social, celebrando a diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003). Por isso, muitos pensam que a inclusão escolar é para os jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas.

A escola em que vivemos e trabalhamos, *micro cosmos social*, está longe de cumprir estas prerrogativas, mas há um caminho a percorrer e um sonho a comandar a vida (Gedeão, 1956¹): a participação na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a equidade sejam os grandes princípios de ser e de estar consigo e com os outros, o que, naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Este posicionamento obriga a um outro *olhar* e um outro *sentir* em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação. Este novo *olhar* sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos (Hegarty, 2005²) que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer

as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Segundo Thomas, Walker & Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que:

- reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita;
- não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação);
- trabalha com, não é competitiva;
- pratica a democracia, a equidade.

Também nesta definição se encontram os grandes princípios enunciados na Declaração de Salamanca, quando propõe que a educação se deve processar em escolas regulares, escolas inclusivas, que devem proporcionar os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; para além de proporcionarem uma educação adequada à maioria das crianças e promoverem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Este conjunto de princípios, ainda longe de serem contemplados nas práticas quotidianas, conduz-nos a comunidades de aprendizagem (Armstrong & Barton³, 2003; Mialaret, 2003; Canário, 2006) abertas a todos, onde a disponibilidade para ensinar e para aprender emerge de cada um dos seus membros, sem espaços e sem tempos obrigatórios e pré-determinados.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para *todos* (Ainscow, 1995; Rodrigues, 2001; Correia, 2001; Armstrong, 2001; Warwick, 2001, citando apenas alguns), todos os alunos, independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho:

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003: 119).

A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1991) faz-se por aqueles que se encontram em situações problemáticas e por todos os que no momento não vivenciam essas situações. Os primeiros têm de desejar e querer ultrapassar, até quanto for possível, a situação em que se encontram e os segundos obrigam-se a ter a abertura e a disponibilidade necessárias para os *deixar ir*, até onde for possível, e a ajudar a criar as condições necessárias a essa realização. Uns e outros têm a ganhar e a perder na trajectória a percorrer, mas o resultado final será decerto positivo para ambas as partes. A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos e, ainda, protagonizadores de mentalidades abertas à mudança e ao respeito e celebração da diversidade humana (Ainscow, 1999; Mittler, 2000).

Com a escola inclusiva, os alunos, *todos os alunos*, estão na escola para *aprender, participando*. Não é apenas a presença física, é a pertença à escola e ao grupo, de tal maneira que a criança/o jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno (Rodrigues, 2003), não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2001). Compromete-se a desenvolver uma pedagogia "capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves" (Soriano, 1999:11), numa perspectiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes às normas pré-estabelecidas:

O princípio orientador deste Enquadramento da Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (Declaração de Salamanca, 1994: 11).

Para que as escolas se tornem mais inclusivas, segundo Ainscow (2000), é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

Ainscow (1995: 24) propõe uma atenção especial a seis "condições" que podem ser factores importantes de mudança nas escolas:

- *liderança* eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- *envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- *planificação realizada colaborativamente*;
- *estratégias de coordenação*;
- *focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão*;
- *política de valorização profissional* de toda a equipa educativa.

Como se pode verificar, segundo Ainscow, o processo educativo é o resultado do esforço de todos e todos são co-responsáveis na resolução dos problemas que são os seus problemas. A cooperação e a partilha de experiências e de saberes é uma forma de encorajar o não ao isolamento e à criação de espaços de formação, de investigação, de acção e de reflexão. Para que as respostas encontradas para os problemas sejam pertinentes, oportunas e adaptadas, têm que ser construídas nos contextos em que se desenvolvem os problemas e com os interessados na sua resolução, o que obriga a "mudanças metodológicas e organizacionais" (Ainscow, 1995) importantes na escola.

Considerando a sua reflexão sobre esta matéria e a grande dinâmica que ele tem desenvolvido no acompanhamento de projectos de criação de escolas mais inclusivas⁴, juntamente com T. Booth, criou um manual de boas práticas de inclusão, intitulado "Index for inclusion: developing learning and participation in schools", que está a ser aplicado em Inglaterra e nos países que os autores apoiam e acompanham⁵. Desenvolve-se em três grandes dimensões: a cultura, as políticas e as práticas, obrigando as escolas a reflectir sobre si mesmas e a introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões.

Sob a supervisão de M. Ainscow e à semelhança de outros países, o Instituto de Inovação Educacional desencadeou, em 1995, o *Projecto Escolas Inclusivas* que envolveu, nas quatro regiões educativas, escolas do 1.º, 2.º e 3º ciclos do ensino básico e 154 professores. O projecto, inicialmente programado para um ano, foi alargado e favoravelmente avaliado, tendo ele próprio desencadeado a reflexão teórico-prática e a experimentação de soluções inovadoras nas escolas (Costa, 1998).

Educação inclusiva

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

De momento, segundo Ainscow & Ferreira (2003:109), falar de educação inclusiva é:

- 'falar' em nome do oprimido, do vulnerável, e de todos os que historicamente têm sido empurrados para as margens da sociedade, sem voz ou escolha no passado;
- representar o referencial adoptado pela *Conferência Mundial em Educação para Todos*, respondendo às Necessidades Básicas da Educação e desenvolver-se em direcção à reivindicação para a educação de todos os grupos que vivem em desvantagem;
- produzir uma quantidade volumosa de publicações, incluindo directrizes para governos dos estados-membros da ONU a fim de implementarem mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com necessidades educativas especiais;
- reflectir sobre a emergência de uma nova sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.

Falar de educação inclusiva é também falar de aprendizagens dentro da sala de aula, no grupo e com o grupo heterogéneo. Ainscow (1997: 16) aponta três factores chave que influenciam a criação de salas de aula mais inclusivas:

- "planificação para a classe, como um todo" — a preocupação central do professor tem que ser a planificação das actividades para a classe, no seu conjunto e não para um aluno, em particular;

- utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem é uma processo social, desenvolvendo o trabalho a pares/cooperativo, criando ambientes educativos mais ricos, desenvolvendo a capacidade de resposta dos professores ao *feedback* dos alunos, no decorrer das actividades;
- "improvisação" — o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e actividades em resposta às reacções dos alunos, encorajando uma participação activa e a personalização da experiência da aula.

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos⁶.

É preciso saber o que queremos significar quando falamos da inclusão de um aluno na escola e quais os indicadores que nos permitem afirmar que a criança/o jovem está incluído na escola. A palavra "inclusão" virou moda no discurso social e educativo e é empregue com os mais diferentes significados, o que de certa forma dificulta o diálogo entre os actores, desde os políticos aos que trabalham no terreno, dando origem a 'ideias feitas, (mal)feitas' que pretendem 'simplificar' a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade (Rodrigues, 2006).

Para que a educação inclusiva seja uma realidade, para além de uma mudança de mentalidades, no que diz respeito ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação. Um dos recursos que Porter (1997) preconiza é a criação de "professores de métodos e recursos", nomeados para as escolas de acordo com o número de alunos existente (1/150 a 200) para actuar como "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).

Em Portugal, verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 1 de Julho⁷, vai adoptar os seus princípios, começando por criar os 'docentes de apoio educativo', em substituição dos professores de educação especial, entendendo como docente de apoio educativo "o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem" (Despacho 105/97, Ponto 3, alínea a). Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado, são designadas equipas de coordenação, a nível concelhio. O Despacho foi republicado⁸, mas a análise da legislação subsequente permite constatar a sua oscilação mais para trás do que para a frente e a não aplicação dos princípios que o Despacho defendia⁹. Com a publicação do Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de Janeiro, que cria o Quadro de Educação Especial e define as normas para a colocação de professores de educação especial, recuam-se várias décadas em termos do discurso e das práticas educativas que visavam a construção de escolas de todos, para todos e com todos.

Sobre as práticas de Educação inclusiva

«Nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no interior da classe» (Sanchez, 2003:121)

A Educação inclusiva não se faz se não se introduzirem na sala de aula metodologias diferentes das que se utilizam habitualmente. Célestin Freinet¹⁰ percebeu isso quando começou a trabalhar para uma outra escola, uma escola que queria dar uma resposta adequada aos seus alunos, muitos deles pobres e marginalizados pelo sistema.

É verdade que, em Portugal, a maior parte¹¹ dos alunos com Necessidades Educativas Especiais está na escola regular e faz parte de uma turma, mas será que eles fazem as aprendizagens sociais e académicas que são capazes de fazer? Apesar da visibilidade crescente dos sucessos das pessoas em situação de deficiência, continua-se a acreditar que eles não

poderão ir muito longe¹², e que estão na escola para passar o tempo¹³, ninguém se preocupando com as constantes entradas e saídas da sala de aula para fazer *outras* aprendizagens. Será que fazem melhores e mais aprendizagens fora do seu grupo natural, afastados dos colegas e das aprendizagens que estes estão a fazer? Quando voltam para a classe 'o filme' já avançou e eles não têm hipótese de o recuperar (Niza, 2004). Uma educação inclusiva não pode processar-se fora da sala de aula a que o aluno pertence, mas sim no interior da sala de aula e com o grupo. Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização. Há que ter presente que o apoio pode magoar os alunos.

