



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Vera Lúcia Lopes Miquelino

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial

Área de especialização: Domínio Cognitivo e Motor

Orientador:

Professor Doutor Armindo Rodrigues

outubro, 2016

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Às minhas avós pelo sentido que deram a minha vida...

E aos meus filhos Diana e Henrique.

Agradecimentos

Obrigada Mãe, Obrigada Pai por tudo aquilo que eu hoje sou como pessoa.

Ao Henrique por me incentivar a seguir mais além, e aos meus irmãos Paula e Bruno pelo carinho.

Às minhas amigas Rita, Ana, Andreia, Sol e prima Solange pela amizade.

À minha colega e amiga Rita Pereira pela ajuda e paciência.

Às professoras dos Agrupamentos das Laranjeiras e do Monte da Lua, que prontamente colaboraram comigo.

Ao meu orientador Professor Armindo Rodrigues, você foi para mim uma verdadeira bênção, estou muito grata pela disponibilidade e compreensão.

Resumo

A atividade de professor de educação especial é muito exigente, pelo que o problema das dificuldades sentidas por estes profissionais no exercício das suas funções é um tema relevante, tornando-se necessário identificá-las para as poder colmatar e superar.

Neste estudo, analisamos o modo como funciona a educação especial no Agrupamento selecionado e os eventuais fatores que afetam a percepção do desempenho profissional do professor de educação especial, aferindo se têm ou não impacto na sua prática de docência.

Concluimos que a organização e o funcionamento da educação especial, no que concerne ao processo de elegibilidade, suscita dificuldades no desempenho profissional do professor de educação especial.

Apesar de algumas limitações e condicionantes do sistema de ensino, os docentes de educação especial mantêm uma atitude positiva perante a profissão que desempenham.

Palavras-chave: Professor de educação especial; Desempenho profissional; Dificuldades e preocupações

Abstract

The special education teacher activity is very demanding, so the problem of the difficulties faced by these professionals in the exercise of their competences is an important issue, making it necessary to identify those difficulties in order to fill and overcome them.

In this study, we analyze the way how the special education works in the selected grouping and any factors affecting the perception of the special education teacher professional performance, assessing whether or not they have impact on their teaching practice.

We conclude that the organization and functioning of special education, regarding the eligibility process, raises difficulties in the professional performance of special education teacher.

Despite some limitations and constraints of the education system, special education teachers maintain a positive attitude towards the profession they carry out.

Key words: special education teacher, professional performance, difficulties and concerns.

Siglas e Abreviaturas

Ag. - Agrupamento

Artº - Artigo

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Crianças e Jovens

FENPROF - Federação Nacional dos Professores

Freq. - Frequência

nº - Número

NEE - Necessidades Educativas Especiais

NEECP - Necessidade Educativas Especiais de Carácter Permanente

OMS - Organização Mundial de Saúde

PEI - Plano Educativo Individual

pp. - Página

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Siglas e Abreviaturas	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros.....	x
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico	3
2.1. Perspetiva histórica da Educação Especial	3
2.2. A integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais.....	4
2.2.1. Princípio da normalização.....	5
2.2.2. Movimento de integração.....	6
2.2.3. A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais	10
2.3. Educação Especial: o papel do Professor de Educação Especial.....	13
2.3.1. A formação de professores.....	13
2.3.2. Processo de socialização	17
2.3.3. Necessidades e dificuldades sentidas	20
2.4. Organização da Educação Especial na Escola.....	22
2.4.1. Decreto-Lei nº 3/2008	24
2.4.2. Procedimentos de referenciação e avaliação.....	25
3. Metodologia.....	28
3.1. Formulação do problema	28
3.2. Plano de pesquisa.....	29
3.2.1. Tipo de estudo	30

vii

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

3.3. Sujeitos do estudo	31
3.4. Técnicas de recolha e de análise de dados	31
3.4.1. A entrevista	31
3.5. Análise de conteúdo.....	32
3.6. Procedimentos.....	33
3.7. Os sujeitos do estudo	35
3.7.1. Caracterização dos sujeitos	36
3.7.2. Caracterização dos Agrupamentos	39
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	42
4.1. Apresentação dos Resultados.....	42
4.1.1. Dimensão 1: Conceção acerca do desenvolvimento profissional	42
4.1.2. Dimensão 2: Organização e funcionamento do departamento de educação especial.....	49
4.1.3. Dimensão 3: Recursos da educação especial	53
5. Interpretação dos Resultados	55
6. Conclusão	58
7. Referências Bibliográficas.....	61
8. Apêndices	66
Apêndice I - Guião de Entrevista.....	67
Apêndice II - Autorizações para a realização de entrevistas	69
Apêndice III - Respostas dos entrevistados	71
Apêndice IV - Análise de conteúdo dos dados	108

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Caraterização dos sujeitos quanto ao género.....	36
<i>Figura 2.</i> Caraterização dos sujeitos quanto à idade	37
<i>Figura 3.</i> Caraterização dos sujeitos quanto ao tempo de docência.....	37
<i>Figura 4.</i> Caraterização dos sujeitos quanto ao tempo de serviço em Educação Especial	38
<i>Figura 5.</i> Habilitações académicas dos sujeitos do estudo	38
<i>Figura 6.</i> Situação profissional dos sujeitos do estudo	39

Índice de Quadros

<i>Quadro 1. Preocupações e Dificuldades a Nível Pessoal</i>	43
<i>Quadro 2. Preocupações e Dificuldades a Nível Escola</i>	43
<i>Quadro 3. Fatores de opção pela Educação Especial</i>	44
<i>Quadro 4. Motivação para a Profissão</i>	45
<i>Quadro 5. Dificuldade em atender a diversidade de NEE</i>	45
<i>Quadro 6. Condicionantes da Atividade em Educação Especial</i>	46
<i>Quadro 7. Prestígio Social do Trabalho em Educação Especial</i>	47
<i>Quadro 8. Percepção da Utilidade do Trabalho Realizado</i>	48
<i>Quadro 9. Percepção do Trabalho do Professor de Educação Especial pelos Pais</i>	48
<i>Quadro 10. Conhecimento do Projeto</i>	49
<i>Quadro 11. Lugar de Educação Especial</i>	50
<i>Quadro 12. Estrutura do Departamento da Educação Especial</i>	50
<i>Quadro 13. Procedimentos de Referenciação e Avaliação</i>	51
<i>Quadro 14. Eficácia do Modelo Seguido</i>	51
<i>Quadro 15. Sugestões de Melhoria do Funcionamento da Educação Especial</i>	52
<i>Quadro 16. Recursos Materiais</i>	53
<i>Quadro 17. Recursos Humanos</i>	54

1. Introdução

Segundo Gardou e Develay (2005), os professores de educação especial são indivíduos que acreditam que a ação educativa é determinante para o desenvolvimento humano, ou seja, que o possível se pode substituir ao impossível e que o humano não tem como limite formas, aparências, corpos e ideias conformistas ou categorias estáticas. Esta perspectiva adquire particular significado para a compreensão das condições e condicionantes em que se processa o trabalho dos professores de Educação Especial, uma vez que sublinha a clarividência e o empenhamento que atravessam a intervenção desses profissionais.

Ser professor de Educação Especial não é tarefa fácil, razão pela qual a natureza complexa da sua intervenção e o papel que lhe é atribuído na escola atual têm sido objeto de estudo de muitos autores. Para além do conhecimento necessário para ensinar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e pela natureza das suas funções, este docente é solicitado a desenvolver com segurança papéis que envolvem a interação com alunos, colegas, administração escolar e pais.

As constantes mudanças de políticas no domínio da Educação Especial têm igualmente implicações significativas ao nível da organização escolar, das conceções e das práticas, o que tem vindo a dificultar a delimitação de papéis e funções a desenvolver por este profissional.

Perante este quadro, algumas questões iniciais se nos colocaram, a saber:

- Que percepções têm os professores de educação especial acerca da sua atividade?
- Quais os fatores que terão impacto na sua prática?

Foram estas as questões que orientaram o nosso estudo e ganharam particular legitimação ao longo do processo de pesquisa realizado, através da revisão da literatura, bem como pela recolha e análise dos dados obtidos pelas entrevistas.

Nessa medida, compreender o modo de funcionamento da educação especial constituiu a questão que norteou o presente estudo e que determinou os seus objetivos gerais e as opções metodológicas que fomos aplicando ao longo do processo de investigação.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Para tal, recorreremos a um método de investigação qualitativo por não se procurar uma generalização dos resultados, mas apenas uma tomada de conhecimento acerca do que acontece naquela realidade. Efetivamente, não havendo ainda investigação significativa neste domínio específico da educação especial, importa, em primeiro lugar, dar voz aos atores, para nos dêem conta das suas perspetivas, sentimentos, problemas e dificuldades, na primeira pessoa.

Este estudo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, procurámos fazer a revisão da literatura sobre esta temática e estabelecer um adequado enquadramento teórico. Abordámos uma breve perspetiva histórica da educação especial, a inclusão escolar, o papel do professor de educação especial, a organização da educação especial na escola e o lugar da educação especial na formação de professores.

A segunda parte desta dissertação incide sobre o estudo empírico, onde é enquadrada toda a metodologia de investigação. Coloca-se a pergunta de partida, abordando os objetivos de estudo que realizámos, a amostra, o instrumento e os procedimentos para a recolha e análise de dados e ainda a caracterização do contexto do estudo.

Na terceira parte é feita a apresentação e análise dos dados obtidos e interpretação dos dados. Finalmente, apresentamos a Conclusão, que resume o trabalho efetuado, evidenciando a pertinência dos principais resultados obtidos.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Perspetiva histórica da Educação Especial

Atualmente, a educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais aponta para a inclusão nas escolas do ensino regular mas, no passado, as mesmas eram vítimas de discriminação e segregação.

Essa segregação refletira-se numa perspetiva de aniquilação, ou de veneração, características dos tempos primitivos, significando, em épocas mais recentes, que a educação das crianças com deficiência deveriam ser educadas, mas em contextos separados dos seus pares e abordando conteúdos mínimos e irrelevantes.

Efetivamente, durante a Idade Média, este tipo de pensamento de aniquilação do deficiente foi-se alterando e o sentimento de caridade e proteção foi ganhando lugar, substituindo a atitude de exclusão em relação à inserção na sociedade. As ordens religiosas também tiveram um papel importante no aparecimento das primeiras escolas do ensino especial.

Anos mais tarde, com a industrialização, o aparecimento do Iluminismo e o reconhecimento público de deficientes ilustres, foram criadas as pré-condições para a organização da Educação Especial, assistindo-se a conquistas importantes a nível legislativo, que levaram ao reconhecimento dos deficientes como cidadãos de pleno direito (Moniz Pereira, 1984).

No início do Séc. XX, a Educação Especial caracteriza-se por um ensino ministrado em escolas especiais, em regime de internato, específicas de cada área da deficiência e, embora já existissem defensores do sistema integrado, foram surgindo outras formas de atendimento, como o são o semi-internato e a classe especial. As crianças deficientes eram confinadas a instituições de ensino especial, uma vez que “não aprendiam” nas escolas regulares.

Mesmo imerso numa ditadura de 40 anos, Portugal conquistou alguns marcos importantes no que diz respeito à Educação Especial. Durante esse período emergiram situações de inovação pedagógica, nomeadamente projetos que foram aplicados em determinados períodos e que conduziram a uma necessidades de os regulamentar.

É de salientar que alguns desses projetos ainda perduram, apesar das fortes mudanças políticas e sociais que ocorreram desde então até aos nossos dias.

Contudo, a Educação Especial ainda é vista como um sistema paralelo à educação geral, onde as crianças podem beneficiar de programas especializados por tipo de deficiência, orientadas por professores especializados, formados de acordo com as categorias de deficiência.

2.2. A integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais

A escola tradicional foi criada para dar educação básica a todos os alunos, para que todos os que saíssem da escola encontrassem condições semelhantes para os melhores lugares da sociedade.

Esta pretendia homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos, porém estas práticas e valores não fizeram mais do que acentuar as diferenças culturais e capacidades pessoais e colocaram para fora todos os que não cabiam nesse modelo.

A escola que deveria integrar e acolher era na verdade um instrumento de seleção e os alunos com qualquer tipo de necessidade especial de educação não poderiam ser integrados.

Foram então criadas as escolas especiais, que eram organizadas por categorias de deficiência. Deste modo, pensava-se na época, ao agrupar as mesmas categorias e características, poderia desenvolver-se um ensino homogéneo, seguindo o modelo da escola tradicional.

Ora, a Educação Especial não está diretamente relacionada com o ensino em escolas especiais. É possível desenvolver programas educativos especiais nas escolas de ensino regular e estabelecer situações intermédias de organização da educação para estas crianças, para que se definam diferentes patamares no processo de integração.

A integração deve abarcar toda a sociedade em geral, o envolvimento social, escolar e familiar em que a criança se encontra inserida, o contexto educativo e o próprio aluno, numa perspetiva de ser ativo e participante com projeto de vida que não é elaborado para si, mas consigo e para o seu apoio.

Um dos aspetos a ter em conta é que, na integração, seja ela social ou educativa, tem que se estabelecer relações recíprocas, isto é, os “integrados” devem formar uma parte ativa na dinâmica social ou escolar do meio em que se inserem. Se a pessoa “diferente” só convive com pessoas diferentes, é impossível que aprenda a viver em sociedade e, vice-versa, a sociedade não aprende a conviver com esta e não aceita essa pessoa como mais um membro com todos os direitos e deveres (Madureira, 2012).

Birch (1974) definiu a integração como um processo que pretende unificar a educação regular e a educação especial, com o objetivo de oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

O modelo da escola para todos é uma escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias e outras populações com necessidades especiais encontrem uma resposta adequada às suas necessidades, sem prejudicar os outros, antes beneficiando todos os alunos em geral.

2.2.1. Princípio da normalização

Em 1959, Bank-Mikkelsen definiu o princípio da Normalização aplicado à pessoa com deficiência mental, onde destacava a possibilidade desta ter uma vida tão normal quanto possível.

Para o autor, isso não significava tornar o deficiente em “normal”, mas criar-lhe condições de vida semelhantes aos seus pares da sociedade onde se encontra inserido.

Para Beeny (1975), não se tratava de eliminar as diferenças, mas de aceitar que existem, com modos de ser, dentro de um contexto social, oferecendo a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento das suas capacidades, pondo ao seu alcance as mesmas oportunidades de vida normal.

Por outro lado, Nirge (1969), ao falar de normalização, realça o ritmo e os costumes normais da vida humana, como poder escolher livremente experiências normais de desenvolvimento, ter a possibilidade de viver num mundo heterossexual, ter a possibilidade de fazer escolhas, de ter desejos e anseios respeitados e em último, ter condições de vida normais com direito a um nível económico também normal.

Enquanto, para Mikkelsen, a normalização é o objetivo a atingir e a integração o método de trabalho utilizado para consegui-lo, para Wolfensberger, a integração social é a consequência da normalização.

Pode-se, então, dizer que o princípio da normalização não é converter uma pessoa deficiente em normal, mas aceitá-la como é, reconhecendo-lhe os mesmos direitos e obrigações dos outros membros da sociedade e oferecendo-lhe os meios necessários (sociais, educativos, culturais) para que possa desenvolver ao máximo as suas potencialidades intelectuais, físicas e sociais, tendo uma vida tão normal quanto possível.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

O princípio da normalização torna necessário que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajuste às características e individualidade de cada um. Mas, para levar a cabo uma integração escolar, é necessário entender o princípio da sectorização. Este princípio deriva do princípio da normalização e está relacionado com a descentralização dos serviços. Tem a ver com a aplicação da normalização dos serviços de apoio ao deficiente (Gonzalez, 1989). Ou seja, os apoios e serviços organizam-se de forma a que o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais seja realizado dentro do seu meio ambiente natural.

Para que a normalização seja um êxito, é necessário que a pessoa diferente conviva com os outros membros da sociedade em que se encontra inserida e é através da integração, com todas as suas vantagens e desvantagens, que poderá consegui-lo. Para tal, muitas mudanças terão que ocorrer a nível das mentalidades da sociedade, do sistema educativo, da produção legislativa, das práticas educativas e da organização dos serviços.

2.2.2. Movimento de integração

Nos anos 60/70 do século XX, ainda existiam muitas crianças que ficavam à margem da escolaridade obrigatória ou, então, eram obrigadas a frequentar escolas do ensino especial.

Esta prática educativa foi alvo de várias contestações, e o sucesso alcançado pelas experiências de integração nas escolas do ensino regular fez com que em vários países fossem desenvolvidos trabalhos e emitidas novas medidas legislativas e políticas que foram marcos importantes de todo o movimento integrativo.

Nos Estados Unidos, uma forte movimentação por parte dos pais que defendiam o acesso e a melhoria da qualidade no ensino dos seus filhos portadores de deficiência, culminou com a publicação da célebre Public Law 94/142, com a designação, “The Education for Hall Handicapped Children Act”.

Correia (1997) designa a lei como “bombástica”, uma vez que esta causou grande impacto na história da educação.

A Public Law 94/142 parte do princípio que o ambiente menos restritivo possível é o objetivo principal para a generalidade das crianças. Pretendia-se que todas

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

as crianças tivessem a garantia de uma educação em escolas do ensino regular e sem encargos para a família.

Estas medidas influenciaram a transição das práticas educativas tradicionais, que se estabeleciam em modelos clínicos, para práticas educativas que assentavam em modelos pedagógicos-educativos, proporcionando um ensino adequado às necessidades educativas das crianças, de forma a melhorar a sua aprendizagem e a fomentar a igualdade de oportunidades.

Em 1978, foi publicado pelo Comité de investigação “Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, um estudo sobre o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales, que ficou conhecido como Warnock Report. Este estudo veio mudar a maneira de pensar quanto às políticas, práticas e conceitos em educação.

Como resultado de quatro anos de investigação, este comité propõe que se substitua o paradigma médico (classificação de deficiência) pelo paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das *necessidades educativas especiais*), para que seja garantido o sucesso e uma plena integração em escolas regulares, fazendo com que todas as crianças superem as suas dificuldades, sejam elas de carácter temporário ou permanente.

O Relatório Warnock introduziu pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais, que reúne não só os alunos com deficiências, mas também todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.

Assim, as necessidades educativas especiais podem tomar diferentes formas como: necessidade de utilização de meios especiais de acesso ao currículo, através de material especial ou técnicas especiais, ou pode ser necessária uma modificação do currículo, ou ainda a necessidade de dar atenção particular ao clima emocional da sala de aula ou à estrutura social da mesma.

Este relatório aponta também para a necessidade de elaboração de um perfil detalhado da criança com necessidades de educativas especiais, para que as autoridades educativas locais possam tomar as medidas necessárias à satisfação das necessidades das crianças.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Finalmente, a Declaração de Salamanca, em 1994, referenciou estes aspetos e teve como objetivo promover a Educação para Todos, analisando os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais assim como um enquadramento da ação que os países signatários deveriam empreender nos anos subsequentes. Como veremos, mais adiante, a Declaração de Salamanca consagra o princípio e a filosofia da inclusão, a qua constitui um passo em frente relativamente à integração.

O princípio orientador desta Declaração é o do que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas ou emocionais.

Nesta perspetiva, serão incluídas as crianças com deficiência, sobredotadas, crianças de rua, vítimas de trabalho infantil ou maus tratos, minorias étnicas ou religiosas e ainda crianças de áreas desfavorecidas ou marginais. Neste contexto, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

Um dos pilares da Declaração de Salamanca é a orientação inclusiva, onde se foca a necessidade da escola regular se tornar uma escola inclusiva. Cabe à escola organizar-se a nível cultural e estrutural, procurando meios mais eficazes para promover uma escola para toda a comunidade.

Em Portugal, à semelhança dos países da Europa e América do Norte, iniciaram-se também experiências de colocação de alunos com deficiências em escolas regulares, as quais, mais tarde, foram reforçadas com a criação de serviços de apoio à integração, como equipas itinerantes de professores de apoio, equipas de educação especial, serviços de psicologia e orientação e outros serviços.

A produção legislativa foi sofrendo alterações conceptuais e terminológicas. Toda a legislação produzida até à Lei de Bases do Sistema Educativo Português utilizava como terminologia “deficiente”, “criança portadora de deficiência”, referindo-se sempre ao tipo de deficiência, fosse ela física, motora, mental, intelectual ou sensorial.

Na legislação produzida a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) a expressão “necessidades educativas

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

específicas”, mais tarde ajustada para a expressão de “necessidades educativas especiais”, atualmente em uso, passou a substituir a de “criança deficiente” e de outras similares. Neste período, como referimos, as expressões utilizadas variavam entre “necessidades educativas específicas” ou “necessidades educativas especiais”, fazendo sempre referência ao tipo de deficiência que originava essas necessidades.

Com a publicação do Decreto –Lei nº 319/91, de 23 de agosto, é incluído definitivamente na legislação portuguesa, o conceito de “necessidades educativas especiais”. A mudança do paradigma médico (centrada na categoria da deficiência) para o paradigma educativo (centrada nas necessidades educativas especiais) permitiu conceptualizar o sistema de apoio.

Este decreto estabelece o regime educativo especial para os alunos com NEE que frequentam os estabelecimentos de ensino públicos não superiores. O regime educativo especial consiste “na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem” (art.º 2º, nº 1) destes alunos e traduz-se nas seguintes medidas (art.º 2º, nº 2):

- Equipamentos especiais de compensação;
- Adaptações materiais;
- Adaptações curriculares;
- Condições especiais de matrícula;
- Condições especiais de frequência;
- Condições especiais de avaliação;
- Adequação na organização de classes ou turma;
- Apoio pedagógico acrescido;
- Ensino especial.

Na prática, a aplicação desta legislação não foi imediata, pois dependeu muito das atividades dos intervenientes no processo de integração, dos recursos humanos, materiais e económicos, que, por uma razão ou outra, criaram alguns obstáculos. Progressivamente, o princípio da integração foi-se introduzindo na política educativa do país, alterando positivamente os conceitos e as práticas educativas.

Documentos como a Public Law de 1975, o Warnock Report de 1978 e, sobretudo, a Declaração de Salamanca de 1994 foram, sem qualquer dúvida, o caminho para uma nova escola, aquela em que todas as crianças têm as mesmas oportunidades

para desenvolver ao máximo as suas potencialidades e colmatar as suas necessidades, por mais específicas que sejam.

O direito à educação, a igualdade de oportunidades e a participação na sociedade são fundamentais a todas as crianças, sendo da responsabilidade da escola adaptar-se a cada uma delas sem exceção, dando respostas às necessidades de todos os alunos.

2.2.3. A inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais

A inclusão escolar pode ser definida como um processo que envolve uma reestruturação do sistema organizativo da escola, do seu programa escolar adaptando-o à diversidade dos alunos (Almeida & Rodrigues, 2006).

A escola é vista como uma forma de promover um conjunto de valores e práticas, no sentido de dar resposta a situações problemáticas de insucesso ou abandono escolar, desenvolvendo, desse modo, o sucesso para todos os alunos e não apenas para os mais aptos, a cooperação e não a competição (Rodrigues, 2006).

A escola deve adaptar-se à diversidade, assumindo a diferença como um papel fulcral e uma oportunidade de desenvolvimento. Esta transformação da escola é uma ideia chave no processo inclusivo, pois, tal como é afirmado por Rodrigues (2001), “ a Escola pública tradicional desenvolveu práticas que contribuíram para um acentuar das diferenças entre os alunos, surgindo a necessidade da Escola Inclusiva como consequência da democratização e da massificação do ensino”.

Freire (2008) refere que a inclusão deve ser entendida como um ambiente diferenciado e de qualidade para todos os alunos, numa escola onde as diferenças são reconhecidas, mas sobre as quais se trabalha, no sentido de se desenvolver com dignidade.

Será importante neste ponto, falar do projeto sobre a Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva, realizado pela Agência Europeia para as Necessidades Educativas Especiais onde foram apresentadas várias recomendações sobre a prática a melhorar no apoio a todos os alunos nas escolas regulares. As atividades deste projeto apoiam a necessidade de passar de um modelo deficitário (baseado nas deficiências) que localiza o problema no centro do aluno, para um modelo que tenha em consideração os direitos dos alunos, garantindo a participação de todos no processo de aprendizagem.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Desta forma, a necessidade de uma mudança que é passar da organização dos recursos em termos de apoio individual, para um modelo diferente e mais apropriado de organizar os sistemas de apoio com vista a tornar as escolas regulares mais capazes de satisfazer as necessidades de todos os alunos, visa uma educação de qualidade para todos os alunos.