Constata-se, hoje, que as pessoas em situação de deficiência (e são uma referência para as outras que se encontram em situações problemáticas) que tiveram ou souberam criar uma oportunidade podem ter vidas construtivas e produtivas e contribuir para o seu bem-estar social e económico, da sua família e da comunidade à qual pertencem. Se os alunos estão na escola é para fazer aprendizagens, as que forem capazes de fazer com a disponibilização de meios e métodos de que carecem porque as aprendizagens são um meio de aceder à cidadania. Se não aprendem é porque não os sabemos ensinar porque, por vezes são precisas metodologias diferentes ou códigos de comunicação apropriados, como é o caso do «braille» para os cegos, da comunicação gestual para os surdos ou da aprendizagem muito estruturada para os que têm défice cognitivo. Foi possível ensiná-los quando se descobriu uma metodologia adaptada (Gardou & Develay, 2005), o que foi possível através da observação, da experimentação, da valorização dos sinais e das indicações dos jovens aprendizes e, sobretudo, de uma dedicação sem limites (Gardou, 2005b).

A aprendizagem dos alunos a quem são atribuídas Necessidades Educativas Especiais¹⁴ (NEE) depende, em muito, "da maneira de apreender as diferenças em classe e da vontade de tratar eficazmente essas diferenças" (Meijer, 2003: 10). Se os professores não aceitam estes alunos como elementos de pleno direito no seu trabalho, tentarão encontrar alguém que assumirá a responsabilidade destes jovens e crianças e, assim, começa a segregação disfarçada ou explícita.

O professor, se for sensível à diversidade da classe e se acreditar que essa diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos do ponto de vista pessoal e socioantropológico (Cortesão & Stoer, 1997), o que fará através da recolha de dados que lhe vão permitir reflectir sobre as características pessoais e socioculturais, para os considerar quando trabalha; tem necessidade também de um saber pedagógico que vá permitir-lhe conceber dispositivos de *diferenciação pedagógica adequados* às características, interesses, saberes e problemas dos seus alunos (Perrenoud, 1997; Cortesão, 2003), numa atitude reflexiva, usando a investigação-acção como estratégia educativa de resolução de problemas (Zeichner, 1993; Sanches, 2005a). Os problemas (os desafios) são analisados no contexto em que eles surgem com os interessados na sua resolução. A resposta não vem dos outros, das 'autoridades' na matéria, antes, porém, é concebida e implementada pelos próprios, o que poderá originar uma resposta mais pertinente e mais adequada. Haverá lugar para uma atitude reflexiva, crítica, sobre as aprendizagens que se fizeram ou que não se fizeram e as condições do processo educativo, o que não permitirá a 'educação bancária' no dizer de Paulo Freire (1981).

Há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem juntos, quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o acto educativo se centra na *diferenciação curricular inclusiva*, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos (Roldão, 2003).

Não é inovadora esta preocupação de diferenciar as aprendizagens consoante os públicos visados. Ontem e hoje, a nível do sistema, da escola ou da turma, houve a preocupação de diferenciar, mas sempre excluindo, sempre construindo uma resposta paralela ao sistema 'normal'. À luz da nova gramática social e política é uma diferenciação discriminadora e injusta.

Todos nós fomos protagonistas ou testemunhas da construção de estratégias paralelas ao ensino regular (realizadas, diga-se, com grande convicção), no sentido de recuperar os considerados menos capazes. Disso são exemplo os grupos de nível, os currículos alternativos, os territórios educativos de intervenção prioritária, o ensino/a educação especial, o apoio pedagógico acrescido, entre outros. Todas estas medidas, implementadas a nível do sistema ou da sala de aula, têm servido para legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objectivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respectivos objectivos.

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio "colar-se" ao aluno e criar uma relação de privilégio com "este" aluno, dando origem a frases como esta: "Zé, olha, aí vem a tua professora...".

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Com 37,5% de alunos com dificuldades de aprendizagem (Costa, 2003: 20) não há hipótese de manter a matriz tradicional da escola, ensinar a

muitos como se de um se tratasse (Teodoro, 2001)¹⁵, a menos que se queira correr o risco de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos.

A Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais, depois de uma investigação, tendo por base estudos de caso realizados em quinze países e da visita de peritos a tantos outros, apresenta exemplos de estratégias que podem ser postas em prática para construir classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo, ao que se pode acrescentar a já praticada tutoria entre alunos. Tudo isto para se fazer uma verdadeira *diferenciação pedagógica inclusiva*.

Sobre os procedimentos e a população inquirida

O trabalho que ora se apresenta constitui uma parte de um estudo mais aprofundado e com ele se pretende investigar as práticas educativas dos Professores de apoio educativo e de nelas procurar os indicadores de uma educação inclusiva, numa perspectiva de escola inclusiva, tal como foi referida na Declaração de Salamanca (1994).

A recolha de dados foi feita através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, no ano lectivo 2003/2004, na Região Educativa de Lisboa, no primeiro ciclo de Ensino básico. Procurou-se saber o que os professores de apoio *pensam* sobre a inclusão escolar de alunos a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais, o que eles dizem que *fazem* quando trabalham com eles e o que dizem que *gostariam de fazer*, se lhes fosse dada essa oportunidade.

O que vai ser explorado neste texto será o que os 340 professores respondentes dizem que *fazem* quando trabalham com os alunos, informação que foi sujeita a uma análise quantitativa, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), por ser "uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados" (Pereira, 2003: 8). Fez-se primeiramente uma análise descritiva, com base nas percentagens obtidas, seguida de uma dimensão comparativa, a partir de procedimentos estatísticos não paramétricos, considerados adequados após a exploração dos dados, utilizando 0,05 como nível de significância estatística.

Para as questões abertas foi utilizada a análise de conteúdo, segundo as regras preconizadas por Unrug (1974) e Bardin (1977), considerando também as leituras que outros investigadores (Estrela, 1986; Vala, 1986; Robert & Bouillaguet, 1997) fizeram mais recentemente.

Os Professores de apoio respondentes são maioritariamente (92,9%) do sexo feminino, têm uma média de idade de 41,4 anos (desvio padrão 8,6), apoiam em média 11 alunos (desvio padrão de 6,4) e menos de metade (46,2%) tem formação na área da Educação Especial.

Da apresentação à análise dos resultados

Os resultados aqui contemplados resultam da informação recolhida na Parte II do Questionário: Práticas Educativas neste ano lectivo (2003/2004). Os Professores de apoio educativo foram questionados sobre o tipo de apoio feito ao aluno, o local utilizado para esse mesmo apoio, o trabalho que realizam com o professor da classe e com os outros intervenientes no processo educativo: pais, Conselho de Docentes e Conselho Executivo e, ainda, outros profissionais. Apresentam-se, em síntese, os resultados da análise que foi feita à informação recolhida.

O trabalho do Professor de Apoio Educativo, do 1.º ciclo do Ensino Básico, em 2003/2004, na Região Educativa de Lisboa, segundo a análise feita à informação recolhida, desenvolve-se segundo os seguintes enfoques: (i) a intervenção directa com o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, na modalidade apoio directo, individual, (ii) o local do apoio é prioritariamente a carteira do aluno e (iii) a colaboração com os intervenientes do processo educativo é realizada prioritariamente com o professor da turma, sendo que, em menor escala, também se processa com outros profissionais, entre os quais se destacam os técnicos de saúde e os psicólogos, pais e gestão da escola, nos contextos em que o processo educativo decorre.

(i) Apoio ao aluno com Necessidades Educativas Especiais¹⁶

Em síntese, pode dizer-se, como mostra o quadro que se segue, que os professores que responderam à questão sobre as Práticas educativas, no ano lectivo 2003/2004, na modalidade *Apoio ao aluno com NEE's*, se distribuem assim:

Quadro 1 - Apoio ao aluno com NEE's

	<i>Nunca e Poucas vezes</i>	<i>Quase sempre e Sempre</i>	NR	Total de respondentes
Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	121 35,9%	216 64,1%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	140 41,5%	197 58,5%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	172 51%	165 49%	3 0,9%	337 99,1%
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	223 66,2%	114 33,8%	3 0,9%	337 99,1%

Considerando a agregação de *nunca* e *poucas vezes*, por um lado, e *quase sempre* e *sempre*, por outro, a modalidade de apoio que concentra maior percentagem de respostas (64,1%), na segunda agregação, é o Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, apresentando-se em último lugar o Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica), com 33,8%. De acordo com o quadro anterior a hierarquização processa-se do seguinte modo:

Quadro 2 - Hierarquização do tipo de apoio (em função das respostas dadas)

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

A influência das diferentes variáveis nas diversas *modalidades de apoio* prestado ao aluno, considerando o *total* das respostas obtidas, a cada uma das questões, com a agregação de *quase sempre* e *sempre*, pode verificar-se no quadro que se segue:

Quadro 3 - Modalidades de apoio ao aluno com NEE's * Variáveis do grupo de professores

		Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe	Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)
		<i>Quase sempre e Sempre</i>	<i>Quase sempre e Sempre</i>	<i>Quase sempre e Sempre</i>	<i>Quase sempre e Sempre</i>
Formação em Educação Especial	Sim	57,1%	49,4%	59%	40,4%
	Não	70,2%	48,3%	58,3%	27,8%
Curso	Formação especializada E. Especial	64,1%	48,7%	62,8%	37,2%
	CESE	51,9%	61,5%	55,8%	51,9%
	Curso de especialização	48,0%	28,0%	52,0%	24,0%
Área de especialização	Especialização em categorias da deficiência	58,6%	44,4%	60,6%	42,4%
	Especialização em categorias educativas	56,4%	60,0%	54,5%	33,6%
Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo	1-14 anos	67,6%	49,6%	58,0%	33,6%
	15-29 anos	50,8%	43,1%	58,5%	33,8%
Idade	22-41 anos	65,8%	50,7%	59,6%	34,9%
	42-65 anos	60%	48,1%	60,0%	33,8%

Pode ler-se no quadro que a modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, na agregação de *quase sempre e sempre*, concentra um maior índice percentual de respostas no grupo de professores respondentes que *não* tem formação em Educação especial (70,2%), no grupo dos que fizeram o curso de Formação especializada (64,1%), dos que estão especializados em categorias da deficiência (58,6%), dos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho (67,6%) e dos que se encontram no escalão etário dos 22 aos 41 anos (65,8%).

A modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe, recolhe maior percentagem de respostas, na

agregação de *quase sempre* e *sempre*, no grupo de professores respondentes que têm Formação em Educação especial (49,4%), nos que fizeram o CESE (61,5%), nos que têm formação nas áreas educativas (60,0%), nos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho (49,6%) e nos que se encontram no escalão etário entre os 22 e os 41 anos de idade (50,7%).

A modalidade Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo, recolhe maior percentagem de respostas, na agregação de *quase sempre* e *sempre*, no grupo de professores respondentes que têm formação em Educação especial (59%), que fizeram a sua formação através da Formação especializada (62,8%), que fizeram a sua especialização na área das deficiências (60,6%), que têm entre 15 a 29 anos de trabalho (58,5%) e que se situam, em termos etários, entre os 42 e os 65 anos (60,0%).

A modalidade Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica), recolhe maior percentagem de respostas, na agregação de *quase sempre* e *sempre*, no grupo de professores respondentes que têm formação em Educação especial (40,4%), que fizeram um CESE (51,9%), que têm uma especialização em categorias da deficiência (42,4%), que têm entre 15 e 29 anos de tempo de trabalho nesta área (33,8%) e que se situam entre os 22 e os 41 anos de idade (34,9%).

Deste grupo de professores, os que têm formação em Educação especial concentram o seu maior número de respostas, na agregação de *quase sempre* e *sempre*, na modalidade de Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (59%), enquanto que os que *não* têm essa formação se concentram no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (70,6%). Os que têm como curso a Formação especializada em Educação especial, a maior percentagem verifica-se no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (64,1%); os que fizeram o CESE concentram-se no Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe (61,5%) e os que fizeram o Curso de especialização no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (52,0%); os que neste grupo se especializaram em categorias da deficiência concentram as suas respostas, ao serem agregadas as respostas *quase sempre* e *sempre*, no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (60,6%), enquanto que os que se especializaram em categorias educativas concentram essas mesmas respostas no Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe (60,0%). Os que se

encontram no escalão compreendido entre 1 e 14 anos de trabalho em EE/AE concentram o seu maior índice de respostas, quando agregado o *quase sempre* e *sempre*, no Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (67,6%), enquanto que os que têm entre 15 e 29 anos de tempo de serviço se concentram no Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (58,5%).

Analisando a variável Idade, verifica-se que os professores que se situam entre os 22 e os 41 anos de idade concentram o seu maior índice de respostas (65,8%) na modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente, quando agregado *quase sempre* e *sempre*; os professores deste grupo que se situam entre os 42 e os 65 anos de idade dividem-se igualmente pelo Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente e Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo (60%).

É de realçar que a modalidade Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica) não recolhe nunca a maior concentração das respostas em todas as variáveis analisadas (Formação em Educação Especial, Curso, Área de especialização, Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo, Idade); a modalidade de Apoio directo ao aluno com NEE's individualmente é a que recolhe maior índice percentual, nas quatro das cinco variáveis analisadas.

Depois da síntese da análise percentual, fez-se a síntese da dimensão comparativa resultante de procedimentos estatísticos (χ^2), onde o nível de significância considerado foi de 0,05, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 4 - Modalidades de apoio ao aluno com NEE's * Variáveis do grupo de professores (Teste estatístico)

	Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe	Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)
Formação em Educação Especial	$c^2 = 6,2$ gl = 1 p = 0,01	$c^2 = 0,01$ gl = 1 p = 0,8	$c^2 = 0,03$ gl = 1 p = 0,8	$c^2 = 5,5$ gl = 1 p = 0,01
Curso	$c^2 = 2,9$ gl = 2 p = 0,2	$c^2 = 7,6$ gl = 2 p = 0,02	$c^2 = 1,1$ gl = 2 p = 0,5	$c^2 = 6,1$ gl = 2 p = 0,05
Área de especialização	$c^2 = 0,07$ gl = 1 p = 0,7	$c^2 = 3,4$ gl = 1 p = 0,06	$c^2 = 0,5$ gl = 1 p = 0,4	$c^2 = 0,5$ gl = 1 p = 0,4
Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo	$c^2 = 6,3$ gl = 1 p = 0,01	$c^2 = 0,8$ gl = 1 p = 0,3	$c^2 = 0,004$ gl = 1 p = 0,9	$c^2 = 0,002$ gl = 1 p = 0,9
Idade	$c^2 = 1,08$ gl = 1 p = 0,2	$c^2 = 0,2$ gl = 1 p = 0,6	$c^2 = 0,005$ gl = 1 p = 0,9	$c^2 = 0,04$ gl = 1 p = 0,8

A leitura deste quadro permite afirmar, em termos estatísticos, que a variável *Formação em Educação Especial* está associada às modalidades de *Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente*, e de *Apoio ao aluno com NEE's, em conjunto com a classe (parceria pedagógica)*, aquando da agregação das opções *quase sempre* com *sempre* e *nunca* com *poucas vezes*; a variável *Curso* está associada à modalidade *Apoio directo ao aluno com NEE's, integrando as actividades da classe*; a variável *Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo* à modalidade *Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente*. A idade e a área de especialização não estão associadas a nenhuma das modalidades de apoio consideradas. A variável que tem maior relação sobre as modalidades de apoio é a *Formação em Educação Especial*, o que nos obriga a pensar sobre a influência que a formação tem nas práticas desenvolvidas pelos professores.

(ii) Local do apoio ao aluno, individualmente e em pequeno grupo

Para fazer a síntese do Local em que se realiza o apoio ao aluno, elaborou-se o quadro que se segue:

Quadro 5 - Local do apoio (síntese)

		Local do apoio individual ao aluno com NEE's		Local do apoio em pequeno grupo	
		<i>Nunca e Poucas vezes</i>	<i>Quase sempre e Sempre</i>	<i>Nunca – Poucas vezes</i>	<i>Quase sempre - Sempre</i>
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	192 (57,1%)	144 (42,9%)	188 (56,8%)	143 (43,2%)
	Num local disponível	290 (86,6%)	45 (13,4%)	273 (82,5%)	58 (17,5%)
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	305 (91,0%)	30 (9,0%)	287 (86,7%)	44 (13,3%)
	Na carteira do aluno	150 (44,8%)	185 (55,2%)	202 (61,0%)	129 (39,0%)

Considerando as respostas dadas por este grupo de professores e, reportando-nos às respostas concentradas em *quase sempre* e *sempre*, verifica-se que a carteira do aluno é o local que concentra mais respostas para o apoio individual (55,2%); a sala de apoio educativo é o local de apoio que concentra maior número de respostas no apoio em pequeno grupo (43,2%). Estas respostas parecem apontar no sentido de que o apoio educativo se verifica preferencialmente dentro da sala de aula na carteira do aluno e fora da sala de aula na sala de apoio educativo. O canto da sala e o local disponível têm menos representatividade em termos de respostas (apoio individual: 9% e apoio em pequeno grupo: 13,3%, num canto da sala; apoio individual: 13,4% e apoio em pequeno grupo: 17,5%, num local disponível).