Esta preocupação de organizar um apoio eficaz para todos os alunos, relativamente às questões de financiamento e mobilização de recursos, leva Ainscow et al, (2006); Benoit, (2012); e Ebersold, (2012), a recomendar que as escolas, “ao invés de se debaterem com os recursos «adicionais» limitados à sua disposição, poderiam desenvolver redes eficientes de apoio e desenvolvimento profissional, envolvendo a colaboração entre partes interessadas locais e as escolas/centros de apoio locais”(pp.24).

Correia (1997) finaliza que sempre que possível a inserção do aluno com necessidades educativas especiais nas classes regulares, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas necessidades e características.

Posto isto, para por forma a corresponder às necessidades dos alunos, Ainscow (1995), sugere seis condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas:

- Liderança eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida por toda a escola;
- Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Estratégias de coordenação;
- Focalização de atenção nos benefícios potenciais da investigação e de reflexão;
- Política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Nas palavras do autor supra citado, o processo educativo é o resultado do esforço de todos, e todos são corresponsáveis 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 isolamento e a criação de espaços de formação, de investigação, de ação e de reflexão.

Considerando a sua reflexão sobre esta matéria e a grande dinâmica que tem desenvolvido no acompanhamento de projetos de criação de escolas mais inclusivas, Ainscow, juntamente com T. Booth, criou um manual de boas práticas de inclusão

“*Index for inclusion: developing learning and participation in school*” (2000; 2002). Este manual desenvolve-se em três grandes dimensões; as práticas, as políticas e as culturas, obrigando as escolas a refletir sobre si mesmas e a introduzir mudanças importantes nas diferentes dimensões.

Para o sucesso de implementação de uma verdadeira escola inclusiva é importante a formação de professores e de todo o corpo docente, para que ocorra uma preparação adequada a estes novos desafios (Florian, Rose & Tilstone, 2003).

Ainscow (1995), citado por Wolger, (2003) defende que “é determinante que os professores disponham de tempo para se ajudarem mutuamente e para que definam, explorem e aprofundem as suas práticas”, através de um trabalho colaborativo entre vários profissionais. O papel dos profissionais de educação especial permitirá apoiar os professores do ensino regular com vista ao melhoramento das estratégias pedagógicas a ofertar a todos os alunos (Freire, 2008).

Outro aspeto que poderá determinar o êxito da inclusão prende-se com o desenvolver de uma inclusão precoce, proporcionando às crianças com necessidades educativas especiais um contacto desde a mais tenra idade com os seus pares do ensino regular, que devem ter idades semelhantes (Steele, 2003).

O movimento a favor da inclusão foi impulsionado pela Declaração de Salamanca, onde se defendia que a escola regular deveria ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, étnicas ou culturais (Unesco, 1994).

Este documento contribuiu para perspetivar a educação para todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, salientando que condições como currículos, estratégias pedagógicas, recursos a utilizar, organização escolar e cooperação entre docentes e comunidade são fundamentais a ter em conta.

Em Portugal, verificou-se uma rápida adesão ao movimento da inclusão/educação inclusiva, já que o Despacho 105/97, de 1 de julho, adota nos seus princípios 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 diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (Despacho 105/97, nº 3, al. a).

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

O Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, cria o Grupo de docência de Educação Especial que passaria a fazer parte dos quadros dos agrupamentos. Estes docentes destinam-se exclusivamente ao apoio dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado, ficando as outras necessidades educativas especiais ao cargo de professores de apoio socioeducativo sem especialização que pertençam ao quadro do ensino regular.

2.3. Educação Especial: o papel do Professor de Educação Especial

2.3.1. A formação de professores

Segundo Benárd da Costa (1981), citada por Carvalho (2009), a Educação Especial em Portugal teve início em 1822, numa altura em que D. João VI aceitou que fossem educados os cegos e os surdos. Um ano mais tarde, a pedido de José António Freitas, foi criado em Lisboa o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, admitindo apenas os alunos em 1824, sendo posteriormente integrado e tutelado pela Casa Pia de Lisboa (Costa, 1981; Rodrigues, 1989; Fernandes, 1989, citados por Carvalho, 2009). Este acabou por se extinguir em 1860, mas veio a ser reativado em 1877, denominando-se Instituto Municipal de Surdos-Mudos.

A formação de professores de educação especial iniciou-se no nosso país nos anos 40 do século passado, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Esta instituição foi responsável durante quatro décadas pela especialização de professores em ensino/educação especial, sendo extinta em 1986, altura em que a formação em educação especial passou a ser ministrada na Escola Superior de Educação de Lisboa (Madureira, 2012).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) veio impulsionar a formação de professores, sendo esta objeto de atenção especial. Efetivamente, havia necessidade de o professor do ensino regular ter “treinamento” especializado na sua formação e de uma revisão do “treinamento” de professores especializados, para poderem dar resposta apropriada às novas orientações da Educação Especial. Importa referir que o “treinamento” deveria desenvolver-se em escolas especiais, constituindo estas um recurso para os profissionais das escolas regulares, tanto pelo seu valor humano ao nível do aconselhamento dos profissionais dessas mesmas escolas, como material pela sua

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

provisão de métodos e conteúdos curriculares adequados às necessidades das crianças (idem).

Com a publicação do Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de Fevereiro, definem-se os perfis de formação especializada de professores. Esta é entendida como uma formação acrescida, a realizar por instituições do ensino superior, às quais compete o desenvolvimento de cursos que permitam o desenvolvimento de competências de análise crítica, de intervenção, de formação, de supervisão, avaliação e de consultoria.

A análise global das competências previstas mostra que se atribui ao professor especializado um vasto e diversificado conjunto de funções e papéis que não se limitam à intervenção junto dos alunos com necessidades educativas especiais e suas famílias, mas abrangem também a intervenção na escola enquanto organização, o apoio na formação contínua de professores do ensino regular e a colaboração na formação de professores especializados e dos órgãos de gestão das escolas.

De um modo geral, a formação tem procurado desenvolver-se no sentido de formar professores com vista ao atendimento de alunos portadores de determinada deficiência. Nessa medida, existem professores especializados em diferentes categorias deficitárias, pretendendo-se que as mesmas correspondam às exigências inerentes ao recrutamento destes profissionais. Ao longo dos últimos anos, a tipologia dos cursos e as designações das diversas especializações sofreram alterações, no sentido de se adaptarem não só às conceções desenvolvidas neste domínio, mas também às exigências de próprio sistema educativo (Mesquita, 2001).

A formação de professores de Educação Especial é assegurada através de programas de formação especializada. Segundo a legislação, esta formação só poderá ser considerada efetiva para efeitos profissionais para alunos que, à data de admissão, sejam educadores ou professores e tenham, pelo menos, cinco anos de serviço docente.

Entretanto, a Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro admite ao concurso para professores de Educação Especial os professores que tenham concluído cursos de formação especializada ou de qualificação para o exercício de outras funções educativas sem menção específica à obrigatoriedade de ter cinco anos de serviço.

Está determinado por lei que estes cursos de formação especializada contêm obrigatoriamente uma componente geral de Ciências da Educação, uma componente

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

respeitante à elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização.

Assim, uma parte dos cursos de formação centra-se mais no desenvolvimento de competências de apoio e de intervenção junto dos alunos, mas sobretudo junto dos professores e das escolas, tendo em vista a sua mudança. A outra grande parte da formação concebe o professor de educação especial como um perito em determinada categoria de deficiência/problemática a quem, enquanto recurso de escola, compete a procura de respostas adequadas que facilitem a integração dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como a colaboração e o apoio a toda a comunidade da escola.

Num estudo empírico realizado sobre a formação especializada, Sanches (1995), concluiu que alguns cursos caracterizavam-se por uma abordagem teórico-prática realizada no âmbito da investigação em educação, assim como pela preocupação em considerar o formando como sujeito da sua própria formação, dinamizador de aprendizagens dos alunos e com uma intervenção mais alargada a nível social.

Para Correia (1999), a formação especializada deve permitir ao professor a aquisição de competências específicas que lhe permitam desempenhar convenientemente as suas funções.

O mesmo autor (2003, pp. 36-37), ao analisar as implicações dos princípios subjacentes à escola inclusiva no que diz respeito às funções e papéis a desempenhar pelo professor de educação especial, considera-o como um técnico especializado e entende que, no seu desempenho profissional, este professor deverá, entre outros aspetos, “(...) colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); fazer planificações em conjunto com professores de turma, trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)”.

Importa referir que, para o autor supra citado, a formação especializada tem influência no sucesso escolar dos alunos com NEE. Tendo como referência prevalências de outros países sobre estas populações, entende que aquela formação centra-se em problemáticas mais severas e não nas problemáticas mais prevalentes de NEE, em consequência considera que a formação não tem preparado os professores de educação especial para atender as necessidades desses alunos.

2.3.1.1. Competências profissionais

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

Segundo Correia (1999, pp. 163-164), o professor de educação especial deve ter uma formação que assegure a promoção das seguintes competências:

- Capacidades de diagnóstico, prescritivas e de avaliação processual;
- Conhecimento dos currículos regulares e ser capaz de identificar, adaptar e implementar currículos alternativos;
- Conhecimentos do tipo de materiais educacionais usados na implementação de programas e das novas tecnologias adaptadas à educação especial;
- Conhecimento sobre todo o processo de avaliação educacional;
- Perceber o processo administrativo que leva à organização e gestão do ambiente de aprendizagem;
- Conhecimento de técnicas escolares de orientação (vocacional) e aconselhamento;
- Ter facilidade nas relações humanas e públicas (administradores, gestores, colegas, pais e alunos).

Um dos aspetos que dificulta a definição de um perfil de intervenção dos professores de educação especial prende-se com o facto de se esperar que eles só trabalhem com alunos em situação de deficiência, apesar da solicitação das escolas ser mais ampla, requerendo apoio para todos os alunos que apresentam dificuldades significativas no seu percurso de aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011).

2.3.1.2. Competências pessoais e sociais

Na perspetiva de Rodrigues (2011), o professor de educação especial é visto como um “bombeiro”, capaz de acudir todas as solicitações. Para o autor, esta profissão é vista com ausência de uma identidade profissional bem definida.

Porter (1997) refere que o professor de educação especial deve ter como características essenciais, ser:

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

- Flexível, para atender às diferentes solicitações;
- Otimista para desenvolver uma visão global positiva junto de professores e outros atores da comunidade educativa;
- Comunicativo, uma vez que se torna muitas vezes a ponte entre várias estruturas;
- Equilibrado emocionalmente, para assumir o seu papel e transmitir confiança aos outros, para que estes também assumam o seu papel na inclusão;
- Persistente na busca de estratégias, capazes de ajudar os outros na ultrapassagem de obstáculos;
- Articulador e integrador, porque deve partilhar não só responsabilidades como tomadas de decisão;
- Empenhado, para não se conformar com medidas ou tomadas de posição que servem para muitos, mas podem não servir para exceções, investindo sempre no seu aperfeiçoamento profissional.

Leitão (1989) acrescenta que uma relação positiva entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais.

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

2.3.2. Processo de socialização

A socialização dos professores tem sido objeto de inúmeros estudos que procuram compreender como é tornar-se professor e identificar fatores e circunstâncias fundamentais para o desenvolvimento de trajetórias profissionais gratificantes e bem sucedidas.

Estes estudos têm permitido compreender o professor enquanto pessoa e enquanto profissional e a escola como instituição de formação e como local onde se exerce uma profissão.

Neste sentido, será importante referir um estudo de Hausstater (2007) sobre as motivações subjacentes à escolha do curso de formação em educação especial e as

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

expetativas que desenvolvem, tornando-se importante conhecer quando se procura perceber os processos de socialização destes profissionais.

Este estudo refere a existência de dois tipos de razões para ser professor de educação especial: querer ajudar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e pretender aumentar as qualificações profissionais face ao mercado de trabalho.

Segundo o mesmo autor, realizar um curso de especialização em educação especial constitui uma boa maneira de conseguir trabalho e também de dar ao professor mais autoridade e conhecimento para mudar a sua situação profissional atual. Esta formação também constitui uma forma de acreditação profissional, uma vez que facilita a aprendizagem de competências relativas às metodologias de intervenção com a criança, a família e a comunidade escolar, bem como o conhecimento de aspetos de natureza organizacional.

Em relação aos professores de educação especial, a investigação sobre os processos de socialização é mais recente e mais escassa e surge da necessidade de compreender os fatores que justificam a saída destes profissionais em início de carreira e a urgência de continuar a formar docentes que constituam recursos qualificados para a construção de uma escola inclusiva.

Vários autores falam da necessidade de compreender a dinâmica do processo de socialização dos professores de educação especial em início de carreira, uma vez que têm experiências profissionais com características e pressões únicas (Quaglia e Davis, 1991, citados por Madureira, 2012).

Os autores supra citados recorrem à abordagem proposta por Louis (1980), onde se descrevem as características das experiências dos professores em início de carreira e se procura compreender como o sujeito lida com essas experiências de forma a encontrar sentido para essas ações.

Assim, no que concerne aos fatores individuais, as crenças, a formação e as competências de comunicação constituem dimensões importantes no processo de socialização, uma vez que a sua análise permite, segundo Quaglia e Davis, (1991) compreender como vivenciam o início da carreira. Esta situação decorre com divergência entre as crenças e conceções que têm sobre o papel a desempenhar junto dos alunos e as expetativas que as escolas e os professores desenvolvem relativamente à sua intervenção.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Por conseguinte, quando iniciam a sua atividade profissional é que compreendem as exigências do seu papel em termos de tempo e de energia e verificam a falta de preparação para lidar com as pressões da profissão, a saber: a quantidade e diversidade de papéis e funções, o elevado número de reuniões e a natureza estressante das decisões e responsabilidades que lhe são atribuídas.

Importa referir ainda que, no início de carreira, os fatores organizacionais confrontam-se com frequência com os processos de socialização difíceis, dada a diferença entre as expectativas que desenvolveram relativamente aos contextos onde irão exercer as suas funções e as experiências que vivenciam.

Também as expectativas de realizar com eficácia a sua intervenção abrangem a existência de apoios da direção da escola e do departamento de educação especial, a disponibilidade de espaços e de recursos materiais e o desenvolvimento de processos de cooperação com os colegas do ensino regular e com outros profissionais e pela constatação do escasso impacto da sua intervenção no processo de tomada de decisão (Quaglia e Davis, 1991).

Por outro lado, os resultados dos estudos mostram as divergências entre a percepção que os professores têm do seu trabalho (como, por exemplo, a sua intervenção na escola tem como finalidade principal ensinar os alunos com NEE) com a realidade da sua ação (realização de múltiplas reuniões, falta de tempo para intervir de forma individualizada com os alunos, enorme quantidade de documentação para preencher, grandes diferenças nos níveis de realização dos alunos). Estas divergências decorrem de um perfil de profissão mal definido e constitui fonte de stresse e de insatisfação profissional.

Também o isolamento e a extrema autonomia constituem aspetos que contribuem significativamente para a insatisfação profissional, podendo levar ao abandono da profissão.

Perante estes resultados, os autores deste estudo (Gersten et al., 2001) ressaltam a necessidade de aumentar de forma essencial as oportunidades de interação com pares, de promover atividades que contribuam para o desenvolvimento profissional e a urgência de definir o perfil da profissão, de formar e assegurar uma intervenção de qualidade.

Partindo da necessidade que é defendida por Gersten et al (2001) de promover a interação com pares e atividades que contribuam para o desenvolvimento profissional,

seria benéfico que os professores mais experientes trabalhassem com os professores em início de carreira.

Num estudo realizado por Clark e Peterson (1989) sobre as vantagens do professor com experiência, referem que estes reconhecem e representam melhor os problemas, utilizando uma gama de unidades funcionais (esquemas e rotinas), desenvolvem capacidades de pesquisa, avaliação e geração de cenários de pesquisa e de alternativas, concentram-se no essencial e são capazes de planejar e implementar um leque variado de atividades de uma forma rápida e expedita. Outra vantagem situa-se no diagnóstico dos alunos, pois parecem conhecer melhor as suas classes, têm ideia do grau de conhecimento e capacidades que esperam obter dos alunos.

2.3.3. Necessidades e dificuldades sentidas

Alguns estudos que envolveram pequenos grupos revelaram que, no primeiro ano de serviço do professor de educação especial, as necessidades sentidas decorrem de um conjunto diverso de fatores, tais como:

- Gravidade e diversidade dos problemas dos alunos em termos académicos e comportamentais;
- Diversidade de problemáticas dos alunos atendidos;
- Esforço inerente ao desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes;
- Dificuldade na seleção de recursos curriculares e técnicas adequadas;
- Falta de materiais para ensinar diferentes conteúdos junto dos alunos com níveis etários e de desenvolvimento diversos;
- Dificuldade na relação/comunicação com os colegas do ensino regular;
- Dificuldade na sensibilização da direção das escolas para a educação inclusiva;
- Variedade e confusão quanto aos papéis (explícito e implícito) e funções a desempenhar na escola e consequentemente a dificuldade em corresponder às expectativas;
- Dificuldade na gestão e organização das diversas tarefas que lhe são atribuídas:
- Falta de correspondência entre formação do professor e a natureza das funções a desempenhar na escola (Mastropieri, 2001; Griffin et al, 2009).

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

A entrada na profissão não é fácil, e Whitaker (2003) identifica quatro necessidades dos professores de educação especial em início de carreira:

- Apoio em termos de políticas e procedimentos inerentes à Educação Especial;
- Suporte emocional;
- Maior conhecimento sobre a escola enquanto organização;
- Suporte na procura e na aquisição dos recursos necessários à educação dos alunos.

Um outro estudo realizado por Silva (2011) demonstra que existem dificuldades como: falta de coordenação dos horários entre os professores titulares e os professores de educação especial; número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto realizado entre professores do ensino regular e os professores de educação especial para a inclusão dos alunos com nee.

A dificuldade de coordenação na criação dos horários entre estes dois grupos de docentes tem sido um obstáculo citado em diversos estudos como uma das maiores limitações para a interação entre professores, devido às condições de trabalho propostas pelas escolas (Lortie, 1995; Flinders, 1988; Rosenholtz, 1988; Mctaggart, 1989, Hargreaves, 1998, citado por Correia, 2007).

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

Correia e Martins (2001), citados in Correia (2008), referem que existem constrangimentos por parte dos docentes do ensino regular quando se trata da realização de tarefas de articulação. Estes professores sentem que não possuem formação necessária e adequada para trabalhar em sala de aula regular com alunos com NEE, pois, não dominam os problemas específicos destes.

A sobrecarga burocrática também é referida como uma limitação, uma vez que “na maioria das reuniões de trabalho, em cuja agenda constam pontos relativos à coordenação das atividades letivas, apenas se procede à entrega das planificações (...) não existindo um momento de efetivo diálogo, partilha e troca de experiências” (Pereira, 2004, pp. 207).

2.4. Organização da Educação Especial na Escola

A organização da escola, enquanto promotora de respostas educativas para os alunos com NEE e o seu enquadramento legal, sofreu, ao longo dos tempos, alterações contextualizadas pelas transformações da sociedade e pela evolução de políticas e de mentalidades dos legisladores nacionais e internacionais.

Os princípios orientadores da educação especial começaram por ser abordados na Lei nº 66/79, de 4 de outubro, com a definição da sua natureza, âmbito e objetivos. No artigo 1º, define-se educação especial como o conjunto de atividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens cujas características necessitam de um atendimento específico.

Ainda relativamente à Lei nº 66/79, de 4 de outubro, considera-se interessante o definido no artigo 6º, por pressupor uma divisão da educação especial em 3 âmbitos distintos. Segundo o ponto 1, os “deficientes integrados nas estruturas regulares de educação são apoiados pelos serviços de educação especial enquanto necessitem, ao longo da escolaridade, em qualquer nível de ensino”; de acordo com o ponto 2, o “apoio a nível do ensino superior processa-se em colaboração com os respetivos serviços, à medida que os serviços de educação especial se forem estruturando e alargando”; no ponto 3 estipula-se que a “orientação escolar de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de comportamento é da competência da Divisão de Orientação Educativa, da Direção-Geral do Ensino Básico, que terá para o efeito, sempre que necessário, o apoio dos serviços de educação especial.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), são definidos, no artigo 17º, o âmbito e objetivos da educação especial e, no artigo 18º, a organização da educação especial, prevendo-se uma organização preferencial “segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico e com apoios de educadores especializados” (ponto 1), salvaguardando a possibilidade de a educação especial se processar “em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e grau de deficiência do educando” (ponto 2).

Avançando um pouco na cronologia da legislação apresentada, em 2008 com o Decreto-Lei nº 3/2008 dá-se uma reorganização da educação especial, definindo-se os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos.

É definido no mesmo decreto que o coordenador de educação especial tem o papel de supervisionar os procedimentos desenvolvidos no âmbito dos processos de sinalização, referenciação, encaminhamento e intervenção com alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente.

Neste caso, a tarefa do coordenador torna-se mais exigente e alargada, na medida em que as competências dos docentes de educação especial abrangem uma intervenção junto dos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, do conselho de turma, do diretor de turma ou docente titular de turma/grupo, dos pais/encarregados de educação e com a comunidade envolvente.

O departamento de educação especial é referido no ponto 1, do artigo 6º e no ponto 4, do artigo 21º, onde é incumbido de, juntamente com o serviço de psicologia, realizar um relatório técnico-pedagógico, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia; determinar quais os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem e/ou as tecnologias de apoio que o aluno necessita; encaminhar os alunos sem necessidades educativas especiais, novamente em conjunto com os serviços de psicologia, para os apoios que melhor se adequem à sua situação específica e, por último, orientar e assegurar o desenvolvimento dos currículos específicos individuais.

De acordo com o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro, o coordenador do grupo de educação especial poderá ver acrescidas as suas competências, com a designação, pelo coordenador do departamento de expressões (quando não é o próprio), para a função de avaliador interno.

Por sua vez, no Decreto-Lei 137/2012 de 2 de julho surge o enquadramento legal para a criação do departamento de educação especial, quando, no ponto 3 do artigo 43º, define que o “número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno do agrupamento de escolas ou de escola não agrupada, no âmbito e no exercício da respetiva autonomia pedagógica e curricular.

Por forma a tornar flexível o funcionamento da educação especial, é da responsabilidade da “escola ou agrupamentos contemplar nos seus projetos educativos,

todas as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de caráter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa aos alunos que se enquadram na educação especial. Reforça ainda que “nos projetos educativos da escola deverão estar registadas (...) ações e respostas específicas a implementar, as parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar (...).(DGIDC, 2008, pp.18)

2.4.1. Decreto-Lei nº 3/2008

Nas rubricas anteriores fizemos várias referências ao Decreto-lei nº 3/2008, pela necessidade de clarificar de imediato alguns dos aspetos em discussão. Vamos agora apresentar de forma mais articulada as disposições legais que regulam a organização e funcionamento da Educação Especial na atualidade, constantes desse diploma.

O Decreto-lei nº 319/91 viu-se rapidamente ultrapassado pelas dinâmicas organizativas e pedagógicas decorrentes da Declaração de Salamanca. A necessidade de tomar decisões no imediato foi adiando a sua ampla revisão, como convinha, o que veio a acontecer apenas com a publicação do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que define os novos princípios orientadores da política educativa para as NEE.

Este documento centraliza num único diploma uma série de diplomas dispersos, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com vista àquilo que se designa por educação inclusiva das crianças e jovens com NEE de caráter permanente.

O diploma apresenta um conceito mais restritivo de necessidades educativas especiais, enquanto objeto de intervenção da Educação Especial, limitando-o aqueles que manifestam significativas limitações ao nível da atividade e participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente com consequências continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento e participação social (Art.º 1º, nº 1).

Assim, a educação especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na CIF-CJ (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, - Crianças e Jovens), da Organização Mundial de Saúde (2007). Esta aproximação aos conceitos da CIF-CJ verifica-se ao nível do processo de avaliação em que é explicitamente indicado que a avaliação deve ser feita “tendo por referência a CIF”.