Considerando o maior enfoque das respostas dadas, na modalidade *quase sempre* e *sempre*, construiu-se o quadro que se segue:

Quadro 6 - Local de apoio, hierarquização das respostas dadas

		Local do apoio individual		Local do apoio em pequeno grupo	
		<i>Quase sempre e Sempre</i>	Hierarquização	<i>Quase sempre - Sempre</i>	Hierarquização
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	144 (42,9%)	2.º lugar	143 (43,2%)	1.º lugar
	Num local disponível	45 (13,4%)	3.º lugar	58 (17,5%)	3.º lugar
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	30 (9,0%)	4.º lugar	44 (13,3%)	4.º lugar
	Na carteira do aluno	185 (55,2%)	1.º lugar	129 (39,0%)	2.º lugar

Como local de apoio, para o Apoio individual ao aluno, os professores respondentes concentraram as suas respostas, em primeiro lugar, *na carteira do aluno*; para o apoio em pequeno grupo o primeiro lugar recai na *sala de apoio educativo*.

A síntese da relação existente entre as variáveis Formação em Educação especial, Curso, Área de especialização, Tempo de serviço em E.E./Apoio educativo e Idade (em termos estatísticos, com base no teste do qui-quadrado) com a variável Local de apoio individual e em pequeno grupo, expressa-se no quadro que se segue:

**Quadro 7 - Local de apoio * Variáveis do grupo de professores
(Teste estatístico)**

	Local do apoio individual ao aluno com NEE's				Local do apoio em pequeno grupo			
	Fora da sala de aula		Dentro da sala de aula		Fora da sala de aula		Dentro da sala de aula	
	Na sala de apoio educativo	Num local disponível	Num canto da sala	Na carteira do aluno	Na sala de apoio educativo	Num local disponível	Num canto da sala	Na carteira do aluno
Formação em Educação Especial	c ² =0,4 gl= 1 p = 0,5	c ² = 6,1 gl= 1 p=0,01	c ² = 6,7 gl= 1 p=0,009	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,6	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,7	c ² = 0,7 gl= 1 p =0,3	c ² = 4 gl= 1 p =0,03	c ² = 0,4 gl= 1 p =0,5
Curso	c ² =4,3 gl= 2 p= 0,1	c ² = 0,4 gl= 2 p =0,7 (2 células < 5)	c ² = 1,8 gl= 2 p =0,3 (3 células < 5)	c ² = 7 gl= 2 p =0,02	c ² = 7 gl= 2 p =0,02	c ² = 0,3 gl= 2 p =0,8 (1 célula < 5)	c ² = 0,2 gl= 2 p =0,8 (2 células < 5)	c ² = 6,2 gl= 2 p =0,04
Área de especialização	c ² = 4,4 gl= 1 p =0,03	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,7 (1 célula < 5)	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,6 (2 células < 5)	c ² = 1,1 gl= 1 p =0,2	c ² = 1,3 gl= 1 p =0,2	c ² = 0,4 gl= 1 p =0,4	c ² = 0,3 gl= 1 p =0,5 (1 célula < 5)	c ² = 0,3 gl= 1 p =0,5
Tempo de serviço em E.E./Apoio educativo	c ² = 5,8 gl= 1 p =0,01	c ² = 2,0 gl= 1 p =0,1	c ² = 5,5 gl= 1 p =0,01	c ² = 3,3 gl= 1 p =0,06	c ² = 7,2 gl= 1 p =0,007	c ² = 0,01 gl= 1 p =0,9	c ² = 1,2 gl= 1 p =0,2	c ² = 2,0 gl= 1 p =0,1
Idade	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,6	c ² = 0,7 gl= 1 p =0,3	c ² = 0,5 gl= 1 p =0,4	c ² = 1,7 gl= 1 p =0,1	c ² = 0,2 gl= 1 p =0,6	c ² = 0,1 gl= 1 p =0,6	c ² = 1,4 gl= 1 p =0,2	X ² = 0,2 gl= 1 p =0,6

Nota: Segundo Maroco (2003), quando o número esperado é menos de 5, como se verifica em 7 dos casos apresentados, o teste do c² não pode ser aplicado com rigor. Não se considerou pertinente, neste caso, utilizar o Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo, como o autor sugere.

O *local disponível* e o *canto da sala* são os locais de apoio que concentram menos respostas, sendo que o número de respostas esperadas é, em alguns casos, como se pode ver no quadro, inferior a 5, o que condiciona os cálculos e os resultados na realização do teste do qui-quadrado. O mesmo acontece quando se cruzam as variáveis *Curso* e *Área de especialização* e as variáveis *Local disponível* e *Canto da sala*.

Verifica-se significância estatística entre a variável *Formação em Educação especial* e três modalidades de apoio: apoio individual num local disponível (p=0,01) e num canto da sala (p=0,007); apoio em pequeno grupo, num canto da sala (p=0,03).

Também a variável *Curso* apresenta significância estatística em relação a três modalidades de apoio: apoio individual, na carteira do aluno ($p=0,02$); apoio em pequeno grupo, na sala de apoio educativo ($p=0,02$) e na carteira do aluno ($p=0,04$).

Verifica-se significância estatística entre a variável *Área de especialização* e uma modalidade de apoio: apoio individual, na sala de apoio educativo ($p=0,03$).

Não se verifica significância estatística entre a variável *Idade* e as modalidades de apoio analisadas no quadro supra citado.

(iii) Trabalho de colaboração

Com o professor da classe a que pertence o aluno

Para fazer a síntese do trabalho que o professor de apoio educativo realiza com o professor da classe, tendo por base as respostas dadas, elaborou-se o quadro que se segue:

Quadro 8 - Trabalho com o professor da classe

	<i>Nunca- Poucas vezes</i>	<i>Quase sempre- Sempre</i>	<i>NR</i>
Planificação das actividades	21,8%	78%	0,2%
Reflexão/avaliação	11,2%	88,6%	0,2%
Trabalho com a classe, em conjunto	76,2	23,2%	0,6%
Orientação das actividades do aluno com NEE's	33,2%	66,2%	0,6%

É a actividade de Reflexão/avaliação que colhe maior concentração de respostas (88,6%), quando agregados *quase sempre* e *sempre*; o trabalho em conjunto com a classe recolhe a menor percentagem de respostas (23,2%), nas mesmas condições. As actividades que recolhem menor concentração de respostas são as que recolhem maior concentração de não respostas.

Pelas respostas obtidas, parece poder afirmar-se que este grupo de professores de apoio trabalha com o professor da classe que integra alunos com NEE's em actividades decorrentes do trabalho com a classe. Trabalhar com a classe, em conjunto, é pouco representativo (23,2%).

O trabalho de avaliação do aluno tem aqui o maior enfoque, o que pode resultar dos efeitos que a avaliação do aluno representa: a sua inclusão no regime educativo especial e a transição ou não de ano. A organização da escola, tal como ela se apresenta, não comporta a transição de ano escolar sem o domínio dos objectivos mínimos definidos para o respectivo ano e ciclo de estudos. A avaliação dos alunos com NEE's obriga em muitos casos à alteração das regras estabelecidas e a uma certa 'desorientação' dos professores (Sanches, 1997). Os professores da classe regular não se sentem seguros na introdução de formas de avaliação alternativas e aí recorrem ao professor de apoio educativo.

A aplicação das condições especiais de avaliação, consagradas no Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto, desencadeiam grandes desigualdades em relação aos saberes dos alunos que transitam para o mesmo ano de escolaridade, o que origina grandes constrangimentos, no meio da classe dos professores, e a percepção da incapacidade de funcionar com a classe sem a homogeneidade do grupo desejada por todos. É principalmente neste momento que o professor de apoio educativo é chamado a actuar.

O trabalho com a classe, em conjunto, é a modalidade de trabalho que concentra o menor número de respostas. Há uma longa tradição de isolamento dos professores: é o professor, a sua sala de aula e os seus alunos. Partilhar este espaço com outrem tem-se mostrado difícil para o professor da classe e também para o professor de apoio educativo, desculpando-se mutuamente pela não colaboração efectiva, quando confrontados com esse facto. A educação inclusiva preconiza que os recursos (humanos e materiais) a ser disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. A disponibilidade para experimentar esta cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir.

Quadro 9 - Trabalho com o professor da classe (Teste estatístico)

	Planificação das actividades	Reflexão/Avaliação	Trabalho com a classe, em conjunto	Orientação das actividades do aluno com NEE's
Formação em Educação Especial	$\chi^2=8$; gl=1; p=0,04	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,8$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6
Curso	$\chi^2=5,5$; gl=2; p=0,06	$\chi^2=0,2$; gl=2; p=0,8. (1 célula <5)	$\chi^2=6,2$; gl=2; p=0,04	$\chi^2=5,7$; gl=2; p=0,05
Área de especialização	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=2,2$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=3,8$; gl=1; p=0,05	$\chi^2=2,6$; gl=1; p=0,1
Tempo serviço em E.E./Apoio educativo	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=1,0$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,4$; gl=1; p=0,4	$\chi^2=2,7$; gl=1; p=0,09
Idade	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,01$; gl=1; p=0,8	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=0,5$; gl=1; p=0,4

Nota: Segundo Maroco (2003), quando o número esperado é menos de 5, como se verifica numa das células, o teste do χ^2 não pode ser aplicado com rigor. Não se considerou pertinente, neste caso, utilizar o Teste do Qui-quadrado por Simulação de Monte Carlo, como o autor sugere.

O trabalho desenvolvido com o professor recolhe grande concentração de respostas do grupo global dos professores, verificando-se significância estatística entre a variável *formação em Educação Especial* e o trabalho de *planificação das actividades* e na variável *curso*, quando cruzada com o *trabalho com a classe, em conjunto*.

Trabalho de colaboração com outros intervenientes

Para uma melhor visualização do trabalho de colaboração que os professores respondentes dizem fazer, elaboraram-se os quadros que se seguem e a respectiva análise.

Quadro 10 - Trabalho de colaboração

	<i>Nunca- Poucas vezes</i>	<i>Quase sempre- Sempre</i>	<i>NR</i>
Trabalho com outros profissionais	37,6%	61,2%	1,2%
Trabalho com o Conselho de docentes	40,6%	54,7%	4,7%
Trabalho com os pais	44,7%	54,4%	0,9%
Trabalho com o Conselho executivo	60,9%	34,7%	4,4%
Trabalho com a comunidade	67,6%	27,7%	4,7%

O trabalho de colaboração é feito, segundo as respostas dadas, prioritariamente com outros profissionais (61,2%), dos quais se destaca o psicólogo. É a área da saúde, tendo como profissionais os terapeutas, médicos e enfermeiros, aquela que concentra maior número de respostas. O trabalho com pais (54,4%), em termos de concentração de respostas, anda muito próximo do trabalho com o Conselho de docentes (54,7%), o qual se distancia do trabalho com o Conselho executivo (34,7%). Não se verifica uma grande diferença no trabalho desenvolvido entre os professores de apoio educativo e o Conselho de docentes e o Conselho executivo, a nível da diversidade de tarefas realizadas, embora se note maior colaboração com o Conselho de docentes. Verifica-se que 60,9% diz *nunca* ou *poucas vezes* trabalhar com o Conselho executivo, o que pode evidenciar dificuldades na criação de uma dinâmica de educação inclusiva.

É o trabalho com a comunidade que concentra menor número de respostas, *quase sempre* e *sempre* (27,7%), operacionalizando-se, essencialmente, em actividades lúdico-pedagógicas e estabelecimento de protocolos informais com as instituições.

Quadro 11 - Trabalho de colaboração * Variáveis do grupo de professores (Teste estatístico)

	Trabalho com os pais	Trabalho com outros profissionais	Trabalho com o Conselho de docentes	Trabalho com o Conselho executivo	Trabalho na comunidade
Formação em Educação Especial	$\chi^2=16,2$; gl=1; p=0,000	$\chi^2=15,4$; gl=1; p=0,000	$\chi^2=1,2$; gl=1; p=0,2	$\chi^2=3,3$; gl=1; p=0,06	$\chi^2=11,4$; gl=1; p=0,001
Curso	$\chi^2=5,3$; gl=2; p=0,06	$\chi^2=3,05$; gl=2; p=0,2	$\chi^2=4,4$; gl=2; p=0,1	$\chi^2=8,9$; gl=2; p=0,01	$\chi^2=16,17$; gl=2; p=0,000
Área de especialização	$\chi^2=0,9$; gl=1; p=0,3	$\chi^2=0,2$; gl=1; p=0,6	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=0,03$; gl=1; p=0,9	$\chi^2=0,5$; gl=1; p=0,4
Tempo serviço em E.E./ Apoio educativo	$\chi^2=6,5$; gl=1; p=0,001	$\chi^2=0,05$; gl=1; p=0,8	$\chi^2=2,6$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=1,1$; gl=1; p=0,3
Idade	$\chi^2=11,3$; gl=1; p=0,001	$\chi^2=1,7$; gl=1; p=0,1	$\chi^2=0,1$; gl=1; p=0,7	$\chi^2=0,4$; gl=1; p=0,5	$\chi^2=2,7$; gl=1; p=0,09

Em termos estatísticos, verifica-se associação de variáveis no caso da *formação em Educação Especial* e o *trabalho com pais*, o *trabalho com outros profissionais* e o *trabalho na comunidade*; no caso do *curso* essa associação verifica-se em relação ao *trabalho com o Conselho Executivo* e o *trabalho na Comunidade*; no caso do *tempo serviço em E.E./Apoio educativo* e *idade* verifica-se associação em relação ao *trabalho com os pais*.

É o facto de ter ou não formação em Educação Especial que desencadeia maior dependência entre variáveis; é o trabalho com os pais a variável mais dependente.

Discutindo e contextualizando os resultados

(i) Apoio ao aluno com Necessidades Educativas Especiais

Se se considerar que a socialização dos saberes e a aprendizagem no grupo e com o grupo resulta em maior e melhor educação inclusiva (Ainscow, 1991, 1995, 2000; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Ainscow & Ferreira 2003; Rodrigues, 2001, 2006, para citar apenas alguns), as quatro modalidades de apoio ao aluno, aqui analisadas, podem hierarquizar-se, em termos de inclusividade. Os critérios para a hierarquização que aqui se apresenta tiveram em conta o facto de que o apoio dirigido ao aluno (Apoio directo ao

aluno com NEE's, individualmente, Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe) ser considerado como menos inclusivo e o apoio dirigido ao grupo (Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo, Apoio ao aluno em conjunto com a classe [parceria pedagógica]), como mais inclusivo:

Quadro 12 - Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva (dados teóricos)

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

Fazendo a comparação entre os dados teóricos, no que respeita à hierarquização do grau de inclusividade, e a concentração das respostas obtidas, nas várias modalidades de apoio analisadas, verifica-se uma não coincidência nos resultados das duas situações consideradas, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 13 - Hierarquização do tipo de apoio, em termos de educação inclusiva

Perspectiva teórica		Grupo de professores de apoio educativo respondentes
Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)	1.º lugar	4.º lugar
Apoio ao aluno com NEE's, no pequeno grupo	2.º lugar	2º lugar
Apoio directo ao aluno, integrando as actividades da classe	3.º lugar	3.º lugar
Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente	4.º lugar	1.º lugar

Com estes dados, pode afirmar-se que este grupo de professores de apoio, com estes critérios, se posiciona em último lugar no que diz respeito à educação inclusiva (perspectiva centrada no grupo), uma vez que a maior

concentração de respostas se verifica na modalidade Apoio directo ao aluno com NEE's, individualmente (64%), em que se processa o ensino/ aprendizagem, tendo como centro o aluno (modelo das práticas de Educação especial/Integração escolar, dos anos sessenta); a menor concentração de respostas verifica-se na modalidade Apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica) (33,8%).

(ii) Local de apoio

Usufruir do mesmo espaço para socializar saberes, experiências e aprendizagens, como meio de aquisição de novos saberes, experiências e aprendizagens, é uma das ideias centrais da educação inclusiva (Ainscow, 1991; Ainscow, Porter & Wang, 1997; Correia, 2001; Rodrigues, 2001). A educação inclusiva faz-se com os pares, numa escola que é de todos e para todos (Hegarty, 2006). Na educação inclusiva nenhum aluno sai da sala de aula para fazer aprendizagens, elas fazem-se lá dentro (Sanchez, 2003). Atendendo a estes pressupostos, hierarquizou-se o local de apoio, numa perspectiva de educação inclusiva, como mostra o quadro que se segue:

Quadro 14 - Local de apoio, hierarquização, em termos de educação inclusiva (perspectiva teórica)

Dentro da sala de aula	Na carteira do aluno	1.º
	Num canto da sala	2.º
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	3.º
	Num local disponível	4.º

No seguimento da informação anterior, puseram-se em confronto a hierarquização que foi feita, segundo a perspectiva teórica e a que resultou da análise das respostas dadas pelos professores de apoio educativo questionados, o que se pode observar no quadro que se segue:

Quadro 15 - Local de apoio, confronto de duas perspectivas

		Local do apoio individual		Local do apoio em pequeno grupo	
		Perspectiva teórica	Respostas dos professores de apoio educativo	Perspectiva teórica	Respostas dos professores de apoio educativo
Fora da sala de aula	Na sala de apoio educativo	3.º	2.º lugar	3.º	1.º lugar
	Num local disponível	4.º	3.º lugar	4.º	3.º lugar
Dentro da sala de aula	Num canto da sala	2.º	4.º lugar	2.º	4.º lugar
	Na carteira do aluno	1.º	1.º lugar	1.º	2.º lugar

Este grupo de professores responde diferentemente quanto ao local de apoio ao aluno, consoante trabalha com ele individualmente ou trabalha em grupo. No primeiro caso, as respostas concentram-se mais na carteira do aluno, o que coincide com a hierarquização que foi feita em termos teóricos¹⁷; no segundo caso, a sala de apoio educativo ocupa o primeiro lugar, sendo classificada, em termos teóricos, em terceiro lugar.