O Decreto-lei 3/2008 preconiza a existência de um único documento oficial, o Programa Educativo Individual (PEI), que estabelece as respostas educativas e

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

respetivas formas de avaliação de cada aluno. Este PEI é elaborado por professores e psicólogos e deve ser acordado com a família do aluno. Também implementa medidas de acesso, visando adequações individuais ao currículo comum e à avaliação, a introdução de Tecnologias de Apoio e a prestação de Apoio Individualizado.

Para os alunos que não acedem às aprendizagens do currículo comum, existe a possibilidade de elaborar um Currículo Específico Individual, que mantém as áreas curriculares onde seja benéfica a aquisição dessas competências e permite criar áreas diferentes adequadas a cada aluno, nomeadamente de carácter mais funcional.

A nova legislação criou quatro respostas diferenciadas nas Escolas de ensino regular para atender deficiências sensoriais e mentais graves, que necessitam de recursos específicos que dificilmente se poderão generalizar. São os casos das Escolas e Agrupamentos de Referência para a Deficiência Visual e para a Deficiência Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e para a Multideficiência.

As Unidades de Ensino Estruturado são salas preparadas com as devidas adaptações educativas, situadas em escolas regulares, onde os alunos com deficiências graves permanecem em tempo parcial, tendo como objetivo promover a sua integração nas turmas e na vida das escolas.

Sendo consideradas plataformas de promoção da inclusão, estas salas permitem receber os alunos que tradicionalmente eram encaminhados para instituições e dispõem de recursos humanos e técnicos afetos em exclusivo.

A realização de atividades de promoção da inclusão dos alunos das Unidades Especializadas está referida nos objetivos centrais do funcionamento das mesmas, onde se preconiza a participação destes alunos nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular “junto dos pares da turma a que pertencem”. Embora não refira como tal é possível, o texto legal refere que as Unidades Especializadas não devem organizar-se como estruturas isoladas no seio das escolas regulares, que separem os alunos dos seus grupos de referência, educando-os de forma segregada.

2.4.2. Procedimentos de referência e avaliação

Conforme explicitado no Decreto-Lei nº 3/2008, a referência pode ser de “iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem(...)”(art.º 5º, nº 2).

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Por sua vez, esta é feita “aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação”(nº 3).

Neste processo deverá estar envolvida uma equipa multidisciplinar, composta pelos docentes do regular e especial, psicólogos do Ministério da Educação colocados nas escolas, encarregados de educação, bem como outros técnicos especialistas. É de salientar que todo o processo de elegibilidade e fundamentação das necessidades educativas especiais, que requerem a intervenção da educação especial, é feito com referência à CIF-CJ.

É ainda obrigatória uma explicitação do percurso de sinalização e avaliação dos alunos referenciados, estabelecendo um prazo limite de 60 dias, para se proceder a uma avaliação especializada com referência à CIF-CJ, para a escola decidir se o aluno se enquadra no perfil de Necessidades Educativas de Caráter Permanente (NEECP). Caso seja considerado NEECP poderá aceder aos apoios e medidas da Educação Especial, caso não, é encaminhado para outras modalidades de apoio nomeadamente o Apoio Educativo.

2.4.2.1.CIF uma nova referência

A CIF é encarada como um instrumento de inclusão, porque auxilia a reorganizar contextos como fator de redução do nível de deficiência do aluno e ajuda a organizar a caracterização de cada aluno com necessidades educativas especiais, principalmente ao nível da componente funcional do corpo, da atividade e participação e dos respetivos fatores ambientais.

Esta não define necessidades educativas especiais, mas oferece uma estrutura conceptual que permite classificar os níveis de funcionamento, incapacidade dos alunos nestas condições. Também identifica os fatores contextuais que poderão constituir barreira ou serem facilitadores. Prevê a cooperação entre os diferentes intervenientes no processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais de carácter prolongado (Organização Mundial de Saúde, OMS).

Este instrumento tem sido bastante criticado pelos profissionais que o utilizam no campo. De facto e citando pareceres de entidades como a Sociedade Portuguesa de Neuropediatria, a utilização deste instrumento no setor de Educação é considerado

inadequado e, defende a Federação Nacional dos Professores (FENPROF), tem apenas como objetivo diminuir o número de alunos com apoio e, dessa forma, “reduzir drasticamente o número de professores no sistema”.

Para Correia (2012), a CIF não deve ser usada em educação, a menos que se produzam resultados baseados em trabalho de investigação fidedignos que venham a aconselhar a sua utilização para fins educacionais. O autor considera ainda que o uso da CIF para fins educacionais poderá trazer consequências desastrosas para os alunos com necessidades educativas especiais.

Capucha (2010) refere que a CIF constitui uma classificação universal do funcionamento humano, considerando que este “depende de estruturas e funções do corpo que determinam capacidades e não apenas incapacidades. Em vez de uma tipologia das deficiências fornece um quadro de referência para abordar e compreender o potencial e as limitações de cada pessoa, considerada na sua complexidade. Não classifica os indivíduos de modo essencialista, mas sim em função dos contextos em que operam as capacidades e incapacidades, permitindo ou não a participação”(pp. 40).

3. Metodologia

Como recorda Reis (2010), “o termo metodologia significa um método particular de aquisição de conhecimentos, de uma forma ordenada e sistemática para encontrar respostas para questões (...) que conduzem a um fim.” (pp.57).

Neste estudo, a nossa preocupação principal consistiu em definir a metodologia mais apropriada ao nosso objeto de estudo e ao problema que pretendíamos esclarecer. Vamos, então, apresentar de seguida os procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos propostos neste estudo, garantindo a transparência e fundamentação de todo o processo de investigação realizado.

Num primeiro momento relembramos o objetivo geral do estudo e detalham-se os seus objetivos específicos, bem como as questões de investigação levantadas. Para Fortin (1999), o objetivo do estudo num projeto de investigação enuncia de forma precisa o que o investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões.

A seguir, clarifica-se a metodologia subjacente, caracterizam-se o contexto e os participantes no estudo e especificam-se as técnicas de recolha e de análise de dados.

3.1. Formulação do problema

Para empreender um trabalho de investigação, é indispensável formular um problema inicial, sob a forma de uma pergunta de partida. É nesta pergunta que o investigador vai exprimir o mais exatamente possível o que procura saber e compreender melhor.

O nosso estudo centra-se sobre o professor de educação especial e sobre os problemas e dificuldades com que se confronta no exercício das suas atividades. Ser professor de educação especial não é tarefa fácil, dada a natureza complexa da sua intervenção pedagógica e do papel que lhe é atribuído na escola atual.

Num estudo recente realizado por Cruz (2012), verifica-se que existe, ao nível educativo, um conjunto de limitações que o professor de educação especial encontra relativamente às políticas educativas e à organização da escola, entre outros. Essas seriam, aliás, duas das principais limitações no exercício das suas funções profissionais.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Deste modo, partimos para a nossa questão que define o nosso objeto de estudo, ou seja:

- A organização e funcionamento específicos da Educação Especial num determinado Agrupamento afetam a perceção do desempenho profissional por parte do professor de educação especial?

Em termos gerais, a nossa preocupação consiste em compreender que perceções têm os professores de educação especial acerca da sua atividade e quais os fatores que terão impacto na sua prática.

Em termos mais específicos, o presente estudo visa:

- Caracterizar as motivações pessoais que levam os professores a optar pela Educação Especial;
- Recolher elementos caracterizadores da estrutura do departamento da educação especial no Agrupamento;
- Conhecer quais os fatores com maior impacto na prática profissional do Professor de Educação Especial;
- Averiguar em que medida estes fatores poderão ser uma barreira à sua prática de docência.

3.2. Plano de pesquisa

Esta parte consiste “em pesquisar como o fenómeno em estudo será integrado num plano de trabalho que ditará as atividades conducentes à realização da investigação” (Fortin, 1999, pp.131), recolher dados empíricos que são uma parte fundamental no processo de investigação, que devem ser adequados aos objetivos que se pretendem atingir (Sousa e Baptista, 2011).

Definiremos em seguida as opções metodológicas tomadas, no que concerne os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados no tratamento das mesmas e caracterizaremos os sujeitos do estudo e o seu contexto de trabalho, ou seja, o Agrupamento selecionado para a realização do estudo.

3.2.1. Tipo de estudo

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

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

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

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

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

Foram estes os pressupostos que nos levaram a optar por uma abordagem metodológica qualitativa.

3.3. Sujeitos do estudo

Segundo Ghiglione e Matalon (1992), é muito raro estudar exaustivamente uma população, pois a hipótese de questionarmos todos os seus membros não seria muito viável, seria um estudo longo e dispendioso, praticamente impossível de concretizar.

Então, inquirindo um número restrito de pessoas na condição de que estas tenham sido corretamente escolhidas – uma amostra - pode-se obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, ainda que menos significativo. A amostra significa, assim, “um determinado número de sujeitos de uma população definidos como representativos dessa população” (Borg & Gall, 1996, pp.240).

3.4. Técnicas de recolha e de análise de dados

3.4.1. A entrevista

Para a recolha de dados, no presente estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual, como referem Bogdan e Biklen (1994), permite recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Esta possibilidade é particularmente característica das entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Neste tipo de entrevista, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos (guião de entrevista), permitindo na sua formulação e nas respostas uma relativa flexibilidade.

Não é forçoso que as questões sigam a ordem prevista no guião e poderão até ser incluídas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista.

O uso das entrevistas semiestruturadas traz vantagens, na medida em que há possibilidade de aceder a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas) e de permitir ao investigador esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem.

Para a construção do guião da entrevista (ver apêndice 1), partimos da análise do objeto de estudo e dos objetivos visados, com vista a determinar quais as informações

necessárias para uma resposta às questões a investigar, procurando, em seguida, formular perguntas que fossem apropriadas para obter dos sujeitos essas mesmas informações.

Antes da realização das entrevistas, procedemos a uma pré-testagem do guião junto de dois professores de educação especial com mais de dez anos de experiência. Estes entrevistados chamaram a atenção para alguns aspetos de clarificação de linguagem, tendo nós procedido à melhoria da redação.

3.5. Análise de conteúdo

Após a realização das entrevistas, iniciámos a sua análise, através dos procedimentos próprios da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens recolhidos dos sujeitos, obter indicadores que permitam fazer a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mesmas mensagens.

A análise de conteúdo pretende recensear os elementos significativos das mensagens, calcular a sua frequência, agrupá-los em categorias. Note-se, porém, que nem todas as análises visam a quantificação, pois há análises de tipo qualitativo mais interessadas em identificar os temas do que em medi-los (Grawitz, 1990). No nosso estudo, porém, estiveram presentes estas duas dimensões da análise, pois ambas eram indispensáveis à consecução dos objetivos visados pela pesquisa.

Após leitura atenta de algumas entrevistas e tendo presentes as temáticas nucleares do estudo, definidas pelo objeto e objetivos do mesmo, foi possível estabelecer uma primeira lista de categorias. Recortadas as unidades de sentido em frases ou partes de frases, procedemos ao seu reagrupamento em torno das categorias já definidas. Por aproximações sucessivas, foram sendo resolvidas algumas dificuldades que nos haviam surgido no decurso da atribuição de certas unidades, até obtermos o resultado que se apresentará no próximo capítulo. Estes aspetos terão uma apresentação mais detalhada na rubrica “Procedimentos”.

3.6. Procedimentos

A investigação decorreu entre os meses de Novembro de 2015 e Setembro de 2016. No decorrer deste período, foram desenvolvidas todas as ações tendentes à definição, implementação e avaliação do projeto de investigação, sempre sob a supervisão do Orientador do Projeto.

Após a seleção do tema, procedemos à definição da nossa questão de partida, identificámos os objetivos do trabalho, seleccionámos e delineámos a metodologia do estudo.

Decidimos que o instrumento de recolha de dados que melhor serviria os objetivos propostos e que nos permitiria obter mais informações e mais pertinentes relativamente ao objeto de estudo seria a entrevista semiestruturada.

Iniciámos a nossa pesquisa bibliográfica sobre a inclusão, a formação de professores, sobretudo de educação especial, e sobre as necessidades e dificuldades sentidas no exercício das suas funções. Acabámos por dar uma maior e mais especial atenção às necessidades e dificuldades sentidas, por se enquadrar mais naquilo que pretendíamos estudar.

Para o trabalho empírico, foram selecionados dois Agrupamentos do distrito de Lisboa, onde tínhamos contacto com as direções, o que nos facilitou o acesso aos sujeitos que pretendíamos inquirir. Após explicação do tipo de trabalho que se pretendia efetuar e de qual era a sua finalidade, tornou-se fácil obter a autorização (ver apêndice 2) para realização das entrevistas. Foi-nos mesmo facultado o contacto eletrónico da coordenadora do grupo de Educação Especial, a fim de marcar com os restantes professores a data das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas a dez professores de educação especial, nas escolas onde os docentes lecionavam, em contexto de gabinete.

Os dados das entrevistas foram sujeitos aos procedimentos de análise, tendo em conta a sua especificidade e as técnicas e etapas recomendadas pela literatura. Com as diversas etapas de análise, foram emergindo e consolidando categorias e subcategorias, como núcleos interpretativos, tendo como foco as questões de investigação e, sobretudo, as incidências dos discursos dos entrevistados.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Segundo Coutinho (2011), esta análise incide sobretudo em palavras, tornando-se numa análise textual. Seguiu-se em traços gerais, o modelo de Miles e Huberman (1994), que consiste em três fases: a redução de dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação das conclusões.

Após uma leitura flutuante do material recolhido (Bardin, 2004, pp.96), foram definidas categorias a usar para o tratamento, as unidades de registo e de contexto que serviram de suporte à análise de conteúdo, uma vez que surgiram semelhanças e regularidades que resultaram, por si só, em dimensões, categorias e subcategorias de codificação (Bogdan e Biklen, 1994).

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

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

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

- Dimensão 1: Conceção acerca do desenvolvimento profissional
- Dimensão 2: Organização e funcionamento do Departamento de Educação Especial
- Dimensão 3: Recursos da Educação Especial

Para a primeira dimensão de análise – Conceção acerca do desenvolvimento profissional – foram selecionadas duas categorias que emergiram da análise das entrevistas:

a) *Preocupações e Dificuldades no início da atividade de Educação Especial*: nesta categoria pretende-se compreender em termos pessoais as reais preocupações sentidas em início de atividade. Desta categoria emergem duas subcategorias: I) nível pessoal e II) nível escola.

b) *Percepção atual da profissão/ Educação Especial*: nesta categoria pretende-se conhecer os fatores que levaram à escolha da Educação Especial e como entendem o seu papel na escola. Desta categoria emergem sete subcategorias: I) fatores de opção pela Educação Especial; II) motivação para a

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

profissão; III) condicionantes da atividade em Educação Especial; IV) diversidade de competências exigidas aos professores de NEE; V) prestígio social do trabalho em Educação Especial; VI) perceção da utilidade do trabalho em Educação Especial e VII) perceção da utilidade do trabalho realizado.

Quanto à segunda dimensão de análise - Organização e funcionamento do Departamento de Educação Especial - duas categorias emergem:

a) *Projeto Educativo do Agrupamento*: nesta categoria pretende-se perceber qual o conhecimento que os professores têm do projeto do seu agrupamento. Desta categoria, surgiram três subcategorias: I) conhecimento do projeto; II) lugar da educação especial no projeto e III) estrutura do departamento da Educação Especial.

b) *Funcionamento da Educação Especial*: nesta categoria pretende-se tomar conhecimento do modelo de elegibilidade seguido no agrupamento. Desta categoria emergiram quatro subcategorias; I) procedimentos de referenciação e avaliação; II) eficácia do modelo seguido; III) sugestões de melhoria e IV) necessidade de melhorar procedimentos de elegibilidade.

Por fim a terceira dimensão de análise – Recursos da Educação Especial - corresponde a uma categoria:

a) *Recursos apoios materiais e apoios humanos*: aqui pretende-se perceber a quantidade e qualidade dos recursos e se estes influenciam a prática da sua atividade.

Após a análise exaustiva e cuidada do conteúdo das dez entrevistas realizadas aos professores de educação especial, preparámos a apresentação dos resultados, efetuando igualmente a sua interpretação e discussão, ou seja, estabelecemos o confronto dos resultados obtidos pelo nosso estudo com as investigações analisadas no enquadramento teórico.

3.7. Os sujeitos do estudo

Para o presente estudo foram selecionados, como referimos anteriormente, dois Agrupamentos de Escolas do distrito de Lisboa. Um Agrupamento está situado no

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

concelho de Sintra e o outro no concelho de Lisboa. A seleção dos Agrupamentos esteve relacionada com a facilidade em obter junto das Direções as necessárias autorizações para contactar os professores e proceder à recolha de dados.

Os sujeitos do estudo são 10 professores de educação especial, dois dos quais são do Agrupamento de Escolas do Monte da Lua e os restantes oito são do Agrupamento de Escolas das Laranjeiras.

Todos os professores selecionados para a amostra do estudo foram antecipadamente contactados, com o objetivo de solicitar a sua colaboração, esclarecendo também quais as finalidades e objetivos do estudo.

3.7.1. Caracterização dos sujeitos

A recolha de dados para este estudo foi efetuada através de entrevista semiestruturada, a qual serviu igualmente para recolher informações que permitiram caracterizar os sujeitos.

Assim, para efetuar a respetiva caracterização dos dados pessoais e profissionais, realizámos uma análise dos mesmos, quantificando e apresentando os respetivos resultados através de figuras.

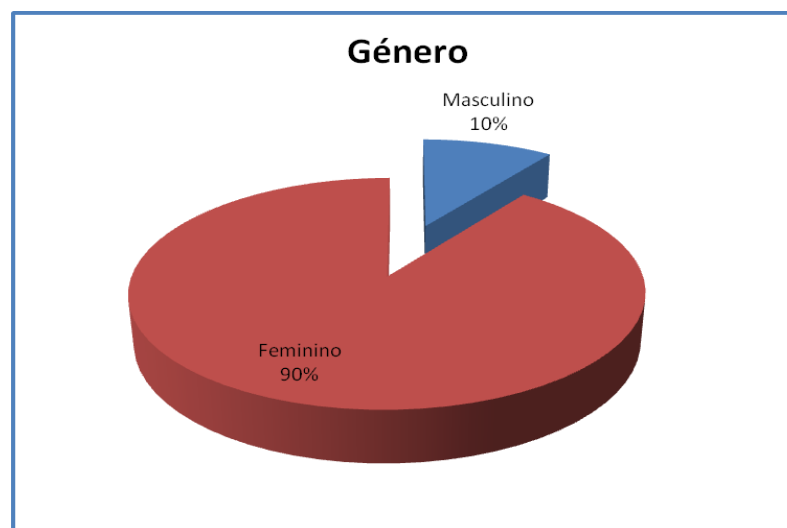


Figura 1. Caraterização dos sujeitos quanto ao género

Dos dez inquiridos, verifica-se que um é do género masculino, que corresponde a 10% da amostra e nove são do género feminino, correspondendo a 90% da amostra.

Pode-se, então, verificar que o grupo dos inquiridos é maioritariamente do género feminino.

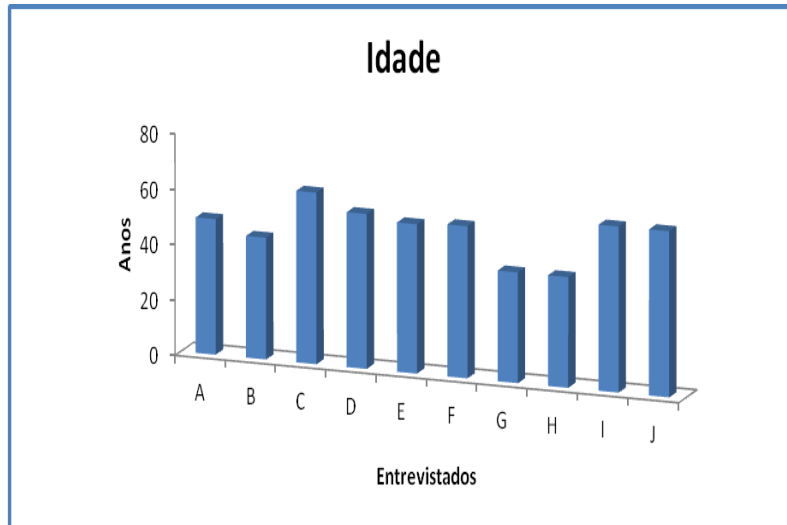


Figura 2. Caraterização dos sujeitos quanto à idade

No total dos inquiridos, a idade varia entre os 40 e os 62 anos. O valor correspondente à idade média é de 51 anos, sendo predominante (ver figura 2) o grupo situado entre os 44 e os 56 anos. Analisando ainda de forma mais detalhada os resultados obtidos, podemos concluir que a tendência é para uma população menos jovem.

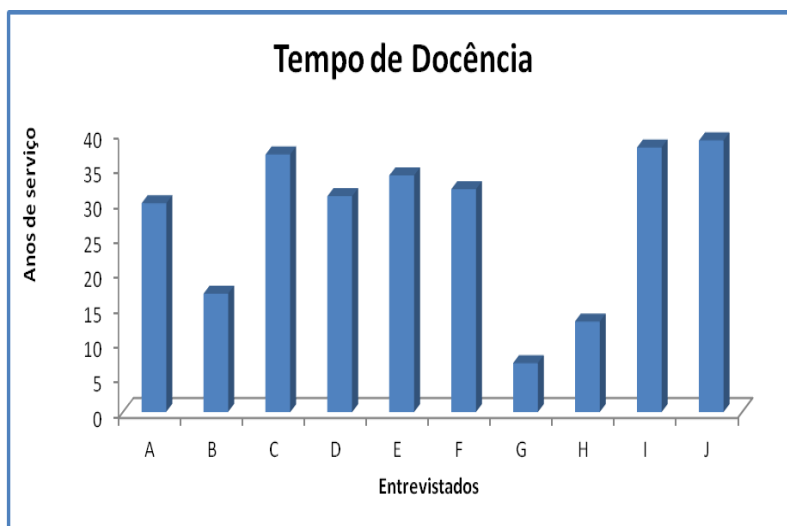


Figura 3. Caraterização dos sujeitos quanto ao tempo de docência

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Relativamente ao tempo de docência, constata-se que a mesma varia entre os 7 e os 39 anos de serviço, sendo a média de 23 anos. A maior parte dos inquiridos apresenta mais de 15 anos de serviço, pelo que podemos concluir terem já uma larga experiência profissional.

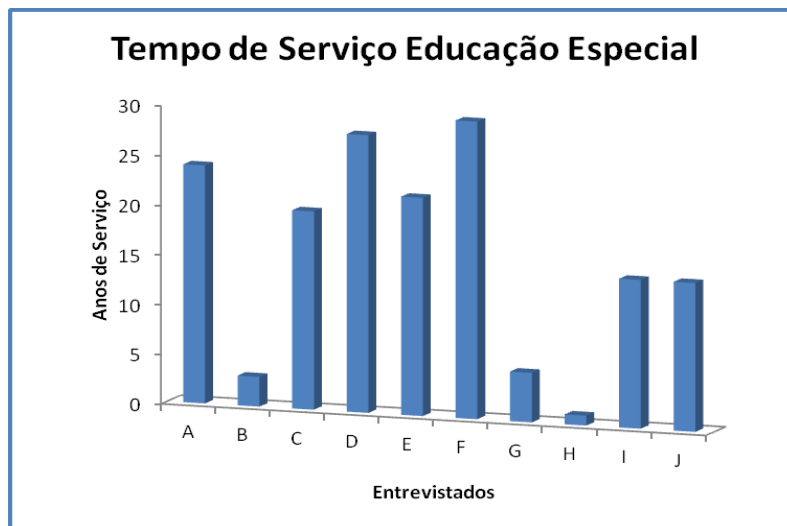


Figura 4. Caracterização dos sujeitos quanto ao tempo de serviço em Educação Especial

A análise da figura anterior mostra que a média do tempo de serviço em educação especial é de 10,33 e varia entre 1 e 30 anos. No entanto, apenas três sujeitos têm menos de dez anos de tempo de serviço em educação especial.