O trabalho em pequeno grupo pode ser considerado, em termos de educação inclusiva, preferível ao trabalho individual com o aluno, mas ao sair da sala de aula para um outro espaço, a sala de apoio educativo, corta-se a ligação com o espaço em que os seus pares fazem as suas trocas de saberes, experiências e aprendizagens, o que de alguma forma pode comprometer os objectivos de uma educação inclusiva.

(iii) Trabalho de colaboração

Com o professor da classe

Na colaboração do Professor de apoio educativo com o professor da turma destaca-se com maior enfoque percentual de informação a actividade de *reflexão/avaliação*. A sinalização dos alunos e a sua avaliação para entrar na categoria dos alunos com NEE's é uma tarefa importante que obriga a um trabalho de colaboração com o professor da turma. Deste processo resulta, em parte, a integração ou não do aluno no regime educativo especial¹⁸, segundo o Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto, com as vantagens e as desvantagens que daí decorrem. Também se pode incluir nesta actividade a avaliação das aprendizagens do aluno para a sua passagem ou não de ano

escolar, o que é um processo complicado para os professores da turma que têm como exigência para passagem de ano o domínio dos conteúdos desse ano, o que por vezes não acontece com os alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. Para esta decisão são especialmente chamados os professores de apoio educativo que, por vezes, conseguem convencer os professores a passar de ano escolar o aluno que não atingiu os objectivos definidos como mínimos para a passagem, o que também provoca grandes constrangimentos nuns e nos outros.

É também uma actividade praticada em alguns países entre os quais temos conhecimento de Espanha (Múrcia), em que 94% dos professores de apoio educativo estão envolvidos na actividade de avaliação/supervisão (Arnaiz & Castejón, 2001), na Austrália (Queensland), em que 95% dos professores referiram que eram solicitados para avaliar e monitorizar as necessidades dos estudantes (Forlin, 2001) e na Holanda 82% dos coordenadores de apoio estão envolvidos na avaliação e monitorização (Pijl & Van Den Bos, 2001).

O *trabalho com a classe, em conjunto*, é a actividade menos praticada (23.2%, quando agregados *quase sempre* e *sempre*), situação que já se tinha verificado aquando da análise das modalidades de apoio ao aluno. Esta actividade é realizada prioritariamente pelo grupo de professores com formação em Educação Especial, pelos que fizeram o Curso de Estudos Superiores em Educação, pelos que têm especialização em categorias educativas, pelos que têm menos tempo de serviço (1-14 anos) e pelos que têm menos idade (22-41anos). Encontra-se significância estatística entre esta variável e a variável curso, pelo que se poderá afirmar que o tipo de curso pode influenciar as práticas realizadas.

Verifica-se que o grupo de professores que realizam mais uma e outra actividade tem características diferentes:

- *reflexão/avaliação* — professores especializados em Educação Especial, com o Curso de especialização, com especialização em Categorias da Deficiência, com mais tempo de serviço (15 a 29 anos) e mais idade (42 a 65 anos);
- *trabalho com a classe, em conjunto* — professores com formação em Educação Especial, com o Curso de Estudos Superiores em

Educação, com especialização em categorias educativas, com menos tempo de serviço (1-14 anos) e com menos idade (22-41 anos).

Pela análise realizada parece poder afirmar-se que o grupo de professores especializados através dos CESE's, mais jovem e com menos tempo de serviço trabalha mais com toda a classe, em conjunto com o professor, embora no global a percentagem total seja de 23.2%, o que sendo pouco é já um começo, um indicador de que a educação inclusiva já não é unicamente uma utopia e, sendo realizada pelos professores de apoio mais jovens e com menos tempo de serviço na área, poderá ser 'a luz ao fundo do túnel'.

A *planificação das actividades* e a *orientação das actividades do aluno com NEE's* são também actividades realizadas entre o professor de apoio educativo e a professora da classe a que pertence o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, ocupando um lugar intermédio, a nível percentual, com maior destaque para a primeira (*planificação das actividades* — 78% de respostas obtidas, quando agregadas *quase sempre* e *sempre*).

Forlin (2001) fala-nos também do trabalho de planificação dos professores de apoio e os professores do ensino regular, nas escolas de Queensland (Austrália), como sendo uma actividade não desejada por uns e pelos outros, uma vez que os primeiros se queixam da falta de tempo, por excesso de trabalho burocrático, enquanto que os professores da classe regular só se disponibilizam durante o tempo do almoço ou no intervalo da manhã.

A planificação, como um processo negociado em conjunto (professor da classe, professor de apoio educativo e alunos¹⁹), é um exercício colectivo, "um exercício que depende da sintonia do professor com as expressões e as intenções dos membros do grupo" (Bruner, 1986: 132).

A colaboração com o professor da classe é uma actividade importante, podendo enquadrar-se naquilo a que Porter (1997) chama de equipas de resolução de problemas, constituídas por pares, para ir ao encontro dos problemas dos professores, utilizam uma abordagem estruturada, o que permite uma melhor utilização do tempo e a resolução dos problemas centrados na escola.

Com outros intervenientes

Para além da professora da classe, este grupo de professores de apoio educativo desenvolve trabalho com outros profissionais (61,2%, *quase sempre e sempre*), destacando-se os técnicos de saúde e os psicólogos, com o conselho executivo (34,7%) e conselho de docentes (54,7%), com os pais do aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais (54,4%) e com a comunidade em que se insere (27,7%).

O trabalho de colaboração com *outros profissionais* é o que tem maior concentração de respostas, destacando-se nele o grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem a *formação especializada*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre *15 e 29 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre *42 e 65 anos*.

A colaboração com o *conselho executivo* apresenta o menor índice de respostas, sendo priorizada, em função das respostas dadas, pelo grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre *1 e 14 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre *22 e 41 anos*.

Em termos estatísticos, é o facto de ter ou não formação em Educação Especial que desencadeia maior dependência entre variáveis; é o trabalho com os pais a variável mais dependente.

Colaboração com outros profissionais

Os outros profissionais mais envolvidos na colaboração, para além do professor da turma, são os *profissionais de saúde* (médicos, terapeutas e técnicos de saúde) e o psicólogo. Atendendo a que as necessidades educativas especiais, por vezes, podem ter origem em problemas de saúde e que os profissionais de saúde têm um grande impacto no campo educativo, são os mais procurados, a nível de colaboração. Os psicólogos são também parceiros privilegiados.

Ainscow, Porter & Wang (1997) falam da necessidade de envolvimento da equipa de profissionais e do compromisso de uma planificação realizada colaborativamente para que possa haver mudança nas escolas. Forlin (2001)

refere que, nas escolas de Queensland (Austrália), a colaboração com especialistas exteriores à escola se traduz numa prestação efectiva mínima.

Os professores de apoio que colaboram com outros profissionais (61.2%, neste estudo) podem fazer a diferença nas escolas e serem protagonistas da mudança necessária.

Colaboração com pais

Verifica-se, neste estudo, que mais de metade (54.4%) dos professores de apoio que responderam a esta questão estão envolvidos em trabalho com os pais. A maior concentração de respostas (*quase sempre e sempre*), nesta variável, é dada pelo grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre 15 e 29 anos de *serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos.

O trabalho com os pais é a variável mais dependente em termos de significância estatística. Verifica-se dependência em relação à *formação em Educação Especial*, ao *tempo serviço em E.E./Apoio educativo* e à *idade*.

Também Pijl & Van Den Bos (2001) referem que, na Holanda, 84% dos professores de apoio que responderam ao seu questionário fazem contactos com pais de alunos com NEE's.

Esta forma de estar com os pais decorre de novas teorias que salientam o seu papel no desenvolvimento das crianças a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. As perspectivas transaccional e ecológica (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979) vêm alterar o foco da intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, numa intervenção mais direccionada para o fortalecimento das capacidades da família e para o seu envolvimento. A teoria do suporte social de Dunst (1985) defende as relações de parceria entre pais e profissionais, em que o papel dos profissionais é impulsionar e consolidar as relações e interacções entre pais e crianças, ajudando os pais na troca de informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e na procura de estratégias adequadas a cada criança (Cordeiro & Sanches, 2005).

Colaboração com a gestão da escola

Neste estudo, a colaboração com a gestão da escola traduz-se no trabalho desenvolvido com o *Conselho de Docentes* e com o *Conselho Executivo*. As respostas dadas concentram-se mais no trabalho com o Conselho de Docentes (54,7% — agregando *quase sempre* e *sempre*) do que no trabalho com o Conselho Executivo (34,7%).