Figura 5. Habilitações académicas dos sujeitos do estudo

De acordo com os dados obtidos, podemos verificar que 70% dos inquiridos possuem uma Pós-Graduação e 30% um Mestrado. Consta-se deste modo que todos são detentores de uma especialização específica.



Figura 6. Situação profissional dos sujeitos do estudo

No que diz respeito à situação profissional, conclui-se que 4 dos inquiridos, o que corresponde a 40%, pertencem ao Quadro de Agrupamento, 3 dos inquiridos, ou seja 30%, são Contratados, 2 inquiridos, isto é 20%, são do Quadro de Escola e, finalmente, 1 inquirido, correspondente a 10%, é do Quadro de Nomeação Definitiva.

Conclui-se, assim, que 70% dos inquiridos possui uma situação profissional estável, dado que pertencem aos Quadros, e apenas 30% poderá não beneficiar da mesma estabilidade, pelo fato de serem contratados.

3.7.2. Caracterização dos Agrupamentos

Agrupamento de Escolas das Laranjeiras

O Agrupamento de Escolas das Laranjeiras foi constituído em julho de 2012 e compreende uma vasta comunidade escolar, com cerca de três mil alunos de todos os ciclos de ensino, desde o Pré-escolar ao Secundário.

Fazem parte do Agrupamento das Laranjeiras as seguintes escolas: Escola Secundária D. Pedro V – sede de agrupamento, Escola Básica 2, 3 Professor Delfim

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Santos, Escola EB1/JI António Nobre, Escola EB1/JI Laranjeiras e Escola EB1/JI Frei Luís de Sousa.

As escolas do Agrupamento das Laranjeiras pertencem às Juntas de Freguesia de São Domingos de Benfica e de Avenidas Novas, fazendo fronteira com as freguesias de Carnide, Benfica, Campo Grande, São Sebastião da Pedreira, São João de Deus e Campolide.

A população escolar no ensino diurno é de três mil alunos, muitos dos quais são residentes nas freguesias de S. Domingos de Benfica e das Avenidas Novas, sendo o agrupamento das Laranjeiras uma resposta de qualidade. No entanto, também se verifica a procura de matrícula por famílias que residem noutras freguesias/concelhos e que trabalham na área de influência do agrupamento e por famílias que necessitam de uma resposta educativa especializada na área do autismo, visto este agrupamento ter duas Unidades de Ensino Estruturado para a população com Espetro do Autismo, uma no 1º ciclo, na EB 17JI António Nobre e outra nos 2º e 3º ciclos, na EB 2. 3 Delfim Santos. Para além da resposta dada nas Unidades de Ensino Estruturado, o Agrupamento das Laranjeiras também é procurado por muitas famílias com alunos com NEE que consideram ser este agrupamento que melhor responde às necessidades dos seus educandos.

Todas as escolas do Agrupamento são servidas por uma rede articulada de transportes públicos rodó e ferroviários: Rodoviária, Metro, Carris e CP e boa rede de estradas que facilitam a mobilidade entre as escolas e a rapidez na acessibilidade a outros pontos da cidade ou fora dela. Embora não muito distantes entre si, a mobilidade entre as escolas do agrupamento é feita em transportes públicos ou viaturas próprias, pois o estacionamento junto a cada uma das escolas é difícil.

Agrupamento de Escolas Monte da Lua

O Agrupamento de Escolas Monte da Lua foi oficializado em julho de 2012, ao abrigo da legislação em vigor, sob proposta de reordenamento da rede educativa de Sintra, do Município de Sintra, e serve as freguesias de Santa Maria e São Miguel, São Martinho, São Pedro de Penaferrim e Colares.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

O Agrupamento de Escolas Monte da Lua é constituído por três Unidades Orgânicas de Escolas – Colares, D. Fernando II e Santa Maria - que englobam doze estabelecimentos de educação e ensino escolar, básico e secundário, com sede na Escola Secundária de Santa Maria, localizada na rua Pedro Cintra, na Portela de Sintra.

Neste momento, na Escola Secundária de Santa Maria funcionam cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação, Unidades de Formação de Curta Duração, bem como o Ensino Secundário Recorrente; convém salientar ainda que dá resposta a todos aqueles que pretendam completar o ensino secundário ao abrigo do Decreto-Lei nº 357/2007.

A Unidade Orgânica D. Fernando II é constituída pelos cinco Jardins de Infância, cinco Escolas do 1º ciclo e pela Escola Sede de 2.º e 3.º ciclos que, de 2004 a 2012, formaram o Agrupamento de Escolas D. Fernando II.

A Unidade Orgânica de Colares é composta pelos quatro Jardins de Infância (Polo de Colares, Mucifal, Galamares, Azenhas do Mar), quatro escolas do 1.º ciclo (Colares, Mucifal, Galamares e Azenhas do Mar) e pela Escola Básica 2,3 de Colares que de 2004 a 2012 constituíram o Agrupamento de Escolas da Região de Colares. De forma a corresponder às necessidades da população, existem turmas de Percurso Curricular Alternativo do 6.º ao 9.º ano (uma por cada ano de escolaridade) e uma sala de Currículos Específicos Individuais, para alunos do 5.º ao 9.º ano, abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, com a medida educativa de Currículo Específico Individual.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1. Apresentação dos Resultados

Depois de explicitadas as opções metodológicas e contextualizado do estudo, apresentamos neste capítulo, o produto da análise dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. Recordar-se que, como técnica de recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ver respostas em apêndice 3) aos professores de Educação Especial participantes no estudo.

Os dados assim recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo (ver apêndice 4), através de um processo de categorização já explicitado no capítulo anterior e serão apresentados ao longo do corpo do texto.

Na apresentação e análise de dados, optámos por atribuir uma sigla a cada participante por forma a salvaguardar o anonimato dos mesmos. Assim referente ao Agrupamento 1 - Ag.1 - Entrevistada A e entrevistada B; em relação ao Agrupamento 2 - Ag.2 – Entrevistados C, D, E, G, H, I e J.

4.1.1. Dimensão 1: Conceção acerca do desenvolvimento profissional

Quando questionados sobre as principais dificuldades e preocupações no início da atividade em Educação Especial, a nível pessoal, 40% dos entrevistados referiram dificuldade em dar respostas adequadas aos problemas e igualmente 40% indicaram conhecimento insuficiente para desenvolver a atividade em educação especial.

Aliás as respostas tipo dadas pelos inquiridos são elucidativas relativamente a estes aspetos, como podemos verificar pelo quadro seguinte onde apresentamos a síntese das respostas mais significativas, procedimento que adotaremos para todos os quadros relativos à apresentação dos resultados.

Quadro 1. Preocupações e Dificuldades a Nível Pessoal

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Preocupações e Dificuldades no Início da Atividade de Educação Especial	Nível Pessoal	“(…) não conseguir dar resposta a todos os problemas que se apresentavam e foram muitos problemas.” (Ag.1-B).	40%
		“(…) não ter conhecimento suficiente para desempenhar a função que me era pedida.” (Ag.2-F).	40%

Houve ainda outras respostas. Um inquirido referiu “não saber língua gestual” e outro manifestou como preocupação “querer chegar aos alunos com NEE” e não saber como conseguir. (Ver Apêndice 4)

Relativamente ao nível da escola, 50% dos inquiridos referem que se reuniam em equipa e falavam sobre as suas preocupações e para 20% dos entrevistados as dificuldades centravam-se na partilha de informações.

Quadro 2. Preocupações e Dificuldades a Nível Escola

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Preocupações e Dificuldades no Início da Atividade de Educação Especial	Nível Escola	“(…)as colegas fechavam-se muito, não eram muito de partilhar.”(Ag.1-A).	20%
		“(…) a equipa toda reunia-se e falávamos dos problemas dos alunos e das nossas preocupações (…)”(Ag.2-F).	50%

Outras respostas surgiram. Um dos entrevistados referiu que “não tinha muita gente a quem recorrer” e outro salientou “tive sorte em ficar neste agrupamento que tem muitos profissionais com largos anos de experiência”. (Ver Apêndice 4)

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Considerou-se importante determinar o que levou estes professores a optarem pela docência em educação especial. Um dos motivos mais referidos, 50% das respostas falam sobre a necessidade de melhorar as competências profissionais, na compreensão e nas interações com os alunos com NEE que estavam integrados nas suas turmas, enquanto eram professores titulares. A vocação foi para 30% dos participantes a razão mais invocada.

Quadro 3. Fatores de opção pela Educação Especial

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Percepção Atual da Profissão/Educação Especial	Fatores de Opção pela Educação Especial	“(...)no início da minha vida profissional em todas as turmas(...) havia alunos com necessidades educativas especiais e que a pessoa não tem preparação para lidar, então porque não ir fazer essa preparação e saber lidar com estas crianças(...)”(Ag.2-C)	30%
		“(...)uma escolha natural, sempre gostei da parte humana(...)a parte da deficiência sempre me fascinou(...)”(Ag.2-F).	50%

Houve ainda outras respostas. Um inquirido respondeu, “já ter trabalhado com esta situação” e outro afirmou “ter uma sobrinha autista”. (Ver Apêndice 4)

No que concerne às motivações para o exercício da sua função, 60% dos participantes evocam essencialmente motivações de ordem emocional, 20% referem ter uma motivação intrínseca e outros 20% levam o seu trabalho a sério e veem os resultados.

Quadro 4. Motivação para a Profissão

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Percepção Atual da Profissão/Educação Especial	Motivação para a Profissão	“(…)gosto muito do que faço(…)”(Ag.1-A).	60%
		“(…)a minha motivação é intrínseca, a minha motivação é se eu voltasse atrás fazia a mesma coisa, provavelmente teria ido mais cedo para a educação especial (…)”(Ag.2- E)	20%
		“(…)as pessoas levam o trabalho a sério, nós levamos o trabalho muito a sério e vemos resultados(…)”(Ag.1- B).	20%

Sobre a sua intervenção educativa e em relação à dificuldade que o professor de educação especial possa ter no atendimento da diversidade de NEE, para 50% dos entrevistados, o professor de educação especial não pode ter dificuldade quanto à diversidade de NEE, 30% referem que o professor tem que estar apto para desenvolver a sua atividade e 20% afirmam que a única dificuldade que possa existir tem a ver com a falta de tempo.

Quadro 5. Dificuldade em atender a diversidade de NEE

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Intervenção Educativa (Pedagógica)	Dificuldade em atender a diversidade de NEE	“(…)Não podem ter, porque é para isso que nós estamos nas escolas,(…)”(Ag.2-D)	50%
		“(…)o professor de educação especial como especialista tem que estar apto a fazer isso (…)”(Ag.2-F)	30%
		“(…)Dificuldade por não terem tempo, porque são muitos alunos(…)”(Ag.2- E).	20%

Quanto à sua intervenção junto dos alunos, 80% dos professores consideraram que determinado tipo de burocracia e o número excessivo de alunos limita a sua atividade e 20% dos entrevistados consideram que por vezes acabam por executar funções que não são da sua competência.

Quadro 6. Condicionantes da Atividade em Educação Especial

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Intervenção Educativa (Pedagógica)	Condicionantes da Atividade em Educação Especial	“(…) as condições atuais de horas desperdiçadas em burocracias e papeladas e excesso de reuniões(…)”(Ag.1-A)	40%
		“(…)os professores de educação especial, a função dele é uma(…)e cai tudo em cima do professor de educação especial coisas que não são da competência(…)”(Ag.2-D)	20%
		“Nós temos muitos miúdos de facto, uma lista muito grande(…)”(Ag.2-D)	40%

Uma das questões importantes ao nível da satisfação profissional diz respeito ao prestígio social ou à forma como a sociedade olha ou encara o trabalho dos docentes. De um modo geral a maior parte dos entrevistados não revela dar importância ao prestígio social. Assim, 40% dos inquiridos sente-se bem com a sua prestação, 30% referem não saber se a profissão lhes confere prestígio e para 20% nunca se preocuparam com o prestígio.

Quadro 7. Prestígio Social do Trabalho em Educação Especial

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Percepção Atual da Profissão/Educação Especial	Prestígio Social do Trabalho em Educação Especial	“(...)A nível social nunca foi coisa que me preocupasse(...) [16 anos de experiência] já dá alguma credibilidade às pessoas(...)”(Ag.2-E)	20%
		“(...)com os meus amigos falo muito do meu trabalho, dos meninos, as pessoas ouvem-me se me dá algum prestígio, não sei se dá.(...)”(Ag.2-F)	30%
		“(...)Não sei se há reconhecimento ou não, eu sinto-me bem!(...)”(Ag.2-G)	40%

Um entrevistado considera que “é um trabalho gratificante e enquanto profissional é o que é suposto fazer”. (Ver Apêndice 4)

Em relação à forma como veem a utilidade do seu trabalho, cerca de 60% dos professores evidenciaram mais a necessidade de mediar a relação entre professores titulares de turma e família e 30% consideram que os pais reconhecem o trabalho realizado.

Quadro 8. Perceção da Utilidade do Trabalho Realizado

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Perceção Atual da Profissão/Educação Especial	Perceção da Utilidade do Trabalho	“(…)muitas vezes somos o elo de ligação com os outros professores e resolvo alguns conflitos(…)nós somos o elo de ligação com os pais(…)”(Ag.2-D)	60%
	Realizado	“(…) [os pais] reconhecem que a escola tenta dar uma boa resposta e que dentro daquilo que pode, dá a resposta mais adequada aos seus filhos(…)”(Ag.2-J)	30%

Houve ainda outra resposta, “essa comunicação é importante para ajudar o aluno”. (Ver Apêndice 4)

Quando questionados sobre a perceção que os pais tinham do seu trabalho, os entrevistados mostraram-se um pouco constrangidos a responder, mas 40% das respostas recolhidas demonstram que sentem o seu trabalho valorizado pelos pais, 30% afirmam que os pais veem o professor como uma pessoa que se preocupa e 10% sentem a gratidão dos pais.

Quadro 9. Perceção do Trabalho do Professor de Educação Especial pelos Pais

Categoria	Sub Categoria	Indicadores	Freq.
Perceção Atual da Profissão/Educação Especial	Perceção do Trabalho do Professor de Educação Especial	“(…)os pais sabem o trabalho que nós temos, os pais valorizam aquilo que nós fazemos(…)”(Ag.1-B)	40%
	pelos Pais	“(…)Veem-me como a professora que está com o filho, que cuida(…) está atenta aos seus filhos(…)”(Ag.2-F)	30%
		“(…)os pais ficam gratos(…)”(Ag.2-D)	10%

Houve ainda outras respostas. Um inquirido respondeu, “os pais socorrem-se muito de mim” e outro afirma que, “tenho pais que nunca querem perder o contato”. (Ver Apêndice 4)

4.1.2. Dimensão 2: Organização e funcionamento do departamento de educação especial

Relativamente ao conhecimento que os entrevistados tinham sobre o projeto educativo do agrupamento, é de salientar que 50% das respostas foram afirmativas, embora 30% tenham respondido que tinham pouco conhecimento e 20% afirmam não ter conhecimento do projeto educativo.

Quadro 10. Conhecimento do Projeto

Categories	Sub Categories	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	Conhecimento do Projeto	“Sim, sim claro.” (Ag.2-E)	50%
		“Pouco, vou conhecendo da parte da educação especial não é(...)” (Ag.1-A)	30%
		“(…)sinceramente não tenho(...)”(Ag.1-B)	20%

Se no projeto educativo constava informação sobre o departamento de Educação Especial, as respostas foram maioritariamente afirmativas, mas importa referir que no agrupamento 2, a Educação Especial não tem departamento próprio, ou seja, está integrada no Departamento das Expressões, mas no projeto educativo consta as informações relativas à Educação Especial.

Quadro 11. Lugar de Educação Especial

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	Lugar da Educação Especial no Projeto	“Consta, [no Projeto Educativo] (...)” (Ag.1-A)	50%
		“Estão lá imensas partes relativas à educação especial.”(Ag.2-F)	20%
		“(…)Nós ainda não somos departamento(…)pertencemos ao departamento das Expressões.” (Ag.2-E)	30%

Em relação à estrutura do departamento da Educação Especial, a maior parte dos inquiridos, cerca de 90% respondeu de forma objetiva como estava organizado e apenas 10% respondeu que não sabia.

Quadro 12. Estrutura do Departamento da Educação Especial

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	Estrutura do Departamento da Educação Especial	“(…) Com reuniões, com todo o grupo de docentes(…)” (Ag.2-C)	20%
		“(…)Tem a formação de grupo e a forma como se articula com os outros departamentos(…)”(Ag.2-D)	40%
		“(…)os nossos objetivos, as unidades(…)” (Ag.2-E)	20%
		“Está tudo no projeto educativo, os nossos objetivos, as unidades(…)”(Ag.2-E)	10%

Relativamente ao funcionamento da Educação Especial, 100% dos nossos entrevistados responderam de forma sucinta como estava delineado o modelo de elegibilidade seguido no seu agrupamento.

Quadro 13. Procedimentos de Referenciação e Avaliação

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	Procedimentos de Referenciação e Avaliação	“(…) é preenchido o formulário próprio, entregue ao diretor do agrupamento, que, por sua vez, o entrega à coordenadora de educação especial. A documentação e formulário são analisados por uma equipa de avaliação constituída por professores de ed. Especial e psicólogos.(…)”(Ag.2-H)	100%

Quanto à eficácia do modelo seguido, para a maior parte dos entrevistados, ou seja, 40% referem que existe alguma dificuldade no cumprimento dos prazos, para 10% há problemas na ligação com os outros parceiros de avaliação e para 30% dos inquiridos o modelo que seguem é eficaz.

Quadro 14. Eficácia do Modelo Seguido

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	Eficácia do Modelo Seguido	“(…)são muitos alunos referenciados(…)a equipa não consegue em tempo útil dar resposta a todas(…)vêm com pouca informação e que atrasa todo o processo(…)”(Ag.2-F)	40%
		“(…)sinto alguma na dificuldade na relação com a equipa de avaliação (…)[como] está centralizada na sede do agrupamento(…) há dificuldade em fazer a ligação com os vários parceiros[Acha então que cada escola deveria ter a sua própria equipa de avaliação?]	10%
		“(…)parece bastante eficaz, temos conseguido tudo dentro dos prazos(…)” (Ag.1-B)	30%

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Importa referir duas respostas. Um professor referiu a necessidade de se definir critérios mais rigorosos para a entrada para a educação especial “vai ter que se definir uma forma mais criteriosa para atender”. E outro professor criticou a receção das referenciações “perdeu-se uma referenciação, porque tentámos alterar o caminho e fazer que a chegada das referenciações fosse á secretaria do agrupamento”. (Ver Apêndice 4)

Para melhorar o funcionamento da Educação Especial os professores fizeram algumas sugestões de melhoria, assim 40% dos inquiridos sugere maior partilha de informação, 20% que sejam colocados mais professores, outros 20% sugerem maior rapidez nos processos de avaliação.

Quadro 15. Sugestões de Melhoria do Funcionamento da Educação Especial

Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Projeto Educativo do Agrupamento	"(...)tentar que a equipa de avaliação seja mais célere, no desenvolvimento dos processos dos alunos(...)"(Ag.1-A)	20%
	"(...)mais partilha de informação, haver uma base de dados comum a todas as pessoas, com informação sobre anos anteriores(...)"(Ag.2-G)	40%
	"(...)é colocarem mais professores na educação especial(...)"(Ag.1-B)	20%

Houve ainda outras respostas. Um professor sugeriu “que haja uma maior homogeneização dos procedimentos relacionados com a educação especial” e outro professor salienta que cada escola deveria ter a sua própria equipa de avaliação. (Ver Apêndice 4)

4.1.3. Dimensão 3: Recursos da educação especial

De acordo com as respostas dos nossos entrevistados, ou seja, para 40%, os recursos materiais não constituem uma barreira, uma vez que revelam ter meios necessários a nível material, 20% dos inquiridos admite não se organizar para obter mais material e 20% considera não ter material suficiente.

Quadro 16. Recursos Materiais

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Freq.
Recursos Materiais e Humanos	Recursos/ Apoios Materiais	“(…)mas consegue-se desenvolver trabalho(…)”(Ag.2-J)	20%
		“(…)neste caso eu, me organiza-se de outra forma tinha mais material à minha disposição.. minha culpa(…)a ausência de mais material poderá não ter a ver com a estrutura do agrupamento, ou com a dificuldade de o agrupamento (...) não fizemos o suficiente para ter mais(…)”(Ag.2-D)	20%
		(…)não são suficientes(…)”(Ag.2-F)	20%

Houve ainda três respostas. Duas tem a ver com a falta de material informático e outra como refere um professor “tenho construído todo o material”. (Ver Anexo na página...)

Quanto aos recursos/apoios humanos, 40% dos professores considera que, face às necessidades, o número de docentes de educação especial é insuficiente, 30” salienta o número cada vez maior de alunos para atender e 20% refere não conseguir responder a todas as solicitações, criando uma sobrecarga maior no seu trabalho.

Quadro 17. Recursos Humanos

Categories	Sub Categories	Indicadores	Freq.
Recursos Materiais e Humanos		(...)Os recursos humanos são manifestamente insuficientes(...)"(Ag.1-A)	40%
	Recursos/Apoios	"(...)não conseguimos dar resposta a todas as solicitações (...)"(Ag.1-B)	20%
	Humanos	"(...)ano após ano tem vindo a crescer, há um número elevado de alunos em relação ao número de professores de educação especial e portanto é muito absorvente."(Ag.2-J)	30%

Contudo, face ao agrupamento em que estão inseridos, neste caso o agrupamento 2, na Unidade de autismo, a professora E, considera existirem docentes e apoio humano em número suficiente.

5. Interpretação dos Resultados

No início da carreira, os professores sentem dificuldades em desempenhar a sua atividade, quer a nível pessoal, quer a nível de escola. Quaglia e Davis (1991) referem que só quando iniciam a sua atividade é que os professores percebem as exigências do seu papel.

Whitaker (2003) acrescenta que a entrada na profissão de Educação Especial não é fácil e as necessidades sentidas decorrem de diversos fatores (Mastropieri, 2001; Griffin et al, 2009). A falta de partilha entre pares é um dos fatores citado pelos autores anteriores, mas que não se verifica para a maior parte dos nossos entrevistados.

Quando escolhem a educação especial, as opções dos professores inquiridos vão ao encontro dos resultados das investigações de Hausstater (2007), que registam duas razões principais para escolherem ser professores de educação especial, sendo a primeira querer ajudar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e a segunda a pretensão de aumentar as qualificações profissionais.

No nosso estudo, a segunda razão não foi pronunciada pelos entrevistados, mas as motivações de ordem emocional foram deveras evocadas.

A atividade de professor de educação especial é muito exigente, com elevado número excessivo de alunos para apoiar e com ações que lhes são exigidas, mas que não são da sua competência. Quaglia e Davis (1991) afirmam que há divergências entre a percepção que os professores têm do seu trabalho e a realidade da sua ação, com elevada carga burocrática, a qual é vista por Pereira (2004) como uma limitação à intervenção do professor.

No entanto, é sublinhado por Correia (1999) que um dos aspetos a ter em conta no desempenho profissional destes professores é precisamente o de efetuar trabalho a nível de consultadoria com professores, pais e outros profissionais de educação.

Apesar das dificuldades que estes profissionais enfrentam no seu quotidiano, sentem que a sua atividade é gratificante e valorizada pelos pais. Leitão (1989) considera que a construção de relações positivas entre profissionais e famílias é igualmente gratificante para os profissionais.

Em ambos os Agrupamentos consta no Projeto Educativo suficiente informação relativa ao funcionamento da Educação Especial, o que permite concluir que cumprem com o previsto no Decreto-Lei nº 3/2008.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

O modelo de elegibilidade é seguido conforme o estipulado no decreto acima citado, porém, os dois agrupamentos têm procurado algumas alternativas no que concerne as referências.

Num dos agrupamentos houve a necessidade de implementar regras, instituiu-se um prazo limite para entrega das referências, e a recepção das mesmas que era feita na secretaria da sede do agrupamento, passa a ser entregue na direção de cada escola.

A relação com a equipa de avaliação, por estar centrada na sede do agrupamento causa alguns constrangimentos no desenvolvimento da própria avaliação, segundo alguns entrevistados, cada escola deveria ter a sua própria equipa de avaliação, facilitando o processo da mesma.

Como pudemos constatar no decorrer das entrevistas, surgem dificuldades no cumprimento dos prazos de avaliação, que na maioria das vezes é provocada pela falta de documentação e excesso de processos de referência.

É de salientar o desagrado com que alguns professores falam sobre os critérios para entrada do aluno em educação especial, criticando a postura médica que segundo o entrevistado está a assumir o seu papel de forma perversa, fazendo com que alunos cheguem à educação especial sem realmente precisarem. Na literatura e estudos consultados fica-se com a ideia de que a CIF não deveria ser válida para fins educacionais. Tem sido de fato muito criticada por alguns autores como por exemplo Correia (2012,pp 107), que afirma ser “um sério erro, mesmo trágico”.

Ambos os agrupamentos consideraram ter os meios materiais necessários para a sua prática educativa, quer elaborando ou reaproveitando o próprio material, prática que vem sido sugerida por Ainscow et al, 2006; Benoit, 2012; Ebersld, 2012, “quanto às questões de financiamento e mobilização de recursos”, recomenda que as escolas deveriam criar “redes eficientes de apoio e desenvolvimento profissional envolvendo a colaboração entre as partes interessadas locais e as escolas/centro de apoio locais”.

Já os apoios humanos são considerados insuficientes, isto deve-se ao acréscimo nos últimos anos do número de alunos com NEE, fato que é constatado num estudo de Silva (2011), que considera ser uma dificuldade para o professor de educação especial no atendimento aos mesmos.

Por sua vez, vão-se produzindo efeitos prejudiciais na sua atividade, como o aumento da carga horária que deveria ser disponibilizada para a intervenção e é dividida

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

entre reuniões, alunos de apoio direto e indireto, documentação para preencher, concluindo Rodrigues (2011) que estas situações decorrem de uma identidade de profissão mal definida.

6. Conclusão

Com a realização deste projeto de pesquisa propusemo-nos investigar o modo de funcionamento da Educação Especial nos Agrupamentos onde se realizou o estudo.

Este estudo possibilitou a descoberta, análise e compreensão de aspetos fulcrais acerca da percepção que os professores de Educação Especial têm da sua atividade, bem como os fatores que terão impacto na sua prática.

Julgamos ser possível concluir que os docentes de educação especial apresentam índices de elevada motivação, uma forte vocação e vontade de converter as dificuldades em oportunidades de mudança.

Os professores demonstram que a sua motivação não parece sofrer de algum desgaste e afirmam que, apesar de algumas limitações e condicionantes do sistema de ensino, os docentes mantêm uma atitude positiva perante a profissão que desempenham.

Apesar de, no Decreto-Lei nº 3/2008, de janeiro, estarem contidas quatro referências ao departamento de educação especial, no agrupamento dois este ainda não existe, continuando vinculado ao departamento das Expressões, mas, nos docentes do agrupamento referido não são notórias influências no funcionamento organizacional da educação especial pela forma como se organiza, com ou sem departamento.

Porém, é na eventual falta de organização quanto ao método utilizado pelos agrupamentos para tratar o processo de elegibilidade é que se torna evidente que há muito a fazer de modo a que o sistema funcione com eficácia.

Os dois agrupamentos são constituídos por muitas escolas e cada escola, apesar de pertencer a um mesmo agrupamento, estabeleceu as suas próprias normas de funcionamento. As escolas onde foram realizadas as entrevistas, tem-se adaptado, conforme as condições assim o permitem. Não se pretende afirmar que funcionem já de maneira perfeita, mas que pretendem organizar-se de forma cada vez mais sustentada e consentânea com os objetivos que a Educação Especial se propõe. Pelo menos é essa a conclusão que nos parece legítimo extrair das informações contidas nas entrevistas.

As dificuldades sentidas prendem-se, não com o processo de elegibilidade em si, mas no que acontece em torno da entrega, da receção e na demora da avaliação.

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Estas condicionantes prendem-se com o fato de as referências serem entregues em sede de agrupamento, causando constrangimentos na transferência atempada para cada escola. A ausência de uma equipa de avaliação em cada escola, condiciona a ligação e a partilha de informação na realização da própria avaliação, com atrasos quase certos no desenho dos programas de intervenção e no cumprimento dos mesmos.

Existem também outros fatores que influenciam a prática do professor de educação especial, como sejam as funções burocráticas que lhes são atribuídas, decorrentes das constantes mudanças das políticas educativas que, não fazendo parte do projeto da sua formação inicial, constitui uma dificuldade no seu desempenho profissional global, por lhe retirar muito tempo que deveria dedicar à intervenção pedagógica junto dos alunos e professores do regular.

Por outro lado, o elevado número de alunos por professor é uma das dificuldades que os próprios enfrentam no seu quotidiano profissional. Sendo o número de professores de educação especial insuficiente face às necessidades, torna-se claro que a qualidade do tempo individual diminui, assim como a qualidade do trabalho realizado. O problema poderá revelar-se de alguma forma ainda mais grave, caso a tendência seja de aumentar o número de alunos por professor.

Verifica-se que, com o acumular de experiência, os docentes se sentem mais seguros e com maior capacidade de adaptação e organização dentro de cada uma das escolas, contribuindo ativamente para uma melhoria das condições e da aplicação dos seus conhecimentos em benefício dos alunos.

De quanto acima fica dito, podemos concluir que foram atingidos os objectivos delineados e especificados vários aspectos implicados nas questões de investigação que nos propusemos analisar.

As conclusões estão, em geral, em sintonia com a investigação nesta área, como foi evidenciado na discussão e interpretação dos resultados. Importa, no entanto, salientar que os aspectos mais específicos deste estudo não poderão ser objecto de extrapolação para o universo dos professores de educação especial, pois decorrem de um número muito reduzido de sujeitos inquiridos, os quais pertencem, por seu turno, a

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

dois Agrupamentos localizados numa região com características muito próprias, não representativos do resto do país.

Pensamos que as questões suscitadas nos agrupamentos pela aplicação do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, concretamente o impacto eventual da organização e funcionamento do departamento de Educação Especial e as normas e procedimentos adotados no processo de elegibilidade merecem exame mais detalhado e aprofundado, em estudos a empreender noutras regiões do país e com amostras representativas.

7. Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Organização dos Recursos para o Apoio à Educação Inclusiva – Relatório Síntese*. Idense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Ainscow, M. (1995). Educação para Todos: Torná-la uma Realidade. In: Ainscow, M. et al. (Coord) (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa, IIE, pp. 11-31.
- Benard da Costa, A. M. (1981). Educação Especial. In Silva, M. & Tamen, M.I. (Coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.307-354.
- Bardin, L. (1977), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Birch (1974) in Bautista , R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth. T. e Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion. Developing learning and participations in schools* [Índice para a inclusão. Desenvolvimento da aprendizagem e da participação nas escolas]. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Capucha , L. (2010) *Inovação e Justiça Social. Políticas activas para a inclusão educativa*. Sociologia, Problemas e Práticas nº 63, pp. 25-50.
- Carvalho, M (2009). *Professores de Apoio Educativo – mediadores? como? quando?* Dissertação de mestrado (não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa. Acedido em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2201/1/22422_ulfp034961_tm.pdf
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

- Correia, L., M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes de Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2012). *Repensar os domínios de especialização em educação especial*. Educação Inclusiva, 3(2), 11-13.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com necessidades educativas especiais: dificuldades sentidas pelos professores de educação especial*. Dissertação de mestrado (não publicada), Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa. Acedido em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2745/tese%20final.pdf?sequence=1>
- DGIDC (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de apoio à prática*. Direcção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Lisboa.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à prática*. (N. Salgueiro, Trad.) Décarie Editeur. Loures: Lusociência.
- Gardou, C., & Develay, M. (2005). *O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação*. Revista Lusófona de Educação, nº 6, pp. 31-45.
- Gersten, R.,S. e McCoy, K. (2007). *Sustaining and retaining beginning special educators: it takes a village*. *Teaching and Teacher Education*, nº 23, pp. 490-500.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

- Gonzalez, M. C. (1989). *Orientacion en la Educación Especial: Modelos de Integracion*. Siglo Cero. 121, pp.12-18.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Ed.
- Grawitz, M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz.
- Hausstatter, R. (2007). *Students reasons for studing special needs education: challenges facing inclusive education*. Teacher Development, Vol. 11, nº1, pp.45-57.
- Leitão, F. R. (1989). *Intervenção Educativa Precoce. Um Modelo*. IV Encontro de Educação Especial. Fundação Caloust Gulbenkian, Lisboa.
- Madureira, I. (2012). *Tornar-se professor de educação especial: uma abordagem biográfica*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Mastropieri, M. A., (2001). Is the Glass Half Full or Half Empty? Challenges Encountered by First Year Special Education Teachers. *The Journal of Special Education*, Vol.35, nº 2, 2001, pp.66-74.
- Mesquita, M. (2001). *Educação em Portugal no último quarto de século XX*. Tese de doutoramento (não publicada), Universidad de Salamanca, Salamanca. Acedido em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1506/1/HM%20TESE.pdf>
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: Na expanded sourcbook* (2º ed). Thousand Oaks: SAGE.
- Minayo, M., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, pp. 239-262. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/c5p/v9n3/02.pdf>
- Moniz Pereira, L. (1984). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In: Rodrigues, D. et al. (1984). *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. Lisboa, CDI-ISEF, pp.37-51.
- Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o sucesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

- Public Law 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act_of 1975, 94th Congress, First Session.
- Quaglia, R. e Davis, E. (1991). The socialization of special educators: A model for understanding the beginning teacher. *Journal of Instructional Psychology*, Vol. 18, pp. 29-39.
- Quivy, R. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão*. Escola Informação (248), 18-19.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?* In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp,89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, M. (2006). *Aprender todos Juntos: Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Sanches, I. (1995). *Professores de Educação Especial – Da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2011). *Educação inclusiva: um novo paradigma de escola*. Revista Lusófona de Educação (19), pp.119-134.
- Sousa, M. & Baptista, C. (Eds.). (2011). *Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios* (4^o ed.) Lisboa: Pactor.
- Tilstone, C., Florian, L, e Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Public Law 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act_of 1975, 94th Congress, First Session.

Legislação Consultada

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, I Série – N°227

Lei nº 66/79, de 4 de outubro. Diário da República, I Série –N°230

Decreto-Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro. Diário da República, I Série-A –N°22

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República, 1º Série –N°4

Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1º Série – N°37

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho. Diário da República, 1º Série –N°126

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Diário da República, I Série-A –N°193

Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de julho. Diário da República, nº 149, II Série.
Ministério da Educação

Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de março. Diário da República, nº 52, II Série.
Ministério da Educação

Despacho Normativo nº 18/86, de 5 de março. Diário da República, nº 53, I Série.
Ministério da Educação

Portaria nº 212/2009, de 23 de fevereiro. Diário da República, nº 37, I Série. Ministério da Educação

8. Apêndices

Apêndice I - Guião de Entrevista

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	-Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo da investigação a realizar; -Relevar a pertinência da entrevista.	-Informar em linhas gerais, o âmbito do estudo; -Pedir a ajuda do entrevistado, pois o seu contributo é indispensável para o êxito do estudo.
Perfil do entrevistado	-Recolher dados pessoais e profissionais do entrevistado	-Idade, formação académica, tempo total de serviço, tempo de serviço neste agrupamento, formação especializada? - No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas. Em conversa com colegas, sentiu que elas partilhavam as mesmas dificuldades, ou ainda acrescentavam outras?
Composição do departamento de educação especial	-Conhecer a composição do Departamento de Educação Especial; - Reunir informação sobre a organização escolar.	- Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento? - No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial? - De que forma está estruturado o departamento de educação especial? - Como é feita a referenciação das crianças com NEE? - Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?
Conceção acerca do desenvolvimento profissional	- Reunir informação respeitante à opinião que o entrevistado relativamente às conexões que o mesmo possui do desenvolvimento profissional.	- Face às condições existentes, sente-se motivado para desempenhar as suas funções? - Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais? - Indique as principais razões que o

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		<p>(a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?</p> <p>- Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?</p>
--	--	--

Apêndice II - Autorizações para a realização de entrevistas

Exma Diretora
do Agrupamento de Escolas
Monte da Lua

Eu, Vera Lúcia Lopes Miquelino, encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE).

Atualmente estou a desenvolver uma investigação que tem como objetivo compreender as condições reais de trabalho do professor de educação especial, a fim de poder recolher elementos sobre boas práticas e aprofundar as minhas próprias aprendizagens no domínio da educação especial.

Tendo em conta que este agrupamento de escolas tem docentes de educação especial, venho por este meio solicitar a vossa autorização para realizar entrevistas aos mesmos.

É minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me também a salvaguardar a identidade do agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. EX^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente

Vera Miquelino

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Exmo Diretor
do Agrupamento de Escolas
das Laranjeiras

Eu, Vera Lúcia Lopes Miquelino, encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Especial, no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE).

Atualmente estou a desenvolver uma investigação que tem como objetivo compreender as condições reais de trabalho do professor de educação especial, a fim de poder recolher elementos sobre boas práticas e aprofundar as minhas próprias aprendizagens no domínio da educação especial.

Tendo em conta que este agrupamento de escolas tem docentes de educação especial, venho por este meio solicitar a vossa autorização para realizar entrevistas aos mesmos.

É minha intenção obter consentimento informado dos sujeitos participantes no estudo, comprometendo-me também a salvaguardar a identidade do agrupamento e a proteger a privacidade dos participantes, assegurando o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. EX^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

Atenciosamente

Vera Miquelino

Apêndice III - Respostas dos entrevistados

Entrevistado A

Sexo: feminino

Idade :49 anos

Tempo de docência: 30 anos **Tempo serviço em educação especial:** 24 anos

Habilitação acadêmica: Mestrado

Situação profissional: quadro agrupamento

No início da sua atividade como professor de educação espacial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. O meu primeiro ano foi numa unidade de surdez e não sabia língua gestual, foi a minha principal preocupação e dificuldade, mas tínhamos uma auxiliar lá que já estava à muitos anos e que me foi ensinando, portanto, nessa altura estava a candidatar-me à especialização só consegui entrar cinco anos depois... (risos)estive quatro anos na unidade de surdos sem formação, aprendi “on my one”, com a auxiliar...(risos). **Em conversa com os colegas, sentiu que elas partilhavam as mesmas dificuldades, ou ainda acrescentavam outras?**

Por acaso a dificuldade também foram os colegas, eram muito fechadas e se não fosse a auxiliar prestar-se a ensinar-me as coisas, as colegas fechavam-se muito, não eram muito de partilhar.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Pouco, vou conhecendo da parte da educação especial não é...do resto fico assim um pouco perdida.

Sabe se projeto educativo, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial?

R. Consta, estivemos a reformula-lo o ano passado, fazer algumas alterações que precisavam ser feitas à algum tempo.

E sabe dizer de que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. Nós fizemos várias alterações, havia ainda coisas, já muito do tempo das ECAES, por isso fizemos alterações para isso ficar mais claro. Entretanto tivemos mudança de direção à um mês e portanto estamos outra vez com alguma confusão que temos que

verificar se tudo está de acordo de novo, se calhar reavaliar, dado que o projeto educativo do agrupamento vai ser alterado para o ano, devido à entrada da nova direção.

Como é feita a referenciação das crianças com necessidades educativas especiais?

R. Portanto o conselho de turma ou a diretora de turma, ou o pai, quem achar que o aluno precisa da avaliação, tem que trazer primeiro algum comprovativo médico ou psicológico em como há realmente uma problemática de caráter permanente, a partir do momento em que haja esse comprovativo esse é anexado à referenciação que é um formulário próprio que faz parte do nosso agrupamento para a educação especial avaliar se realmente o comprometimento das funções do corpo estão a influenciar, de caráter moderado a grave a sua atividade e participação e realmente faz essa avaliação depois em contexto escolar, mas pronto o processo em si, primeiro tem que ir...é isso que me estava a perguntar se calhar, portanto o pai apresenta ao diretor de turma o comprovativo ou a diretora de turma diz que é melhor o pai ir ver se há alguma coisa, se o pai tiver suporte financeiro pode ir ver fora, senão temos o SPO aqui no nosso agrupamento que faz a avaliação do aluno a nível de psicologia. Se vier alguma coisa a dizer que é de caráter permanente e o que é, o conselho de turma referencia à educação especial com formulário próprio do agrupamento, a educação especial vai pondo em lista de espera, tem depois os sessenta dias para avaliar se é de gravidade suficiente para integrar o decreto de lei 3, caso seja depois, faz-se o RTP e o PEI nesse prazo de sessenta dias.

Parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. O caminho está a ser muito confuso, porque este ano perdeu-se uma referenciação, porque tentámos alterar o caminho e fazer que a chegada das referenciações fosse à secretaria do agrupamento, porque é à prova de chegada e tudo e entretanto ficou lá não se sabe bem onde, perdeu-se na secundária e há uma referenciação que pela primeira vez na história do agrupamento se perdeu e não chegou à educação especial. Temos neste momento um aluno prejudicado, porque a diretora achou que o tinha referenciado em setembro e até hoje não apareceu nada e ela entretanto entrou de atestado, portanto.. só nos apercebemos agora e era um aluno do 9º, ficou prejudicado nesses exames, poderia ter entrado ou não, mas teria tido direito à avaliação que não teve não é. Portanto, é confuso o caminho.

Neste momento, eles acabam por estar a chegar diretamente (referenciações) quase, alguém leva à direção a assinar e depois estamos a guarda-los nós na sala, porque

também já terminou o prazo, também instituimos um prazo que nos outros anos não havia no regulamento interno, porque realmente chegavam-nos referências ao longo do terceiro período e com os dois meses depois para avaliação, andávamos a fazer PEI que eram aprovados em julho para serem aplicados em agosto, não tinha lógica e começamos a não aceitar mais referências a partir do segundo período, mas continuam a chegar... nós temos que as travar, não se dá entrada ficam guardadas.

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais existentes ao seu dispor?

R. Estivemos uns anos à espera duma verba ganha por um projeto para equipar a sala CEI, veio este verão e este ano estamos um pouco melhor, mas a nível geral na escola está sempre tudo avariado e nem impressões ou cópias conseguimos fazer muitas vezes...

Considera suficiente o número de professores de educação especial do seu agrupamento?

R. Os recursos humanos são manifestamente insuficientes. Nesta unidade acompanhamos cerca de 20 alunos por professor o que gera uma qualidade de apoio muito fraca pois o tempo distribuído por muitos não dá quase nada para cada um.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. No meu caso não sinto grandes dificuldades pois a experiência já é muita e fiz formação em diversas áreas, Especialização em Problemas Graves de Comunicação e Mestrado em Problemas de Cognição e Multideficiência, mas para os professores menos experientes a diversidade das NEE pode ser um obstáculo.

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

R. Ainda consigo estar motivada pois sou bem disposta por natureza e gosto muito do que faço, mas as condições atuais de horas desperdiçadas em burocracias e papeladas e excesso de reuniões, a motivação diminui.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social? Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. Penso que hoje em dia a profissão de professor não é nada prestigiada nem respeitada, principalmente pelos pais, que infelizmente transmitem essa falta de respeito aos filhos.

Quais as principais razões que a levaram a escolher a educação especial?

R. Em 1992 andava colocada pelo país e foi uma forma de me aproximar ao meu distrito. Comecei por trabalhar num núcleo de surdos, pois a LGP atraiu-me...pensava na altura que talvez não gostasse de trabalhar na educação especial...afinal adorei e não saí mais.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

R. Colocação de mais docentes de educação especial, e que estes possam manter os lugares mais tempo, pois para estes alunos a mudança constante de professores contratados não ajuda nada.

Que haja uma maior homogenização dos procedimentos relacionados com a educação especial, porque quando os professores mudam de agrupamento muitas vezes deparam-se com formas de trabalhar muito diferentes. E haveria muito mais para melhorar...

Entrevistado B

Sexo: feminino

Idade: 44 anos

Tempo de docência: 17 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 3 anos

Habilitação académica: Pós graduação

Situação profissional: contratada

No início da sua atividade como professor de educação especial, quais foram as dificuldades e preocupações encontradas?

R. Dificuldades que eu senti bem, não conseguir dar resposta a todos os problemas que se apresentavam e foram muitos problemas, e pronto uma pessoa tira a especialização de um ano e não está preparada para aquilo que vai acontecer não é? As problemáticas são muito variadas e de fato eu era a única professora na escola, era um agrupamento e era uma secundária tive casos gravíssimos, de paralesia cerebral em que a principal aluna estava com noventa e tal por cento de incapacidade física, foi um grande problema lidar com ela e tentar percebê-la e depois dar resposta a tanta dificuldade, como por exemplo, como fazer o exame nacional com as limitações, saber com o

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

ministério de educação e foi isso requerido tantas vezes para em junho fazer uma adaptação da prova e tive um trabalho enorme, imenso no sentido de derrubar barreiras porque de fato nunca tinha sido requerido tal coisa, não é... a adaptação de um exame nacional, porque a aluna queria ir para a faculdade e não podia ser exame de escola. Isso foi uma das dificuldades, depois foi a multiplicidade de problemáticas e dar resposta adequada a todas, implica um grande esforço, de estudo não é? Perguntar a muita gente como é que se fazia...

Em conversa com os colegas, sentiu que tinham as mesmas dificuldades?

R. As minhas colegas, a maioria eram do quadro, só havia uma contratada mas que já tinha muita experiência em educação especial, portanto as minhas dificuldades foram maiores, era o meu primeiro ano.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. (Silêncio)... sinceramente não tenho.

Sabe se o departamento de educação especial consta no projeto?

R. Foi uma das questões feitas na reunião do agrupamento, de fato não estava contemplada.

E sabe como está estruturado o departamento de educação especial?

R. Não sei...

Como é feita a referenciação das crianças com nee?

R. Portanto tem um formulário que pode ser preenchido por qualquer pessoa, encarregado de educação, professor, diretor de turma, e depois é preparado para avaliação tem que vir com um relatório médico e nós aqui depois avaliamos e depois se for caso disso, damos início ao processo.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Sim, sim parece bastante eficaz, temos conseguido tudo dentro dos prazos.

Relativamente ao trabalho diário que tem com os alunos com nee, considera suficiente os recursos materiais?

R. Precisávamos de mais, muito mais materiais, ..quando eu peço materiais aqui na escola disponibilizam, mas como hei-de dizer... os manuais didáticos quem os adquire

somos nós. Eu é que tenho de comprar, a escola deveria ter uma secção de educação especial, de modo a que nós fôssemos lá e pudéssemos utilizar, mas de fato não existe.

E considera suficiente o número de professores de educação especial, face às necessidades do seu agrupamento?

R. Podia ser muito mais, nós não conseguimos dar resposta a todas as solicitações, alguns alunos estão em apoio indireto quando deveriam estar em apoio direto, mas nós tentamos responder aos casos mais graves, porque os meios humanos são muito escassos.

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

R. Sinto-me sim bastante motivada, logo quando iniciei a educação especial pensei que... senti algumas saudades da sala de aula, foram muitos anos em sala de aula, mas depois eu vejo que de fato aqui trabalho, as pessoas levam o trabalho a sério, nós levamos o trabalho muito a sério e vemos resultados. No início pensei que não ia conseguir, quando vim para aqui, vim da educação especial mas de um secundário, não estava habituada a crianças pequenas, mas de fato os miúdos, aquilo que nós conseguimos fazer apanhando-os em idades muito iniciais é uma coisa fantástica. Por exemplo, eu tenho um aluno, estou a falar de trissomia 21, estou a ensiná-lo a ler e estou a ver que ele consegue, as pessoas à partida pensam que a criança não consegue porque tem aquela problemática, mas não, o miúdo consegue responder se o solicitarem nesse sentido, se o motivarem, se o estimularem, portanto tudo depende da estimulação. Tenho um outro também do 1º ciclo, que está institucionalizado, devido aos maus tratos, vinha com muitos traumas, nós pegamos na idade certa, juntamente com o trabalho do psicólogo, e está a correr lindamente, não faz ideia. Quando comecei a trabalhar com ele não sabia ler e agora já consegue tem sido um trabalho colaborativo com o psicólogo e o miúdo estabilizou, havia muita agitação nele, muita agressividade, neste momento ele está muito mais calmo, consegue realizar as atividades, está motivado, porque se pegou na altura certa e porque se lhes estão a dar os apoios que ele necessita, nós estamos a dar muitas horas de educação especial.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?