O grupo de professores que diz colaborar com a gestão da escola é diferente, quando se trata de um ou outro órgão. Assim:

- *Conselho de Docentes*: a maior concentração de respostas *quase sempre* e *sempre* recai no grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre *15 e 29 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre *42 e 65 anos*;
- *Conselho Executivo*: a maior concentração de respostas *quase sempre* e *sempre* recai no grupo de professores que tem *formação em Educação Especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre *1 e 14 anos de serviço* em Educação Especial e que tem idade compreendida entre *22 e 41 anos*.

Verifica-se que com o Conselho de Docentes colaboram mais os que têm mais idade (42-65) e mais tempo de serviço (15-29) na Educação especial/Apoio educativo, enquanto que com o Conselho Executivo colaboram mais os que têm menos idade (22-41) e menos tempo de serviço (1-14). Verifica-se significância estatística no cruzamento da variável Conselho executivo e Curso.

As áreas de colaboração em que o professor de apoio educativo diz que está envolvido com o Conselho de docentes, segundo a análise que foi feita às respostas dadas, são:

- *resposta para os alunos com NEE's*;
- *dinâmica pedagógica da escola*;
- *organização e funcionamento global da escola*;

- *organização e funcionamento da escola, em relação aos alunos com NEE's; e*
- *formação.*

As actividades que têm como centro o aluno com NEE's são as que concentram maior número de respostas, verificando-se contudo uma participação acentuada na dinâmica global da escola.

- As áreas de colaboração com o Conselho Executivo têm o seu enfoque
- *no funcionamento global da escola;*
 - *no funcionamento da escola, no respeitante aos alunos com NEE's;*
 - *na gestão intermédia da escola;*
 - *na formação.*

A maior prioridade vai para a dinâmica global da escola.

Tanto num caso como no outro é importante essa colaboração, pois é nos órgãos de gestão da escola que são tomadas as medidas à volta das quais se organiza e funciona a escola. Verifica-se também o envolvimento dos professores de apoio educativo em acções de formação na escola, facto que também se pode verificar em Múrcia (Espanha), em que 23% dos professores que responderam ao questionário dizem que ajudam na formação de outros professores (Arnaiz & Castejón, 2001).

Uma liderança eficaz, difundida por toda a escola, é, no dizer de Ainscow, Porter & Wang (1997), uma das condições necessárias para se verificar a mudança nas escolas.

Nos exemplos de investigação sobre os professores de apoio educativo, analisados no âmbito deste trabalho, não se nota nas respostas dadas uma colaboração efectiva com os responsáveis das escolas. Sendo eles quem determina as prioridades da escola, a não colaboração não facilitará, certamente, o desempenho das tarefas dos professores de apoio.

Colaboração com a comunidade

Fazem trabalho de colaboração com a comunidade a que pertencem, quase sempre e sempre, 27,7% dos professores que responderam à questão sobre esta temática. Destes é o grupo de professores que tem *formação em*

Educação Especial, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *Categorias da Deficiência*, que tem entre 15 e 29 anos de serviço em Educação Especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos que mais colabora em actividades na comunidade.

O trabalho na comunidade encontra significância estatística, quando cruzado com a variável *formação em Educação Especial e curso*.

As áreas em que a colaboração se verifica, segundo a análise que foi feita às respostas emitidas, são:

- *actividades lúdico-pedagógicas;*
- *protocolos informais com as instituições;*
- *apoio à família;*
- *partilha de informação;*
- *apoio material e humano; e*
- *actividades de animação do tempo livre.*

São as actividades lúdico-pedagógicas que concentram maior número de respostas, operacionalizando-se em desenvolvimento de projectos, festas, visitas de estudo e exposições, por exemplo.

Como se pode verificar nas investigações analisadas no âmbito deste trabalho, os professores de apoio em Múrcia (Espanha) também colaboram com serviços externos de apoio (87%). Também na Holanda, 95% dos professores respondentes estão envolvidos em ligações com agências externas.

O trabalho de colaboração, abrindo espaço à partilha de saberes e experiências, permite gerar nas escolas e nas comunidades melhores condições e também os recursos necessários a uma educação eficaz e adequada para todas as crianças. Desenvolver a colaboração e a cooperação entre os professores como entre as crianças é muito importante, porque, como diz Vigotsky (1986: 7) em *Thought and Language*, "o que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de o fazer amanhã sozinha".

Concluindo

Os professores de apoio educativo respondentes *dizem* que o seu trabalho junto do aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais se desenvolve, prioritariamente, na modalidade apoio directo e individual e que colaboram com os outros intervenientes no processo educativo do aluno.

A modalidade de intervenção mais praticada é a que elege um aluno, individualmente, para apoio, o que dá continuidade ao modelo introduzido nos anos setenta, aquando da integração escolar. A educação especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para 'compensar' essa mesma deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com poucos pontos de contacto entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva.

Segundo Ainscow, Porter & Wang (1997: 63),

Em vez de se procurar identificar um *deficit* genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais deveriam centrar-se nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares. Assim, a promoção da igualdade de oportunidades para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos da utilização do tempo escolar, da qualidade de ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo.

Esta modalidade de apoio é mais praticada pelos professores de apoio sem formação nesta área, pelos que fizeram o curso de Formação especializada, pelos que estão especializados em Categorias da Deficiência, pelos que têm entre 1 e 14 anos de trabalho e pelos que se encontram no escalão etário dos 22 aos 41 anos. Em termos estatísticos, verifica-se significância estatística entre esta variável e as variáveis *Formação em Educação Especial e Tempo de serviço em Educação Especial/Apoio educativo*. Será que as gerações mais jovens estão a regredir em relação às conquistas realizadas pelos seus pais, nos anos sessenta e setenta?

Se, de acordo com a perspectiva da educação inclusiva em que o aluno está tanto mais incluído quanto conseguir desenvolver as suas aprendizagens com os outros, poderemos afirmar que os professores especializados, os que têm mais idade (42 a 65 anos), os que têm mais tempo

de trabalho nesta área (15-29 anos) e, de acordo com estes dados, praticam modalidades de apoio mais perspectivadas no âmbito da educação inclusiva.

Das quatro modalidades de apoio sugeridas para resposta, o apoio directo ao aluno, individualmente, é a modalidade considerada entre os teóricos nesta matéria a menos inclusiva; a considerada teoricamente mais inclusiva, *apoio ao aluno em conjunto com a classe (parceria pedagógica)*, é a modalidade menos praticada por estes professores de apoio.

Para local de apoio directo e individual, estes professores de apoio elegem a *carteira do aluno*, sentando-se a seu lado, para o 'ajudar' a realizar as actividades que lhe são propostas, ajudando, assim, a discriminação do aluno e de si próprios. O aluno diminui as oportunidades de socialização com os pares através das aprendizagens e o professor de apoio, assumindo o estatuto de 'aluno', perde em estatuto como professor parceiro do professor da classe e, conseqüentemente, em identidade profissional inerente a esta função específica.

A colaboração com os intervenientes do processo educativo mais directamente ligados ao aluno: professor, técnicos de saúde e psicólogo, pais e gestão da escola, nos respectivos contextos, é também uma prioridade para estes professores. Embora, em média, menos de metade destes professores (46,54%) esteja envolvido em actividades de colaboração com os outros intervenientes do processo, eles representam um passo em frente para uma abertura da escola.

O professor da classe é o interveniente privilegiado em termos de colaboração, sendo a *reflexão/avaliação* a actividade mais desenvolvida e nela estando envolvidos (*Quase sempre* e *Sempre*) 88,6% dos professores respondentes. O *trabalho com a classe, em conjunto*, envolve 23,2% destes professores de apoio.

Relativamente aos outros intervenientes com os quais se verifica colaboração, são os outros profissionais (psicólogo e profissionais da saúde e da reabilitação) que colhem maior percentagem de respostas (61,2%). A colaboração com a comunidade tem uma pequena representação (27,7%).

De salientar também o trabalho desenvolvido com a gestão da escola: Conselho de Docentes e Conselho Executivo. Embora, em média, menos de metade (44,7%) se tenha pronunciado sobre o desenvolvimento de trabalho

com a gestão da escola, ele constitui um começo importante e determinante na construção de escolas mais inclusivas. Uma liderança forte é um dos factores enunciados por Ainscow, Porter & wang (1997), entre outros, para o desenvolvimento de escolas que apostem na mudança, na experimentação e em escolas mais equitativas.