R. Eu penso que sim, os pais sabem o trabalho que nós temos, os pais valorizam aquilo que nós fazemos, tenho sentido essa valorização por parte dos pais. Por parte dos alunos

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

também, os alunos apoiam-se muito em nós, mesmo que não sejam nossos alunos eles veem muito aqui, procuram muito a educação especial eles veem aqui e sabem que aqui encontram apoio. Falam connosco e depois dizemos para aproveitarem o intervalo mas não querem...sentem-se bem aqui.

Indique as principais razões que o levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Não foram as mais altruístas, eu nunca tive problemas de colocação fiquei sempre colocada, longe de casa e eu queria voltar, ficar perto de casa então escolhi a educação especial e fui colocada perto de casa. Foi essa a primeira motivação, saber que se escolhesse a educação especial ficaria perto de casa.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento de Educação Especial?

R. A minha sugestão é colocarem mais pessoas na educação especial se quer uma escola inclusiva isso faz-se com meios humanos, muitas das coisas acabam por ficar no papel, tudo muito boas intenções e com boas ideias, e a escola inclusiva funciona, mas tem que haver mais recursos humanos. Eu vejo estes miúdos crescerem com o apoio bem dado estes miúdos conseguem fazer muitas e conseguem ser seres humanos úteis, mas há muitos que ficam sem isso...sem estarem abrangidos pelo o apoio direto, a escassez de recursos humanos impede isso. Têm que dar mais horas a estes alunos, eu estou a fazer uma avaliação de um caso grave de dislexia e eu já não tenho horas para dar, ninguém aqui tem mais horas para dar, foi pedido mais um professor e ele não veio.

Entrevistado C

Sexo: Feminino

Idade: 62 anos

Tempo de docência: 37 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 20 anos

Habilitação académica: Pós graduação

Situação profissional: quadro de nomeação definitiva

No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. Preocupações... bem era querer chegar o mais possível àqueles alunos com necessidades educativas especiais, dar-lhes toda a autonomia que eu achava que eles deviam ter, porque no princípio comecei por trabalhar com um aluno com défice cognitivo grave e depois trabalhei com alunos cegos, a minha especialização é visual motor e pronto o que eu tinha de fazer era passar os testes para braille, assistir algumas aulas de matemática, para perceber, porque eu não sou de matemática, tirei português/francês, mas assisti algumas aulas e depois socorria-me dos centros de recursos para me fazerem a transcrição dos testes para braille, as minhas dificuldades foram mais essas. Havia aquelas fórmulas químicas e de matemática e eu como não sou de matemática não percebia, socorria-me dos centros de recursos onde estava uma amiga minha que vinha do curso de física e química e ela fazia toda aquela parte e eu depois dava o trabalho à aluna. Nos outros em que era de português, passava tudo para braille, tentava saber com antecedência, articulava-mos muito também com o centro de recursos que havia na 24 de julho, para termos os livros escritos em braille tínhamos que os pedir com uma certa antecedência, portanto todas as disciplinas e foi essencialmente isto.

Em conversa com colegas, sentiu que elas partilhavam as mesmas dificuldades, ou ainda acrescentavam outras?

R. Tinham as mesmas dificuldades, aquelas que já lá estavam há muito tempo tinham menos dificuldades porque dominavam o braille com mais facilidade do que eu, mas era uma questão de depois nos reunirmos e de tirarmos as nossas dificuldades umas com as outras e com as assistentes de recursos também funcionavam para isso, havia um na 24 de julho como lhe disse e outro na casa do reitor onde estavam pessoas que trabalhavam com invisuais já há muitos anos.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Sim

No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial. De que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. Consta sim, com reuniões, com todo o grupo de docentes, somos um grupo já de pessoas que estão efetivas na escola, é um grupo em que todos os finais de ano quando

reunimos tentamos que a pessoa não fique fixa a uma escola, o objetivo é a pessoa andar noutras escola para ter outros conhecimentos, há pessoas que lhes agrada essa maneira de nos articularmos, há outras pessoas que agrada menos, porque também criamos vínculo em determinadas escolas e depois gostamos de continuar com o nosso percurso, não é, mas isto é assim, não podemos agradar a todos. Eu também já estive na Delfim, na Frei luís de Sousa, porque no grupo de educação especial seja a pessoa licenciada ou não, não pode apoiar tanto no pré como no secundário, portanto o que é que nós fazemos, trabalhamos as competências específicas e não propriamente o apoio nas disciplinas, damos apoio às competências específicas do aluno, competências específicas é: o que é que o aluno precisa para conseguir chegar aquela dificuldade que tem, é porque tem outras dificuldades, essas outras dificuldades é que vão ser trabalhadas ou motricidade ou a linguagem, , ou dislexia.

Como é feita a referenciação das crianças com NEE?

R. A referenciação é assim, normalmente é o professor de turma que dá conta que tem um aluno com necessidades educativas especiais, que aquele aluno tem alguma coisa, vem falar com o professor de educação especial, o professor de educação especial diz-lhe para ele fazer a referenciação, temos um modelo de referenciação, o diretor de turma ou professor de turma, faz a referenciação juntamente com o professor de português ou com outros professores que deram conta, entrega a referenciação ao professor de educação especial ou ao diretor, o diretor assina e depois é entregue à equipa de avaliação, nós temos uma equipa de avaliação que funciona na Delfim Santos., vamos revezando também nessa equipa de avaliação, não é estanque, um ano estão umas, noutro ano estão outras, eu já estive este ano estão outras, estão dois psicólogos também.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Parece, parece-me eficaz, porque ao referenciarmos vimos logo que o aluno... pedimos ao encarregado de educação o máximo de relatórios possível, que é para depois quando chegar a equipa de avaliação portanto, está um professor de 1º ciclo, da pré, do 2º e do 3º e depois estão psicólogos, um ou dois psicólogos neste ano por acaso estão dois, há um que está Delfim e outro que está cá, e hoje, por exemplo à terça feira à tarde é dia de haver equipa de avaliação. O que é que fazem, vão ver qual é a problemática do aluno, vão analisar os relatórios e então depois aí é que vêm se o aluno é ou não elegível para integrar o decreto de lei 3 de 2008.

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais (como, pedagógicos, didáticos, as TIC...) existentes ao seu dispor?

R. É assim, aqui como já é uma escola secundária considero que são suficientes, vamos lá ver, porque são alunos que vêm aqui para trabalhar connosco, trabalham a área da matemática, do português, a psicomotricidade, alguns alunos ainda têm dificuldade a nível da motricidade, e depois o objetivo quando vêm aqui para secundária, isso referente aos alunos com currículo específico individual, os outros é outra questão, mas os alunos que têm currículo específico individual trabalham estas matérias connosco. O objetivo é que eles façam a inclusão da escola em algumas disciplinas para irem à turma para ser aí a inclusão com alguns alunos, então vão a educação física, vão a tic, mas às vezes a tic não é na a turma, o professor formou um grupo, o que também é difícil as turmas são muito numerosas e é difícil estar a integra-los , porque depois são alunos que não acompanham a turma, em educação física é possível desde que não tenham problemas a nível da motricidade grave, mas nas outras disciplinas, por exemplo temos um professor de inglês, mas o professor vem aqui dar, não são integrados na turma, porque é um inglês muito básico é só mais para sentirem que estão numa escola secundária, que fazem parte da escola e que logicamente também têm outras disciplinas. Vão também a voz, movimento,.. tudo aquilo que eles possam fazer integração na turma eles vão aquilo que é impossível, português, matemática, física e química, não. São alunos que não têm competência para conseguirem acompanhar os outros colegas. São alunos que têm muitas dificuldades.

Considera suficiente o número de professores de educação especial face às necessidades do seu agrupamento?

R. O nosso agrupamento não é dos piores, somos 10. Portanto, são 5 escolas, somos 10, está bem que temos duas unidades, na Delfim Santos onde temos alunos autistas e temos outra unidade na António Nobre também com alunos autistas. Se viessem mais claro que eram muito bem vindos e claro que havia sempre trabalho que é um trabalho que não se esgota. Nós aqui temos uma média de talvez uns 15/20 alunos por professor, mas alguns não fazemos acompanhamento direto, eu aqui tenho quarenta e tal , mas vamos lá ver esses quarenta e tal eu faço um acompanhamento indireto, não lhes vou dar apoio a competências específicas, porque são alunos que já estão no décimo primeiro, o que é que eles precisam, por exemplo nos profissionais , precisam que eu

saiba se eles fazem os módulos todos, ver as ajudas que eles precisam, ver as adequações na avaliação, normalmente são alunos que têm adequações na avaliação e eu vou às reuniões, para dizer aos professores que eles têm aquelas adequações: mais tempo, não valorizar os erros ortográficos, relativamente aos alunos com dislexia, por exemplo aqueles alunos que não podem fazer alguns exercícios a educação física é mais ou menos isso que eu trato, é um apoio mais de retaguarda, mas que não deixa de ser um apoio muito presente porque são muitos alunos e todos eles têm, apesar de já serem alunos com alguma idade, pode haver uma franja com uns cinco ou seis que não dão problemas porque vão direitinhos e fazem o seu percurso, mas há outros que continuam a dar mesmo com as adequações, são alunos que continuam a ter muitas dificuldades, os professores procuram para me dizer: olha esta adequação não está a resultar, tem que se ajustar, o que é que vamos fazer, o aluno mesmo assim não consegue. É esse tipo de acompanhamento que eu faço, ao diretor de turma, ao aluno, com os encarregados de educação, vêm reunir comigo para vermos qual é a melhor forma de ajudar o aluno a conseguir ultrapassar os obstáculos que alguns têm muita dificuldade.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Sim numa escola em que haja problemas graves sim é capaz, eu aqui não tenho essa dificuldade, agora se me aparecesse aqui, mas a escola está estruturada já de maneira a que...aquele professor de educação especial se calhar tem mais perfil para trabalhar com um aluno autista, está na unidade pronto, aquele professor que se calhar não tem tanto perfil para trabalhar com um aluno autista, tem mais perfil para trabalhar com um aluno disléxico então trabalha com esse aluno. Lá está, é um grupo que já está à muitos anos em educação especial e já sabe onde é que cada um se deve encaixar para as coisas irem funcionando da melhor maneira.

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

R. Eu gosto muito, foi um curso que eu adorei foi a educação especial, gostei muito, adorei trabalhar com cegos e tive muita pena de não continuar. Quando eu estava, vamos lá ver, tudo é uma aprendizagem, nós tiramos um curso mas depois é com a prática que nós vamos aprender e o braille é muito giro de aprender e muito interessante, mas requer depois o seu tempo, para se adquirir felicidade para se adquirir bem os símbolos, para não se estrar a olhar sempre para a régua. Eu, custou-me imenso

deixar de trabalhar com os invisuais, mas na altura não havia também muitos lugares e depois a pessoa tem que concorrer para onde acha que tem mais hipótese.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. Eles procuram muito, os pais socorrem-se muito de mim, quando têm algum problema, quando não encontram o diretor de turma ou às vezes é mais um suporte, telefonam-me eles têm o meu número de telefone, oh professora eu precisava tanto de um apoio, o que é que vamos fazer ele está a tirar negativas e eu já não sei o que fazer. Somos mais um reforço também para ajudar, mais um tutor que ajuda o aluno a ultrapassar algumas dificuldades e as barreiras existentes na escola, por exemplo tenho cá um aluno com paralesia cerebral e tem andarilho já esteve em cadeira de rodas e tem que utilizar a plataforma elevatória e que não funciona muitas vezes, depois o pai telefona; professora veja lá se a plataforma não está a funcionar o menino não pode subir, pronto tá a ver...a escola tem que estar preparada para estas situações.

Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Gosto de trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais, porque no início da minha vida profissional em todas as turmas praticamente havia alunos com necessidades educativas especiais e que a pessoa não tem preparação para lidar, então porque não ir fazer essa preparação e saber lidar com estas crianças, e foi assim que tudo começou.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

R. Nós damos sugestões, nós no final do ano fazemos um relatório, em que dizemos o que correu mal e o que correu bem e damos sugestões para o próximo ano. Às vezes pecam muito pelo excesso, passam a vida em reuniões, mas pronto, depois as coisas vão correndo mais ou menos.

(Em relação às escolas que não dão muita importância ao Departamento de Educação Especial)

Aqui a direção está desperta para esses problemas, nós temos aqui duas unidades o diretor conviveu na Delfim Santos, esteve muito próximo disso, porque há lá uma unidade, portanto aqui não há porque já são alunos do secundário, mas temos alunos

com currículos específicos que são problemáticas muito acentuadas. Temos cá um grupinho de quatro , um agora saiu foi para um CAO , já tinha dezanove anos não podia continuar aqui muito mais tempo mas ficou por autorização do diretor.

Entrevistado D

Sexo: feminino

Idade: 56 anos

Tempo de docência: 31 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 28 anos

Habilitação académica: mestrado

Situação profissional: quadro de agrupamento

No início da sua atividade como professor de educação especial, quais foram as dificuldades e preocupações encontradas?

R. Eu já comecei à muitos anos, eu comecei em 1987... tinha muitas, desconhecimento das problemáticas e para já as coisas estavam estruturadas de outra forma , em termos de equipa e em termos de estrutura, as equipas eram de grande suporte, não deve saber porque é muito nova, nós não eramos colocados nas escolas, mas sim em equipas e daí é que partíamos para escolas, tínhamos uma equipa que nos dava suporte. Foi início da minha atividade tinha todas as dificuldades inerentes.

Em conversa com os colegas, sentiu que tinham as mesmas dificuldades?

R. As preocupações estavam centradas nas dificuldades que tínhamos a lidar, a trabalhar com miúdos com problemáticas diversificadas, eu só tirei o curso de especialização posteriormente, eu estive primeiro a trabalhar 3 anos em educação especial e só depois é que tirei a especialização. As preocupações claro eram ... pronto que a profissão nos remetia

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Não tenho aprofundadamente, mas tenho.

Sabe se o departamento de educação especial consta no projeto?

R. Consta em relação ao departamento, também não sei com que profundidade, mas consta.

E sabe como está estruturado o departamento de educação especial?

R. Penso que tem a formação de grupo e a forma como se articula com os outros departamentos, não conheço aprofundadamente.

Como é feita a referenciação das crianças com nee?

R. As crianças com nee são referenciadas pelos professores titulares de turma ou pelos diretores de turma, é preenchida uma ficha de referenciação com a problemática que os professores acham que o aluno tem, a essa ficha é anexo os relatórios médicos que existam e é entregue à direção da escola, a escola depois faz chegar à coordenadora de grupo que depois entrega a uma equipa que nós temos no agrupamento este ano e ano passado estivemos organizados assim, temos uma equipa de avaliação que é composta 3 professores de educação especial e psicólogos e a coordenadora dá a ficha de referenciação a essa equipa que analisa e depois encaminha, se for necessária uma avaliação especializada, procede-se a essa avaliação, faz-se a recolha da informação e depois analisa-se se é caso para integrar ou não o 3 de 2008.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. É assim, nós já funcionámos de duas maneiras, este modelo já usámos à dois três anos, tem mais valia, e às vezes também se torna mais difícil analisar os casos. É bom porque tem vários técnicos que podem discutir e podem avaliar e analisar, mas sinto essa dificuldade, eu já pertenci à equipa este ano não pertenço, às vezes na ligação com as outras escolas. Às vezes as coisas poderão não funcionar tão bem, apesar de ser muita gente na equipa de educação especial este ano, se calhar não é tão eficaz, por isso mesmo, porque é muita gente e às vezes para discutir os casos dispersam-se mais. Mas poderá ser assim um modelo bem trabalhado, bem organizado que poderá funcionar, mas tem que ser mais, eu este ano sinto alguma dificuldade na relação com a equipa de avaliação. **(Acha então que cada escola deveria ter a sua própria equipa de avaliação?)** Sim, porque por exemplo, os miúdos que são referenciados pela educação especial, a avaliação deve ser feita por uma equipa não é, se essa equipa está centralizada na sede do agrupamento, não é caso aqui, porque por acaso está na Delfim Santos, às vezes há dificuldade em fazer a ligação com os vários parceiros, isso em termos de equipa, o que eu sinto é que temos muita dificuldade em obter avaliações especializadas há determinadas áreas em que é necessário.

Relativamente ao trabalho diário que tem com os alunos com nee, considera suficiente os recursos materiais?

R. Não são suficientes, a nível de computadores, material que possamos utilizar se bem que, penso que o agrupamento se nós insistirmos e se nós , neste caso eu, me organiza-se de outra forma tinha mais material à minha disposição.. minha culpa, pronto..., a ausência de mais material poderá não ter a ver com a estrutura do agrupamento, ou com a dificuldade de o agrupamento não ter, por exemplo na sala lá em baixo temos lá um computador que nos queixamos imenso, mas se calhar não fizemos o suficiente para ter mais.

E considera suficiente o número de professores de educação especial, face às necessidades do seu agrupamento?

R. Eu penso que sim nós somos em número adequado, o que acontece é que às vezes há mais miúdos, os professores de educação especial, a função dele é uma, que muitas vezes a cultura de escola ainda não a conhece cai tudo em cima do professor de educação especial coisa que não são da competência e às vezes nós... parece que somos um bocadinho bombeiras e somos pouco eficazes, parece que estamos sempre com muito trabalho, muito miúdo mas penso também que é desorganização da forma como devemos desempenhar o nosso papel , o que é da nossa competência e o que é que não é. Nós temos muitos miúdos de fato, uma lista muito grande , eu nem sou das piores, mas há coisas que nos pedem que não são da nossa competência, mas somos professores da escola e temos também que ajudar e partilhar trabalhar em equipa, há coisas que é mesmo falta de organização.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Não podem ter, porque é para isso que nós estamos nas escolas, é para todos de fato que têm necessidades especiais, mas cada vez mais a intervenção dos professores de educação especial é para os meninos com grandes problemáticas. Claro que há dúvida, claro que temos de estudar, claro que há coisas que não fazemos tão bem , mas como qualquer profissional tem que se colocar em questão e estamos a lidar com pessoas não é? e somos humanos também e não há receitas, nós neste agrupamento, não sei se conhece a realidade deste agrupamento, nós temos uma grande variedade, nós somos unidade de referência para espectro do autismo que engloba um leque muito grande,

temos miúdos com paralesia cerebral, com trissomia 21, o diagnóstico não quer dizer nada, porque aquilo que nos diz alguma coisa é aquilo que conhecemos dos miúdos. Temos uma grande diversidade de miúdos com necessidades educativas ligeiras a graves e por isso o professor de educação especial tem que estar preparado. E cada vez mais é para esses que somos colocados nas escolas.

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

R. Sinto... a falta de motivação que eu sinto ou que eu poderei sentir neste momento não terá a ver com as condições da escola, do agrupamento tem a ver com a conjectura no geral. E também pela experiência que eu já tenho, pela minha idade, às vezes a desmotivação vem daí.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que os pais e os alunos a veem?

R. Isso do prestígio eu tenho alguma dificuldade em falar, em relação a essa questão dos pais, eu penso que valorizam, de uma forma geral nunca perguntei isso aos pais, mas sinto que valorizam, muitas vezes somos o elo de ligação com os outros professores e resolvo alguns conflitos o que às vezes é uma tarefa muito ingrata. Tento servir de mediador sem dar a entender. Eu já passei por todos os graus de ensino, o conceito de turma é muito grande e às vezes estes miúdos têm algumas problemáticas que... nós somos o elo de ligação com os pais. Eu penso que os pais ficam gratos de terem uma pessoa de referência na escola e eu compreendo perfeitamente para alguns pais deve ser muito complicado.

Indique as principais razões que o levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Não sei, não sei...acho que foi o quê? Aconteceu por circunstâncias. Nunca quis ser professora, naquela altura em que nós estamos a estudar quando somos adolescentes, nunca quis ensinar, o curso encaminhou-se para aqui. Eu tirei o curso no norte Aveiro, curso de educadora de infância, não foi por ser mais fácil ter colocação, não foi. Estive 3 anos a exercer educação de infância, efetivei ao terceiro ano, depois convidaram-me para ir para uma equipa de educação especial e eu fui. Eu era itinerante, tinha que andar de um lado para o outro apresentar papéis, estive 3 ou 4 anos e depois surgiu a possibilidade de vir tirar a especialização na ESE e pronto fiquei. Esta profissão exige

muito, não só por levarmos trabalho para casa mas estamos a lidar com seres humanos e às vezes é muito complicado, porque nos envolvemos muito.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento de Educação Especial?

R. (Respondeu em outra questão.)

Entrevistado E

Sexo: Feminino

Idade: 54

Tempo de docência: 34 **Tempo de serviço em educação especial -** 22

Habilitação académica: Pós graduação

Situação profissional: Quadro de agrupamento

No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. Dificuldades porque eu não tinha experiência em educação especial não é? E eu quando comecei na educação especial não se falava muito na escola inclusiva, eu comecei numa CERIC onde só havia mesmo meninos de educação especial e meninos que eram excluídos da escola por qualquer razão, porque se portaram mal, porque eram delinquentes, portanto na CERIC caía tudo. Por isso a minha experiência foi assim o mais grave, mas eu sempre tive a ideia de ir para educação especial e eu pensei se eu gostar disto, vou gostar de tudo. Não foi drama nenhum, dificuldades foi estar um pouco sozinha, a equipa da CERIC, nós estávamos separadas por grupos consoante as dificuldades dos alunos e eu comigo tinha uma professora do regular, eu sou educadora de formação, tinha um psicólogo, tinha uma pessoa de teatro que já lá estava à muitos anos e eu era a coordenadora de sala do grupo, portanto eu tive que fazer muita pesquisa, tive que fazer formação, perguntar para tentar ajudar a população que tinha e às pessoas que estavam comigo. Foi um desafio muito grande, foi muito giro porque eu na altura não tinha especialização, eu comecei sem especialização, na altura podíamos trabalhar na educação especial sem especialização porque só podíamos tirar a especialização com 5 anos de experiência em educação especial.

Em conversa com os seus colegas sentiu que partilhavam as mesmas dúvidas ou tinham outras?

R. Na CERCI não havia muitos professores de educação especial, havia os fisioterapeutas, só havia professores nos grupos dos alunos era um grupo técnico, portanto não havia muita fonte para ir buscar, não tinha muita gente a quem recorrer, comecei por mim a fazer alguma coisa.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Sim sim claro

No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial?

R. Nós ainda não somos departamento, nós somos de educação especial e pertencemos ao departamento das expressões, neste agrupamento a educação especial é um grupo, que está juntamente com a educação física, com as TIC, com a música, mas o grupo de educação especial está no projeto educativo. Até porque temos muitos meninos de educação especial, temos duas unidades de autismo uma no primeiro ciclo e outra no 2º/3º ciclo. Está tudo no projeto educativo, os nossos objetivos, as unidades.

De que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. (Respondeu na questão anterior.)

Como é feita a referenciação das crianças com NEE?

R. Eu por acaso este ano estou na equipa de avaliação de educação especial e já estive também à dois anos, a referenciação é feita por qualquer pessoa, pode ser uma mãe a referenciar, isto é o que está na lei, uma mãe, um professor, um diretor de turma, há um documento de referenciação que é preenchido, onde nós pedimos que venha em anexo sempre que possível e isso é uma coisa que nós temos lutado um bocadinho é que venha uma avaliação de um pedopsiquiatra, ou de um médico de desenvolvimento, seja o que for, um relatório pedagógico do próprio professor, cópias dos trabalhos dos alunos, porque às vezes basta olhar para uma produção de um aluno para vermos a consolidação de uma ou outra dificuldade e também pedimos aos professores quando entregarem a referenciação que venha já com atividade e participação preenchida, ou seja, que dificuldades é que o aluno tem, como é que isso se repercute na sua vida académica e o que é que já foi feito. Que estratégias é que já foram experimentadas o que é que já se fez por este aluno, porque se não se fez nada, vai ter que se tentar fazer alguma coisa antes de entrar para educação especial. A referenciação nós tentamos que

seja o mais completa possível. Depois tem que ir à direção e é entregue á coordenadora do grupo de educação especial que entrega à equipa de avaliação, que depois começa a agilizar o processo, nós somos 3 professoras de educação especial e dois psicólogos do agrupamento.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. É assim eu acho que o modelo é eficaz se toda a gente cumprir o que nós pedimos, porque muitas vezes chegam referenciações que têm que voltar para trás, porque muitas vezes o que têm é o papel de referenciação, não trazem mais nada em anexo, por vezes demora muito porque estamos à espera de marcação de consulta e nós aí temos que dar uma resposta, nós temos um prazo de sessenta dias que não pode ser cumprido nestas situações e realmente por vezes é muito difícil agilizar os processos porque nós não conseguimos da parte da saúde uma resposta atempada. E os professores mandam as referenciações sem a documentação toda e a partir do momento que as temos, começamos a contar os dias, e depois mandamos para trás, não podemos ter uma referenciação pendente à espera de um relatório. Portanto é eficaz se vier de acordo com que é pedido para conseguirmos dar resposta. Isto de estar no grupo de avaliação é muito complicado, porque a educação especial continua a ser o saco, não tenho dúvida nenhuma, é um saco para todos os meninos que não conseguem aprender seja qual for a razão e não para os meninos com dificuldades de carater permanente, o menino se não aprende vai para educação especial, continua a ser vista assim. (a nível das consultas) Neste momento até perguntam qual é o nível que quer, está a ser uma grande preverção do sistema, em que desde que venha um relatório médico a dizer que aquele aluno está no nível, quem somos nós para dizer o contrário, eu também acredito que o sistema não tenha muitas respostas.

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais (como, pedagógicos, didáticos, as TIC...) existentes ao seu dispor?

R. Eu onde trabalho, que é na unidade de autismo já trabalho lá á 16 anos e tenho construído todo o material a única coisa que realmente preciso e que me faz falta são Ipads que não consigo de maneira nenhuma arranjar e uma impressora porque do resto não tenho falta nem a nível material nem de recursos humanos.

Considera suficiente o número de professores de educação especial face às necessidades do seu agrupamento?

R. Na unidade sim, somos dois professores portanto não há necessidade, também temos que rentabilizar os recursos. Tenho uma auxiliar a tempo inteiro, tenho outra auxiliar que quando é necessário reforçar está. Tenho as terapias dos CRIS, normalmente eles nos CRIS a APPDA não cortam muito, porque há muitos meninos com grandes grandes dependências e muito poucas autonomias.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Dificuldade por não terem tempo, porque são muitos alunos, a nível de trabalho eu penso que não, porque o nosso corpo docente já é muito antigo portanto já somos pessoas com muita experiência, com muito traquejo, temos uma nova este ano que é quadro de zona pedagógica, temos dois contratados mas o núcleo é tudo quadro de escola.

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

R. Eu sinto-me motivada porque gosto muito do que faço, a minha motivação é intrínseca, a minha motivação é se eu voltasse atrás fazia a mesma coisa, provavelmente teria ido mais cedo para a educação especial. Também achei importante estar no regular para conseguir fazer a diferença o que é trabalhar numa sala porque muito professores de educação especial não sabe o que é uma sala e não conseguem perceber as dificuldades que os professores têm e os educadores, acho que para mim isso foi uma mais valia, mas a minha motivação é trabalhar naquilo que eu adoro vir trabalhar, porque gosto muito daquilo que faço e principalmente, gosto muito do autismo, quanto mais difícil mais eu gosto. Se me falar nas motivações externas, não! É só exigências, burocracias cada vez pedem-nos mais...isso cada vez nos desmotiva mais.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. A nível social nunca foi coisa que me preocupasse, porque eu acho que nós temos que fazer o que queremos e todas as profissões são respeitadas. A nível de escola, sou uma pessoa que já é muito conceituada, pelo menos a nível de unidade, nunca nenhum professor recusou ter um menino porque a Xana está cá, porque 16 anos(de experiência) já dá alguma credibilidade às pessoas, na escola conheço os miúdos todos, até porque faço questão que eles vão à sala de unidade e façam atividades plásticas até

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

porque são eles os nossos parceiros para a inclusão destes alunos, não são os professores, são os miúdos. Os pais são fantásticos. Houve uma menina que deu uma resposta muito engraçada a uma mãe com uma filha com problemas a nível motor e de linguagem (só fala a gemer), a mãe estava a dizer:

- Então, mas conheces a minha filha?

-Conheço, ela é da minha turma!

-E tu percebes o que ela diz?

-Eu percebo, tu não percebes e és mãe dela!?

Os miúdos são fantásticos, eu preciso de alguma coisa e eles fazem recados, quando eles veem do CAF são os colegas que os trazem, não são os monitores. Às vezes até guerreiam, dizem: hoje sou eu! Neste aspeto é muito gratificante.

Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Olhe foi um filme que eu vi, isto é um bocadinho parvinho, eu vi um filme quando tinha 15 anos sobre um menino que tinha autismo e eu fiquei fascinada e disse eu vou trabalhar com autistas, tinha duas opções ou medicina ou educadora de infância, optei por educação de infância, (família de médicos) e o meu objetivo sempre foi ir para educação especial. Eu sou uma pessoa que por feitiço gosto de desafios, tudo quanto seja muito linear, muito certinho desmotiva-me um bocado. E nunca quis trabalhar com meninos com dislexia, eu gosto de deficiência da pesada. Provavelmente os desafios constantes motivaram-me a seguir a educação especial, porque trabalhar com meninos destes não há monotonia, temos que estar sempre a procurar coisas novas e se não resultou a culpa não foi deles, eu é que não planeei da melhor maneira, não usei as estratégias adequadas, não usei o material adequado. O que é que eu tenho de fazer, vou filmar. Filmo a minha intervenção com o miúdo e depois em casa vejo o que é que não fiz bem. Uma das coisas que faz falta é monotorização é a observação que faz falta. Porque às vezes nós não sabemos o que estamos a fazer mal e eu durante 5 anos todas as semanas tive supervisão era uma terapeuta da fala. Ela perguntava o que estás a fazer e para quê. Alguém de fora que pessoa não nos está a por em causa mas nos obriga a refletir na nossa prática e a pensar para quê? Há miúdos que aprendem dez coisas na vida, nós temos que selecionar as dez coisas.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

R. Eu acho que era preciso termos tempo para discutir casos importantes de menos importantes, discutir ideias, não temos tempo porque é tanta burocracia, todas as reuniões há mapas para preencher, há plataformas, há seja o que for. Era importante haver reuniões de discussão de casos, era fundamental haver supervisão, sem as pessoas se sentirem que estão a ser vigiadas, que estão a ser controladas. Mas se falar com 90% das pessoas não quer ninguém a trabalhar ao pé dele, eu sou o contrário, eu quero porque acho que só assim crescemos e aprendemos coisas novas, ninguém é detentor da verdade completa. Faço muitos disparates, há muito que já não faço, já lapidei essa pedra toda.

Eu penso que devia haver supervisão principalmente nas escolas com unidades de multideficiência e autismo, porque hoje em dia as pessoas são colocadas em unidades de autismo como são colocadas numa escola, não se vai ver se a pessoa tem perfil, se a pessoa tem conhecimentos, as pessoas que vão para as unidades, se não tiverem lá ninguém que as ensine vão sentir-se muito perdidas, porque é muito difícil. Antigamente as unidades iam a concurso separado, porque para ir para a unidade não é qualquer pessoa é um mundo à parte.

Entrevistado F

Sexo: feminino

Idade: 55 anos

Tempo de docência: 32 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 30 anos

Habilitação académica: mestrado

Situação profissional: quadro de agrupamento

No início da sua atividade como professor de educação especial, quais foram as dificuldades e preocupações encontradas?

R. Eu comecei a trabalhar em educação especial antes de ser especializada, comecei a trabalhar numa CERCI de Lisboa onde trabalhávamos com crianças com deficiências profundas e portanto as minhas preocupações era não ter conhecimento suficiente para desempenhar a função que me era pedida. Trabalhava muito em articulação com os

outros técnicos da instituição e portanto copiava por assim dizer alguns modelos que via que já estavam institucionalizados e fui aprendendo.

Em conversa com os colegas, sentiu que tinham as mesmas dificuldades?

R. Partilhávamos sim, a instituição que eu trabalhava na altura, era uma instituição de educação especial em que tínhamos reuniões periódicas semanais, estudos de caso e debate de problemas, era sempre um dia por semana da parte da tarde, a equipa toda reunia-se e falávamos dos problemas dos alunos e das nossas preocupações e ajudávamo-nos e fazíamos programas, e trabalhávamos conjuntamente com professores, direção, terapeutas da fala, psicólogas, psicomotricidade, professores de todas as áreas, era uma equipa muito alargada.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Sim, claro que sim

Sabe se o departamento de educação especial consta no projeto?

R. Nós não somos ainda departamento, somos grupo de educação especial que funciona dentro do departamento das expressões, eu fiz parte da equipa que esteve a trabalhar no projeto educativo e estão lá imensas partes relativas à educação especial

E sabe como está estruturado o departamento de educação especial?

R. Portanto eu coordeno o grupo, faço a convocatória para as reuniões, geralmente reunimo-nos uma vez por mês, mas pode haver reuniões extraordinárias para trabalhar em alguma coisa urgente. Portanto as pessoas estão divididas nas várias escolas do agrupamento, como sabe temos 5 escolas, duas unidades, o grupo são 11 professores de educação especial. Analisamos situações de aluno, situações de escola é nas reuniões de grupo onde discutimos todas as situações que são necessárias.

Como é feita a referenciação das crianças com nee?

R. Relativamente às referenciações, como sabe as referenciações está tudo organizado, há procedimentos que nos chegaram do ministério de educação, nós temos 3 professores de educação especial e 3 psicólogos que trabalham na referenciação, quem recebe as referenciações sou eu, e entrego as referenciações a essa equipa, essa equipa analisa o processo das referenciações e decide se é um caso que necessite de ir para educação especial ou não, às vezes o que vem lá não é suficiente, muitas vezes é insuficiente para

tomar uma decisão. Os procedimentos que nós fazemos são aqueles que estão no 3 de 2008.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. É assim, na minha opinião... nós todos os anos avaliamos sempre algumas coisas, como se passaram naquele ano e vamos sempre aferindo. Nós temos é um problema, temos muitas referenciações, são muitos alunos referenciados e portanto a equipa não consegue em tempo útil dar resposta a todas as referenciações E o problema, além de serem muitas vêm com pouca informação e que atrasa todo o processo. Mas sim parece-me que este modelo funciona bem.

Relativamente ao trabalho diário que tem com os alunos com nee, considera suficiente os recursos materiais?

R. Sim, algumas coisas quer dizer, não são suficientes, por exemplo a impressora está avariada à não sei quanto tempo mas temos aqui na escola outros meios para imprimir. Eu trabalho numa sala de autismo e é muito chato ter um aluno a fazer um trabalho que podia ver logo impresso e ter que gravar para uma pen, enviar para o mail da reprografia para imprimir e depois ter que ir lá buscar. Há coisas que não conseguimos fazer de outra forma. Agora os outros recursos materiais, não temos falta. Sou sincera todos os anos o ministério dá-nos dinheiro que nós vamos comprando jogos didáticos, precisávamos de portáteis porque são muito mais fáceis de utilizar e ocupam menos espaço. A nossa sala é pequena para os 6 alunos que temos, mas escola não tem outro espaço. Não é o ideal mas também não estamos mal, não gosto de estar sempre a dizer que isto é mau. Conseguimos trabalhar bem.

E considera suficiente o número de professores de educação especial, face às necessidades do seu agrupamento?

R. É assim, nós somos poucos, porque temos muitos alunos, alunos que precisam de uma intervenção direta do grupo de educação especial, o trabalho do professor de educação especial tanto é na parte direta, como depois na gestão conjuntamente com o diretor ou titular de turma, na gestão do processo do aluno. Agora o que acontece é que todos nós temos à volta cerca de 20 alunos, porque há muitos alunos em cada escola a precisar da educação especial, era necessário mais professores.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Quando nos aparece uma criança com perturbação, o que eu acho é que o professor de educação especial como especialista tem que estar apto a fazer isso, e tem que procurar informação e tem que pesquisar, tem que reunir com outros técnicos, portanto as coisas não são centradas no professor de educação especial mas todo uma equipa que tem de trabalhar conjuntamente para aquele aluno.

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

R. Sinto-me sempre muito motivada para trabalhar, não devia estar né? Porque às vezes as coisas não são fáceis, gosto imenso dos meus alunos e sou muito otimista por natureza, gosto daquilo que faço e sinto-me motivada.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?

R. Se quer que lhe diga não sei, não sei se confere ou se não confere, sou professora sempre trabalhei em educação especial, com os meus amigos falo muito do meu trabalho, dos meninos, as pessoas ouvem-me se me dá algum prestígio, não sei se dá. Eu sou assim também não vou mudar de atividade...

Como acha que os pais a veem?

R. Veem-me como a professora que está com o filho, que cuida dos filhos, não só que os ensina mas que desenvolve com eles um currículo mas que também está atenta aos seus filhos. Os pais dos alunos que dou apoio indireto veem-me também como uma ponte para os diretores de turma, contatam-me quando há necessidade. Comunico mais com os pais dos meninos da unidade, porque dou apoio direto, o meu telefone está sempre perto porque às vezes os pais ligam a dizer que hoje o aluno não se encontra bem porque aconteceu alguma coisa e essa comunicação é importante para ajudar o aluno.

Indique as principais razões que o levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Não sei às vezes é o acaso, muitas vezes há uma escolha natural, sempre gostei da parte humana, sempre gostei do trabalho com os outros, sempre me fascinou um bocado a deficiência, apesar de ter começado a trabalhar primeiro como educadora, trabalhei um ano mas a parte da deficiência sempre me fascinou. As coisas foram surgindo...

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento de Educação Especial?

R. No final do ano fazemos sempre uma avaliação do ano e tentamos sempre aperfeiçoarmo-nos e também falamos com outras colegas, no âmbito da educação especial em que dizem , no nosso agrupamento fazemos assim, o que acho que nos falta um bocadinho é algum tempo, porque os nossos horários são muitos preenchidos temos sempre muito trabalho para fazer e muitas vezes temos pouco tempo para refletir, para trabalhar sem pressão. Isso era uma coisa que eu gostava que nós conseguíssemos avaliarmo-nos ao longo do ano, que fossemos refletindo mais ao longo do ano. Nós aqui também neste agrupamento temos a sorte de sermos um grupo muito estável, pelo menos 9 dos professores já trabalham juntos desde de 2007 e já se conhecem à anos, algumas trabalharam juntos noutros sítios, por um lado conhecemo-nos muito bem, por outro lado é mau porque entramos em vícios, há vícios do conhecimento, a dificuldade de todos os anos entrarem pessoas novas não temos. Agora aperfeiçoar, nós não somos perfeitos, mas há sempre questões que podemos melhorar e é nisso que trabalhamos todos os anos, talvez tentar que a equipa de avaliação seja mais célere, no desenvolvimento dos processos dos alunos, todas nós conhecermos os casos das outras escolas mas com uma lista de 180 alunos é complicado.

Entrevistado G

Sexo: masculino

Idade: 40 anos

Tempo de docência: 7 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 5 anos

Habilitação académica: pós graduação

Situação profissional: contratado

No início da sua atividade como professor de educação especial, quais foram as dificuldades e preocupações encontradas?

R. As minhas dúvidas foi não corresponder ao que me era pedido, eu vinha de uma escola de educação especial uma CERCI e conhecia a realidade antes de começar numa

escola pública, sei que é um trabalho muito exigente, requer muito dos professores e ainda hoje continuo a pensar que não estou à altura.

Em conversa com os colegas, sentiu que tinham as mesmas dificuldades?

R. Eu penso que a educação especial passa muito por isso não é? Nós temos uma população toda ela diferente, todos os dias nos aparecem situações particulares, situações difíceis e temos que nos adaptar sempre às novas realidades e deficiências. Penso que é uma preocupação comum a todos os professores de educação especial que é corresponder ao que é necessário.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Tenho, não aprofundadamente, mas tenho uma linhas.

Sabe se o departamento de educação especial consta no projeto?

R. Sim

E sabe como está estruturado o departamento de educação especial?

R.Não

Como é feita a referenciação das crianças com nee?

R. Aqui geralmente é feita pelo professor titular de turma ou diretor, que faz um relatório a explicar a dificuldade do aluno, é feita uma referenciação é entregue depois á nossa coordenadora que depois faz chegar à equipa de avaliação e que depois vê se é elegível para o 3 de 2008.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Tem sido uma das questões levantadas, temos conversado muito acerca disso, nas outras escolas onde tenho passado não é assim, estes trâmites todos. Há uma referenciação é entregue ao coordenador do grupo que por sua vez delega diretamente no professor que vai fazer a avaliação. Aqui não se passa assim, é uma equipa de avaliação que depois entrega ao professor a decisão é do professor que vai avaliar em grupo. Há informação que se perde, penso que não é a melhor forma, mas é a prática aqui do agrupamento.

Relativamente ao trabalho diário que tem com os alunos com nee, considera suficiente os recursos materiais?

R. Nem sempre, há sempre materiais que nós precisamos, talvez às vezes por culpa nossa que não requisitamos, mas muitas vezes passa pela questão financeira.

E considera suficiente o número de professores de educação especial, face às necessidades do seu agrupamento?

R. Não, são necessários mais para dar uma resposta adequada, é sempre um problema os recursos humanos.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Eu pessoalmente não tenho, porque antes de ser professor, já trabalhava com esta problemática, com situações ainda mais graves do que encontramos aqui, na escola os alunos com mais gravidade estão nas unidades. Trabalhei numa CERCÍ em que a população era toda uma unidade com todas as problemáticas, todas as dificuldades. Isso deu-me alguma bagagem para depois vir trabalhar para as escolas, até considero que esta educação especial que vamos tendo aqui não é aquilo que eu estava habituado, é uma realidade dura é a verdadeira educação especial.

(comentário sobre a educação especial ser um saco, onde querem despejar todos os alunos com dificuldades)

R.Hoje em dia está a ser assim, muitas das dificuldades de aprendizagem veem parar à educação especial porque não há outras respostas, não há respostas e por isso, entre o currículo normal e um apoio que pode ser dado como mais um apoio, vai tudo para educação especial. Se calhar não seria isso o ideal mais dia menos dia vai ter que se definir uma forma mais criteriosa para atender, conforme está não vai dar grande resultado.

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

R. Sinto, quer dizer não são as melhores condições, para nós contratados principalmente.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social?

R. Algum, não tanto como já foi, o que vejo das minhas colegas mais antigas que tinham outro estatuto que hoje, nós temos esse estatuto nem vamos chegar a ter.

Como acho que os pais o veem?

R. Eu tenho um feedback positivo, ainda hoje estive com uma mãe de um aluno que está mais tempo no meu horário a dizer que queria que eu ficasse para o ano. Todos os anos eu tenho tido esse feedback, se calhar a maior parte dos pais não sabe o nosso papel aqui dentro, os pais dos alunos que não fazem parte da educação especial, não sabe o que um professor de educação especial faz. Para todos os efeitos veem-nos dentro da sala de aula e dizem que é o professor do João que é do aluno diferente da sala. Não sei se há reconhecimento ou não, eu sinto-me bem!

Indique as principais razões que o levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. A principal razão foi já ter trabalhado com essa situação, penso que os anos mais felizes que tive foi com esses miúdos. Sinto que somos mais úteis no dia a dia desses miúdos do que um aluno normal. Eu vejo a reação deles quando me veem, quando estão comigo, parece que somos mais um pai ou uma mãe que estamos ali com eles que lhes dá aquele conforto necessário.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento de Educação Especial?

R. A questão da comunicação das decisões, mais partilha de informação, haver uma base de dados comum a todas as pessoas, com informação sobre anos anteriores, penso que isso vai sendo feito assim de uma forma com pontas soltas, acho que poderia ser feito algo mais em relação à informação existente e aos documentos. Em relação às referenciações acho que o modelo é o comum mas a forma de avaliar os alunos, a tomada de decisão, podia ser de outra forma.

Entrevistado H

Sexo: feminino

Idade: 40

Tempo de docência: 13 anos **Tempo de serviço em educação especial:** 1º ano

Habilitação acadêmica: pós graduação

Situação profissional: contratado

No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. Primeiro é a sensação do desconhecido, são muitas dúvidas mas a maior preocupação inicial é adaptarmo-nos à realidade que está à nossa volta, aos alunos que nos foram atribuídos, conhecer os seus processos e as suas dificuldades. **Em conversa com colegas, sentiu que elas partilhavam as mesmas dificuldades, ou ainda acrescentavam outras?** Penso que estas dúvidas são sentidas por todos os colegas, mas eu tive sorte em ficar neste agrupamento que tem muitos profissionais já com largos anos em experiência e ajudam-me sempre.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Para ser sincera, não conheço, eu entrei este ano...

No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial?

R. Eu penso que sim.

De que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. Não está estruturado em departamento é um grupo é constituído por uma coordenadora e pelos professores de Educação Especial este grupo reúne-se uma vez por mês ordinariamente e extraordinariamente sempre que necessário.

Como é feita a referenciação das crianças com NEE?

R. Bem eu ainda não sei muitos pormenores, também porque quando entrei fiquei na unidade de autismo, estas já estavam referenciadas... Mas sei que é preenchido o formulário próprio, entregue ao diretor do agrupamento, que, por sua vez, o entrega à coordenadora de educação especial. A documentação e formulário são analisados por uma equipa de avaliação constituída por professores de ed. Especial e psicólogos.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Eu penso que sim, ainda não tive essa experiência...

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais (como, pedagógicos, didáticos, as TIC...) existentes ao seu dispor?

R. Não, inclusive, durante o ano todo fui “obrigada” a trazer o meu portátil para poder desenvolver algum trabalho mais interessante com os meus alunos na unidade de autismo, considero importante o recurso às TIC, penso que é fundamental para aprendizagem destas crianças.

Considera suficiente o número de professores de educação especial face às necessidades do seu agrupamento?

R. Não.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Penso que não, eventualmente quando tem muitos alunos ao seu encargo.

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

R. Sim, sinto-me motivada os alunos são a minha fonte de motivação, isto parece um pouco lamechas, mas é verdade. Estou a gostar muito de trabalhar em educação especial. É o meu primeiro ano e estou a esforçar-me bastante para fazer um bom trabalho. Os professores do regular dizem que trabalhar em educação especial não dá trabalho nenhum, eu própria já pensei assim, mas digo-lhe uma coisa, eu tenho muito mais trabalho em preparar atividades para estas crianças do que quando lecionava Filosofia. A educação especial puxa mais de nós, às vezes penso que determinada atividade vai correr bem e no fim é terrível...eu gostava muito de poder continuar.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. Penso que sim no sentido em que é uma atividade de grande responsabilidade e exigência e é assim que o professor deveria encarar o seu papel.

Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Primeiro eu gosto mesmo de lecionar, independentemente das características do público-alvo, depois outra das razões é ter uma sobrinha autista, que me despertou para

a educação especial e para o quanto poderíamos aprender com estas crianças e por fim, saber que ainda vai havendo horários na área.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

R. Penso que deveria haver maior partilha de informação e modelos de documentação a utilizar, mais recursos pedagógicos, nomeadamente computadores e vídeo projetores, sobretudo para as salas da unidade e mais abertura à inovação e ao trabalho diferenciado.

Entrevistado I

Sexo: Feminino

Idade: 60

Tempo de docência: 38 **Tempo de serviço em educação especial -** 15

Habilitação académica: Pós graduação

Situação profissional: Quadro de escola

No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. Foram imensas...tentar dar uma resposta adequada, agora dúvidas tinha imensas, como é que eu vou, eu especializei-me em deficiência motora e cognitiva, portanto a nível cognitivo levanta sempre muitas dúvidas. O que é que nós vamos fazer, para que seja possível estes alunos com graves limitações consigam ter algum sucesso.

Em conversa com os seus colegas sentiu que partilhavam as mesmas dúvidas ou tinham outras?

R. Estas dúvidas foram sempre muito partilhadas, eu penso que todas ainda hoje têm essa preocupação. Será que estamos a fazer bem? Eu penso que isso é bom, pôr em causa aquilo que fazemos.

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Pouco

No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial.

R. Consta sim.

De que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. Não sei muito bem...