Notas

- 1 «Eles não sabem, nem sonham/que o sonho comanda a vida/que sempre que um homem sonha/o mundo pula e avança/como bola colorida entre as mãos de uma criança». A. Gedeão (1956). *Movimento Perpétuo*.
- 2 Conferência realizada na Faculdade de Motricidade Humana, em 3 de Maio de 2005.
- 3 Armstrong e Barton (2003) dão o exemplo de *Ullswater Community College* como comunidade inclusiva.
- 4 Esta dinâmica foi também desenvolvida em Portugal, onde M. Ainscow acompanhou o desenvolvimento de projectos neste âmbito.
- 5 Informação recolhida no *Inclusive and Supportive Education Congress*, Glasgow, 1-4 Agosto/2005. No congresso vários projectos foram apresentados, neste âmbito.
- 6 Cite-se, a propósito, Gardou & Develay (2005), na sua pertinente caminhada ao longo da História, fazendo realçar os grandes pioneiros da Educação para os excluídos dos sistemas educativos.
- 7 Republicado: Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio.
- 8 Despacho nº 10 856/2005, de 13 Maio – reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho nº 105/97, de 30 de Maio.
- 9 A nova proposta de Lei de bases, vetada pelo Presidente da República, e o Anteprojecto que visava a substituição do decreto-lei 319/91, também ele não publicado, recuavam relativamente às aquisições feitas em matéria de escola inclusiva (Niza, 2004; Duarte, Sanches & Brites, 2005).
- 10 Célestin Freinet (1896-1966), pedagogo francês, defensor dos princípios da educação nova, hoje postos em paralelo com Paulo Freire e Habermas (Kerlain, 2003. Conferência proferida na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).
- 11 94%, em 2002/2003 (dados do Observatório dos apoios educativos).
- 12 Os professores dizem com frequência «não vale a pena, ele não aprende...»
- 13 Constatou-se, nas escolas, que o nível de exigência das actividades propostas para estes alunos é muito baixo.
- 14 Com a Declaração de Salamanca (1994) foi retomado, no essencial, o conceito de Necessidades Educativas Especiais introduzido pelo Education Act (1981), ao reafirmar: "a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as

crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade" (p.6).

- 15 Utilizou-se nesta parte do trabalho a expressão 'aluno com Necessidades Educativas Especiais' porque é a expressão utilizada no questionário aplicado, uma vez que é assim que falam os professores quando se referem a estes alunos, ainda resultado da perspectiva de que o aluno é o único responsável pelo seu défice e não o resultado da interacção que se estabelece entre todos: aluno, intervenientes e contextos onde as aprendizagens ocorrem.
- 16 A diferença entre um grupo e outro é apenas de 0.2%.
- 17 De notar que a falta de espaços disponíveis nas escolas do primeiro ciclo pode 'empurrar' os professores de apoio educativo para dentro das salas de aula.
- 18 Embora a legislação não o exija, é prática corrente exigir comprovativos médicos para o aluno ser incluído no regime educativo especial.
- 19 Pode haver outros intervenientes, os quais devem participar, se possível, na planificação das actividades.

Referências

- AINSCOW, Mel (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- AINSCOW, Mel (1995). *Education for all: making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.
- AINSCOW, Mel; PORTER, Gordon & WANG, Margaret (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- AINSCOW, Mel (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp. 76-80.
- AINSCOW, Mel & FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- ARMSTRONG, Felicity (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue Française de Pédagogie*, 134, pp. 87-96.
- ARNAIZ, Pilar & CASTEJON, Juan-Luis (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 99-110.
- BARDIN, Laurence (1977). *L'analyse de Contenu*. Paris: PUF.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: University Press.
- BRUNER, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CANÁRIO, Rui (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- CÉSAR, Margarida (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- CORDEIRO, Madalena & SANCHES, Isabel (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 75, pp. 14-22.
- CORREIA, Luís (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, Luísa & STOER, Stephen (1997). Investigação-acção e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, pp. 7-28.
- CORTESÃO, Luísa (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Ana B. da (1998). Projecto 'Escolas inclusivas'. *Inovação*, 11, pp. 57-85.
- COSTA, Ana B. da (2003). *Uma escola para todos. Caminhos Percorridos e a Percorrer*. [Em linha] [Acedido em 15 de Setembro de 2004, disponível em <http://www.malhatlantica.pt>].
- DUARTE, Rosa; SANCHES, Isabel & BRITES, Isabel (2004). Projecto de Decreto-lei da educação especial e dos apoios sócio-educativos (Parecer). *Revista Lusófona de Educação*, 03, pp. 153-157.
- DUNST, Carl J. (1985). *Early Intervention in USA. Theory and Practice*. New York.
- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- FORLIN, Chris (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 121-131.
- FREINET, Célestin (1976). *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- FREIRE, Paulo (1981). *Ideologia e Educação: Reflexões Sobre a não Neutralidade da Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARDOU, Charles. (2005). Helen Adams Keller: de la fillette sourde et aveugle à l'écrivain et à la conférencière. *Reliance*, 16, 106-114.
- GARDOU, Charles & DEVELAY, Michel (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 06, pp. 31-45.
- HEGARTY, Seamus (2006). Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.

- MAROCO, João (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MEIJER, Cor (coord.) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- MIALARET, Gaston (2003). *Propos Impertinents sur l'Éducation Actuelle*. Paris: PUF.
- MITTLER, Peter. (2000). *Working Towards Inclusive Schools: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- NIZA, Sérgio (2004a). *Escola Inclusiva Evolução e Perspectivas*. 1º Seminário sobre Cidadania e Direito à Inclusão. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 21 de Maio.
- NIZA, Sérgio (2004b). Um novo sistema de educação especial: a legitimação do Apartheid. *Escola Inclusiva*. Janeiro/2004, pp. 8-11.
- PEREIRA, Alexandre (2003). *SPSS - Guia Prático de Utilização*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERRENOUD, Philippe (1997). *Pédagogie Différenciée: des Intentions à l'Action*. Paris: ESF.
- PORTER, Gordon (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: I. I. E.
- ROBERT, André & BOUILLAGUET, Annick (1997). *L'Analyse de Contenu* (2ième edition). Paris: PUF.
- RODRIGUES, David (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- RODRIGUES, David (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- ROLDÃO, Maria do Céu (2003) Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- SAMEROFF, Arnold & CHANDLER, Michael (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz; M. Hetherington; S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research*, vol. 4, pp. 187-244.
- SANCHES, Isabel (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- SANCHEZ, Pilar (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont & A. Vérillon, *Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- PIJL, Sip Jan & VAN DEN BOS, Kess (2001). Redesigning support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16, nº 2, pp. 111-119.
- SORIANO, Victoria (1999). Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens. *European Agency for Development in Special Needs Education*.

- TEODORO, António (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- THOMAS, Gary; WALKER, David & WEBB, Julie (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- UNRUG, Marie Christine (1974). *Analyse de Contenu et Acte de Parole*. Paris: Delarge.
- VALA, Jorge (1986). *A Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (5.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- VIGOTSKY, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow; G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE.
- WARWICK, Cliff (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- WILSON, John (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, pp. 297-304.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). A formação reflexiva de professores. *Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

IN QUEST OF SIGNS OF INCLUSIVE EDUCATION: THE SUPPORT TEACHER'S PRACTICES

Abstract

Since the Declaration of Salamanca (1994) and related international political compromises, the inclusive school movement and therefore that of inclusive education is being overused by politicians and education experts in their speeches. Special education, which works in parallel with the regular school system, should give way to inclusive education practices. These practices based on the human diversity and working with inclusive differentiation and cooperative learning methodologies can make the success of all through the success of each one and therefore lead to the emergence of a new school paradigm. In this paper, we look for signs of inclusive education in the support teacher's practices. The research tool used was a questionnaire, which was applied to primary school teachers working in the Lisbon area. It was shown that the signs of inclusive education in the practices of the support teachers are scarce. Their pedagogical activity is closer to the Special Education methodologies. One wonders whether those responsible for the management of difference and diversity at school are indeed playing the role they are expected. If not, why not?

Keywords

Special education needs; Integration school, Inclusive school; Inclusive education practices

A LA RECHERCHE D'INDICATEURS D'ÉDUCATION INCLUSIVE: LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DE SOUTIEN

Résumé

Depuis l'adoption des compromis internationaux, comme la Déclaration de Salamanca (1994), le mouvement de l'École inclusive et, en conséquence,

celui de l'Education inclusive est en train de faire des racines dans le discours des politiques et des experts de l'Education. On préconise que l'Education spéciale, une éducation parallèle au système d'éducation régulière, soit remplacée par des pratiques éducatives inclusives. Celles-ci, en valorisant la diversité humaine et en utilisant des méthodologies de différenciation inclusive et d'apprentissage coopératif, conduisent au succès de tous à partir du succès de chacun et déclenchent l'émergence d'un nouveau paradigme scolaire. On a cherché, dans les pratiques des professeurs de soutien éducatif, indicateurs d'éducation inclusive. On a enquêté les professeurs de soutien éducatif travaillant à l'enseignant basique, dans la région académique de Lisbonne. Cette étude a démontré très peu d'indicateurs d'éducation inclusive dans les pratiques des professeurs de soutien éducatif. Leur action pédagogique semble plus rapprochée de celle de l'éducation spéciale. Les gens responsables pour la gestion de la différence et la diversité à l'école, jouent-ils leur rôle? Qu'est ce que les empêche de le faire?

Mots-clé

Besoins éducatifs spécifiques; Inclusion scolaire; Education inclusive; Pratiques d'Education inclusive

Recebido em Dezembro, 2006

Aceite para publicação em Maio, 2007