Como é feita a referenciação das crianças com NEE?

R. A referenciação é feita geralmente pelos diretores de turma, de um modo geral, que muitas vezes referenciam só por dificuldades, e nós neste momento queremos que eles quando façam a referenciação tenham algum relatório sobre o aluno que estão a referenciar. Porque senão aparecem referenciações a dizer que se porta muito mal, bateu, usou uma navalha, diz palavrões, não obedece, pronto chegou-se à conclusão, nós enquanto grupo, que a referenciação não podia ser só isto. Não podem entrar para educação especial todos aqueles que se portam mal. Independentemente, de haver alunos que devido ao seu comportamento têm uma problemática. Mas isso terá que ser também atestado por uma entidade, um médico, um psicólogo. Quando referem até dificuldades de aprendizagem, temos que perceber, terá que ser avaliado também para perceber que tipo de dificuldades.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Eu penso que é, porque há muitos alunos que chegam até sem referenciação e sem documentação e levantam algumas dúvidas quando são casos mais complicados, ainda não têm nome registado, tem que se chamar os pais ou o encarregados de educação. Vamos ver o que está para trás, ver se já pediu uma avaliação especializada, no entanto é sempre preciso uma avaliação feita por um médico ou psicólogo.

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais (como, pedagógicos, didáticos, as TIC...) existentes ao seu dispor?

R. Assim, assim, não são tanto como desejaríamos.

Considera suficiente o número de professores de educação especial face às necessidades do seu agrupamento?

R. Às vezes são insuficientes, não para os alunos de CEI, mas atendendo que como há alunos com outras medidas, a que muitos que precisam de apoio por parte da educação especial, muitas vezes não é possível. Para casos que não são currículo específico, estão

alunos que precisam muito de apoio da educação especial. Precisam de alguém que os oriente, que os ajude a organizar os cadernos, o material e organizar as aulas.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Não, a diversidade não tem, tem mais dificuldade em atender à quantidade. Atendendo que nós trabalhamos em grupos pequenos, nós podemos fazer a tal diferenciação pedagógica, que quando estamos em turmas de 25 é quase impensável fazer uma diferenciação pedagógica. Nós em números pequenos sim mas às vezes não é fácil fazer essa diferenciação. Nós trabalhamos para aquilo que escolhemos.

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

R. Olhe isto é engraçado, parte da escola que me atrai são de fato os alunos. É a parte mais fácil escola é trabalhar com os alunos. Há problemas que outros professores falam que eu não tenho. Também gosto de trabalhar com outros técnicos, médico, psicólogo, em termos de aprendizagem aprendo muito. Eu adoro trabalhar com os alunos.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. Acho que não me confere prestígio nenhum, a classe de professores é a menos prestigiada neste país. A quem toda a gente diz o que lhe apetece, para a maior parte dos pais, não tenho razão de queixa de alguns pais, lógico que já me senti desrespeitada, intimidada, mas eu não tenho medo, não gosto. Pais com pouca educação, com falta de respeito. Mas há colegas que terão muito pior a dizer. Temos um núcleo de pais que colaboram connosco, mas isso é um grupo pequeno.

(Em relação aos pais das crianças com necessidades educativas especiais que acompanha)

Os que têm filhos com necessidades educativas especiais e que são os nossos CEI's e os alunos que mais precisam de nós, porque os alunos que precisam de algumas medidas, esses pais chegam e acham que os filhos devem passar porque têm aquelas medidas. Os alunos de educação especial têm medidas que os protegem com todo o direito mas que tem de trabalhar mais que os outros, só porque são alunos de educação especial não têm de transitar para o ano seguinte. A educação especial não é o passaporte para eles irem passando. Alguns pais ficam aborrecidos...e quando não gostam tornam-se intimidantes...

Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Houve um aluno que eu tive com um grande atraso no desenvolvimento e aquilo motivou-me imenso e entretanto começaram a aparecer outros alunos e eu fiquei bastante motivada e gostei muito de trabalhar com crianças com défices cognitivos graves.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

(Sei que no final de ano, o grupo reúne-se para fazer o balanço do ano, o que correu bem e o que correu menos bem)

R. Essas reuniões não servem para nada! Eu gosto do balanço que eu faço relativamente ao meu trabalho, como é que eu faço, como estou a fazer e como posso melhorar o que serei capaz ou não. Eu trabalho com uma professora de educação especial na sala, eu acho que tenho imensa sorte porque nós temos muito a mesma maneira de trabalhar, ora trabalhar com uma pessoa na mesma sala em que cada uma tem os seus alunos, nós não criamos barreiras, quando uma não está, damos continuidade ao trabalho que a outra estava a desenvolver. Portanto é uma mais valia trabalharmos juntas, é uma aprendizagem e não temos problemas em dizer uma à outra que alguma coisa não correu bem, porque às vezes fazemos uma coisa que achamos que vai correr muito bem e afinal foi um fiasco.

Quer dizer é feito um balanço, mas o balanço não é cada uma dizer o que se passou com o seu trabalho.

Entrevistado J

Sexo: Feminino

Idade: 60

Tempo de docência: 39 **Tempo de serviço em educação especial -** 15

Habilitação académica: Pós graduação

Situação profissional: Quadro de escola

No início da sua atividade como professor de Educação Especial, quais foram as suas preocupações e dificuldades encontradas?

R. Eu já tinha trabalhado com alunos com necessidades educativas especiais antes de fazer a especialização e foi essa circunstância que me despoletou a vontade de ir fazer a especialização, já dava apoio a alunos antes era o decreto 105, não era decreto, éramos regidos pelo 105 e portanto apoiávamos alunos com necessidades educativas especiais mesmo os que não tivessem especialização, já tinha alguma experiência e como surgiu a oportunidade de fazer a especialização que na altura abriu a DEFE, achei interessante. É importante fazer formação ao longo da vida...

Dúvidas em que aspeto? (normalmente quando se sai da especialização e começamos a trabalhar com necessidades educativas especiais...)

Mas isso não se passou comigo porque eu já trabalhava numa unidade de surdos e continuei pós especialização a trabalhar com estes alunos. O que me despertou mais interesse em fazer a especialização foi mesmo querer ter mais ferramentas para dar uma melhor resposta e desenvolver melhores estratégias relativamente aquilo que eu fazia. Mas portanto a grande diferença é que fiquei com muitos mais conhecimentos, não fiz só a especialização, como trabalhava com surdos, também tirei língua gestual, aprendi o braille, foi muita continuidade do trabalho que já tinha.

Em conversa com os seus colegas sentiu que partilhavam as mesmas dúvidas ou tinham outras?

R. Sim

Tem conhecimento do projeto educativo do seu agrupamento?

R. Sim

No projeto educativo do seu agrupamento, consta a informação relativamente ao departamento de educação especial?

R. Sim

De que forma está estruturado o departamento de educação especial?

R. Não sei bem

Como é feita a referenciação das crianças com NEE?

R. A referenciação pode ser feita pelos encarregados de educação, a maioria é feita pelo professor titular de turma ou por o diretor de turma, depois chega à equipa, temos uma equipa que faz a avaliação, mas por vezes a quantidade de alunos é tanta que vai outro professor que não faz parte do grupo de avaliação fazer a mesma noutra escola que seja

preciso. Eu à dois anos atrás fiz parte do grupo de avaliação, este ano não estou, são outras colegas, vai-se rodando. Geralmente o grupo de avaliação é distribuído pelos professores de 1º ciclo e da secundária.

Na sua opinião parece-lhe eficaz o modelo seguido pelo seu agrupamento?

R. Acho que sim, acho que até agora tem sido eficaz.

Relativamente ao seu trabalho diário com os alunos com NEE: Considera suficientes os recursos materiais (como, pedagógicos, didáticos, as TIC...) existentes ao seu dispor?

R. Nós desejamos sempre mais eu gostaria de ter mais, mas consegue-se desenvolver trabalho, eu estou satisfeita.

Considera suficiente o número de professores de educação especial face às necessidades do seu agrupamento?

R. Este ano temos mais um professor mas, o trabalho ano após ano tem vindo a crescer, há um número elevado de alunos em relação ao número de professores de educação especial e portanto é muito absorvente. No meu caso eu tenho alunos com CEI, para eles a minha carga horária é maior, no entanto a minha hora de componente que devia ser para reuniões com pais, com reuniões com outros pares é na verdade para atender os alunos com as outras alíneas. Passo o meu horário todo de componente não letiva a dar apoio e resposta ao leque de alunos que tenho.

Considera que o professor de educação especial tem dificuldade em atender a diversidade de necessidades educativas especiais?

R. Pois é complicado mas, eu penso que no meu caso eu estou aqui porque gosto muito daquilo que faço. O que gosto mesmo de fazer é trabalho direto com os alunos. Tudo o que seja muita burocracia, papel isso não me dá prazer no trabalho desenvolvido, agora no trabalho com o aluno, as estratégias diversificadas, as coisas que eles vão fazendo, mais os alunos CEI's que têm mais dificuldade consigam lutar contra o insucesso escolar.

Costuma-se dizer que o ato educativo é um ato de reprecuidade eu acho que sim, eu dou aquilo que sei e eles também, eu aprendo muito com eles.

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

R. Sim sinto, a minha motivação é com os alunos eles é que me dão motivação e os desafios de casos muito complicados são os que mais me envolvo. Dizem-me não vai

ser possível, e eu digo tem que ser possível. Eu acreditando faz com que eles acreditem que vão ser capazes.

Considera que a sua atividade profissional lhe confere prestígio social. Como acha que é visto o seu papel pelos alunos e os pais?

R. Não, não, isso é difícil analisar pôr-me no lugar do outro, acho que em princípio reconhecem que a escola tenta dar uma boa resposta e que dentro daquilo que pode, dá a resposta mais adequada aos seus filhos. Tenho pais que nunca querem perder o contato, num ponto é gratificante mas penso que enquanto profissional é o que é suposto fazer.

Indique as principais razões que o (a) levaram a escolher a educação especial para desempenhar as suas funções de docente?

R. Foi especialmente quando eu fui confrontada a talvez 20 anos atrás ter alunos na turma com necessidades educativas especiais, casos de não comunicarem, surdez grave e eu sentir-me impotente a comunicar com eles, no princípio eu não sabia e quando é assim nós temos muito receio de ter um aluno diferente, eu pensava o que é que eu agora vou fazer, como vou comunicar. Eu quis sempre saber mais para saber lidar com estes alunos.

Na altura trabalhei com uma colega que tinha feito a especialização nos Estados Unidos, que sabia muito e que adorava partilhar, eu agradeço-lhe muito, ajudou-me imenso inclusivamente quando foi a minha especialização, é bom quando encontramos pessoas no nosso caminho que nos encorajam e fazem com que nós façamos mais.

Para mim vale sempre a pena lutar, é isto que é gratificante para um professor de educação especial é conseguir que estes alunos tenham as suas conquistas.

Que sugestões faria para aperfeiçoar a organização e o funcionamento do Departamento da Educação Especial?

R. O que eu sinto mais e o que é mais debatido no nosso grupo é a troca de ideias e ter sempre muitas questões, faz falta maior reflexão para determinadas situações e estudos de caso porque, cada caso é um caso. Aqui é uma mais valia, eu e a minha colega trabalhamos juntas, isto é uma sala aberta, trabalhamos no sentido de partilhar as nossas dúvidas e isso é uma aprendizagem que fazemos todos os dias.

Sou apologista da formação em contexto, somos uma escola tem este leque tão variado, com as diferentes problemáticas fazer esta formação em contexto com professores de educação especial, com professores do regular, existir mais esta troca de nível de

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

formação, faz sentido contextualizar a formação, a realidade que temos na escola é isto então vamos chamar os pais, os professores, auxiliares para sensibilizar toda a comunidade educativa.

Apêndice IV - Análise de conteúdo dos dados

Categoria	Sub Categoria	Respostas	Frequência
Preocupações e Dificuldades no Início da Atividade de Educação Especial	Nível Pessoal	“(...)não sabia língua gestual, foi a minha principal preocupação e dificuldade”(...)(Ag.1-A)	10%
		“(...)não conseguir dar resposta a todos os problemas que se apresentavam e foram muitos problemas.”(Ag.1-B)	40%
		“(...)era querer chegar o mais possível àqueles alunos com necessidades educativas especiais.”(Ag.2-C)	10%
		“(...)não ter conhecimento suficiente para desempenhar a função que me era pedida.”(Ag.2-F)	40%
	Nível Escola	“(...)as colegas fechavam-se muito, não eram muito de partilhar.”(Ag.1-A)	20%
		“(...) tive sorte em ficar neste agrupamento que tem muitos profissionais já com largos anos em experiência e ajudam-me sempre.”(Ag.2-H)	10%
		“(...) a equipa toda reunia-se e falávamos dos problemas dos alunos e das nossas preocupações(...)(Ag.2-F)	50%
		“(...) não tinha muita gente a quem recorrer, comecei por mim a fazer alguma coisa.”(Ag.2-E)	10%

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

Projeto Educativo do Agrupamento	Conhecimento do Projeto	“Pouco, vou conhecendo da parte da educação especial não é(...)”(Ag.1-A)	30%
		“(...)... sinceramente não tenho.”(Ag.1-B)	20%
		“Sim, sim claro.” (Ag.2-E)	50%
Lugar da Educação Especial no Projeto		“Consta,[no Projeto Educativo] (...)”(Ag.1-A)	50%
		“Estão lá imensas partes relativas à educação especial.”(Ag.2-F)	20%
		“(...)Nós ainda não somos departamento(...)pertencemos ao departamento das Expressões.”(Ag.2-E)	30%
Estrutura do Departamento da Educação Especial		“(...) Com reuniões, com todo o grupo de docentes(...)”(Ag.2-C)	20%
		“(...)Tem a formação de grupo e a forma como se articula com os outros departamentos(...)”(Ag.2-D)	40%
		“Está tudo no projeto educativo, os nossos objetivos, as unidades(...)”(Ag.2-E)	10%
		“(...)os nossos objetivos, as unidades(...)” (Ag.2-E)	20%
		“(...)não sei(...)”(Ag.1-B)	10%
Funcionamento da Educação Especial	Procedimentos de Referenciação e Avaliação	“(...) é preenchida uma ficha de referenciação com a problemática que os professores acham que o aluno tem, a essa ficha é anexo os relatórios médicos que existam e é entregue à direção da escola, a escola depois faz chegar à coordenadora de grupo que depois entrega a uma equipa(...) de avaliação que é composta por 3 professores de educação especial e psicólogos e a coordenadora dá a ficha de referenciação a essa equipa que analisa e depois encaminha, se for necessária uma	50%

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		<p>avaliação especializada, procede-se a essa avaliação , faz-se a recolha da informação e depois analisa-se se é caso para integrar ou não o 3 de 2008.(...)”(Ag.2-D)</p> <p>“(...)a referenciação é feita por qualquer pessoa, pode ser uma mãe a referenciar, isto é o que está na lei, uma mãe, um professor, um diretor de turma(...)pedimos que venha em anexo(...) uma avaliação de um pedopsiquiatra, ou de um médico de desenvolvimento,(...)um relatório pedagógico do próprio professor, cópias dos trabalhos dos alunos(...) referenciação que venha já com atividade e participação preenchida(...)”(Ag.2-E)</p>	50%
	Eficácia do Modelo Seguido	<p>“(...)parece bastante eficaz, temos conseguido tudo dentro dos prazos(...)”(Ag.1-B)</p> <p>“(...)sinto alguma na dificuldade na relação com a equipa de avaliação (...) (como) está centralizada na sede do agrupamento(...) há dificuldade em fazer a ligação com os vários parceiros dificuldade em obter avaliações especializadas(...)”(Ag.2-D)</p> <p>“(...)são muitos alunos referenciados(...) a equipa não consegue em tempo útil dar resposta a todas(...) vêm com pouca informação e que atrasa todo o processo(...)”(Ag.2 –F)</p>	<p>30%</p> <p>20%</p> <p>40%</p>
	Sugestões de Melhoria do Funcionamento	<p>"(...)tentar que a equipa de avaliação seja mais célere, no desenvolvimento dos processos dos alunos(...)”(Ag.1-A)</p> <p>“(...)é colocarem mais professores na educação especial(...)”(Ag.1-B)</p> <p>“(...)mais partilha de informação, haver uma base de dados comum a todas as</p>	<p>20%</p> <p>20%</p>

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		<p>peças, com informação sobre anos anteriores(...)(Ag.2-G)</p> <p>“Que haja uma maior homogeneização dos procedimentos relacionados com a educação especial(...)(Ag.1-A) .</p> <p>(Acha então que cada escola deveria ter a sua própria equipa de avaliação?) Sim(...)”(Ag.2-D)</p>	<p>40%</p> <p>10%</p> <p>10%</p>
	<p>Necessidade de Melhorar Procedimentos de Elegibilidade</p>	<p>“(...) a educação especial continua a ser o saco(...) o menino se não aprende vai para a educação especial(...) está a ser uma perversão do sistema, em que, desde que venha um relatório médico a dizer que aquele aluno está no nível, quem somos nós para dizer o contrário?”(Ag.2-E)</p> <p>“(...)muitas das dificuldades de aprendizagem veem parar à educação especial porque não há outras respostas(...)mais dia menos dia, vai ter que se definir uma forma mais criteriosa para atender(...)”(Ag.2-G)</p>	<p>10%</p> <p>10%</p>
<p>Percepção Atual da Profissão/Educação Especial</p>	<p>Fatores de Opção pela Educação Especial</p>	<p>“(...)no início da minha vida profissional em todas as turmas(...) havia alunos com necessidades educativas especiais e que a pessoa não tem preparação para lidar, então porque não ir fazer essa preparação e saber lidar com estas crianças(...)”(Ag.2-C)</p> <p>“(...)uma escolha natural, sempre gostei da parte humana(...)a parte da deficiência sempre me fascinou(...)”(Ag.2-F)</p> <p>“(...)A principal razão foi já ter trabalhado com essa situação(...)”(Ag.2-G)</p> <p>“(...)Primeiro eu gosto mesmo de lecionar, independentemente das características do público-alvo(...) outra das razões é ter uma sobrinha autista(...)saber que ainda</p>	<p>30%</p> <p>50%</p> <p>10%</p> <p>10%</p>

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		vai havendo horários na área(...)"(Ag.2-H)	
	Motivação para a Profissão	"(...)"gosto muito do que faço(...)"(Ag.1-A)	60%
		"(...)"as pessoas levam o trabalho a sério, nós levamos o trabalho muito a sério e vemos resultados(...)"(Ag.1-B)	20%
		"(...)"a minha motivação é intrínseca, a minha motivação é se eu voltasse atrás fazia a mesma coisa, provavelmente teria ido mais cedo para a educação especial(...)"gosto muito do autismo, quanto mais difícil mais eu gosto(...)"(Ag.2-E)	20%
	Condicionantes da Atividade em Educação Especial	"(...)" as condições atuais de horas desperdiçadas em burocracias e papeladas e excesso de reuniões, a motivação diminui(...)"(Ag.1-A)	40%
		"(...)"os professores de educação especial, a função dele é uma, que muitas vezes a cultura de escola ainda não a conhece cai tudo em cima do professor de educação especial coisa que não são da competência(...)"(Ag.2-D)	20%
		"Nós temos muitos miúdos de facto, uma lista muito grande, eu nem sou das piores(...)"(Ag.2-D)	40%
Prestígio Social do Trabalho em Educação Especial		"(...)"é gratificante mas penso que enquanto profissional é o que é suposto fazer."(Ag2-J)	10%
		"(...)"A nível social nunca foi coisa que me preocupasse(...)"16 anos (de experiência) já dá alguma credibilidade às pessoas(...)"(Ag.2-E)	20%
		"(...)"com os meus amigos falo muito do meu trabalho, dos meninos, as pessoas	

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		ouvem-me se me dá algum prestígio, não sei se dá.(...)”(Ag.2-F)	30%
		“(...)Não sei se há reconhecimento ou não, eu sinto-me bem!(...)”(Ag.2-G)	40%
	Percepção da Utilidade do Trabalho Realizado	“(...)muitas vezes somos o elo de ligação com os outros professores e resolvo alguns conflitos(...)nós somos o elo de ligação com os pais(...)”(Ag.2-D)	60%
		“(...)o meu telefone está sempre perto(...)essa comunicação é importante para ajudar o aluno(...)”(Ag.2-F)	10%
		“(...)(os pais) reconhecem que a escola tenta dar uma boa resposta e que dentro daquilo que pode, dá a resposta mais adequada aos seus filhos(...)”(Ag.2-J)	30%
	Percepção do Trabalho do Professor de Educação Especial pelos Pais	“(...)os pais sabem o trabalho que nós temos, os pais valorizam aquilo que nós fazemos(...)”(Ag.1-B)	40%
		“(...)os pais socorrem-se muito de mim(...)”(Ag.2-C)	10%
		“(...)os pais ficam gratos(...)”(Ag.2-D)	30%
		“(...)Veem-me como a professora que está com o filho, que cuida(...) está atenta aos seus filhos(...)”(Ag.2-F)	10%
		“(...)Tenho pais que nunca querem perder o contato(...)”(Ag.2-J)	10%
Intervenção Educativa (Pedagógica)	Dificuldade em atender a diversidade de NEE	“(...)Não podem ter, porque é para isso que nós estamos nas escolas, é para todos de fato que têm necessidades especiais(...) Temos uma grande diversidade de miúdos com necessidades educativas ligeiras a graves e por isso o professor de educação especial tem que estar preparado(...)”(Ag.2-D)	50%

A Percepção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

		<p>“(...)Dificuldade por não terem tempo, porque são muitos alunos(...)o nosso corpo docente já é muito antigo portanto já somos pessoas com muita experiência(...)”(Ag.2-E)</p> <p>“(...)o professor de educação especial como especialista tem que estar apto a fazer isso, e tem que procurar informação e tem que pesquisar, tem que reunir com outros técnicos, portanto as coisas não são centradas no professor de educação especial mas todo uma equipa que tem de trabalhar conjuntamente para aquele aluno(...)” (Ag.2-F)</p>	<p>20%</p> <p>30%</p>
Recursos Materiais e Humanos	Recursos/Apoios Materiais	<p>“(...)mas consegue-se desenvolver trabalho(...)”(Ag.2-J)</p> <p>“(...)neste caso eu, me organiza-se de outra forma tinha mais material à minha disposição.. minha culpa(...)a ausência de mais material poderá não ter a ver com a estrutura do agrupamento, ou com a dificuldade de o agrupamento (...) não fizemos o suficiente para ter mais(...)”(Ag.2-D)</p> <p>“(...)tenho construído todo o material(...)”(Ag.2-E)</p> <p>(...)faz falta são Ipads(...)”(Ag.2-E)</p> <p>“(...)durante o ano todo fui “obrigada” a trazer o meu portátil para poder desenvolver algum trabalho mais interessante(...)”(Ag.2-H)</p> <p>“(...)Nós desejamos sempre mais(...) mas consegue-se desenvolver trabalho(...)”(Ag.2-J)</p> <p>(...)não são suficientes(...)”(Ag.2-F)</p>	<p>20%</p> <p>20%</p> <p>10%</p> <p>10%</p> <p>10%</p> <p>10%</p> <p>20%</p>

A Perceção do Desempenho Profissional do Professor de Educação Especial

	<p>Recursos/Apoios Humanos</p>	<p>“(...)Os recursos humanos são manifestamente insuficientes(...)”(Ag.1-A)</p> <p>“(...) nós não conseguimos dar resposta a todas as solicitações(...)”(Ag.1-B)</p> <p>“(...)Tenho uma auxiliar a tempo inteiro, tenho outra auxiliar que quando é necessário reforçar(...)”(Ag.2-E)</p> <p>“(...)ano após ano tem vindo a crescer, há um número elevado de alunos em relação ao número de professores de educação especial e portanto é muito absorvente. No meu caso eu tenho alunos com CEI, para eles a minha carga horária é maior, no entanto a minha hora de componente que devia ser para reuniões com pais, com reuniões com outros pares é na verdade para atender os alunos com as outras alíneas. Passo o meu horário todo de componente não letiva a dar apoio e resposta ao leque de alunos que tenho.”(Ag.2-J)</p>	<p>40%</p> <p>20%</p> <p>10%</p> <p>30%</p>
--	------------------------------------	--	---