



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

Sónia Alexandra Saraiva Ribeiro

Lisboa, dezembro de 2014

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

**Perfil Profissional do Docente de Educação
Especial**

Sónia Alexandra Saraiva Ribeiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob
a orientação da
Professora Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, dezembro de 2014

Resumo

Este estudo tem como objetivo traçar um possível perfil profissional do docente de Educação Especial, fazendo uma referência à Educação Inclusiva e Professores Inclusivos, incidindo nas suas motivações, formação (inicial, contínua e especializada), avaliação, supervisão, teoria do *peer coaching*, funções e competências.

Tendo em conta que vivemos na era da Escola Inclusiva, que prima pela diversidade, o estudo visa refletir sobre o papel do Professor Inclusivo e do Docente de Educação Especial em particular, ou seja, sobre as suas motivações, formações e competências, relevantes para um bom desempenho e sucesso educativo.

No que concerne as motivações, o presente estudo pretendeu perceber o que leva um docente a optar pela realização de um curso de pós-graduação/Especialização em Educação Especial, podendo essa motivação ser de carácter intrínseco ou extrínseco. Pretendeu, também, perceber como os docentes são preparados, via formação inicial, para lidar com a Inclusão e de que forma a formação contínua e especializada aliada a uma avaliação e supervisão são determinantes para um bom desempenho profissional. Estes fatores permitiram traçar um possível perfil do docente de educação especial, atendendo a determinadas competências pessoais e profissionais.

Foi aplicado um inquérito por questionário aos docentes de Educação Especial, sendo a amostra composta por 177 inquiridos.

O estudo permitiu concluir que os docentes optam pela realização do curso de especialização em Educação Especial, partindo de uma motivação extrínseca, sendo o principal motivo a “não colocação no grupo de origem”, concluindo que os motivos que levam à realização do referido curso influenciam as boas práticas de lecionação. Concluiu-se, também, que é necessário que o docente invista no seu desenvolvimento profissional e que o perfil profissional deve ter em conta determinadas competências pessoais e profissionais.

Palavras-Chave: Inclusão, Motivação, Formação, Peer Coaching, Competências, Perfil

Abstract

The aim of this study is to trace a possible special education teacher's profile, making a reference to Inclusive Education and Inclusive Teachers, focusing on motivations, training (initial, continuous and specialized), assessment, supervision, peer coaching theory and competences. As we are living in Inclusive Education era, which primes for diversity, the study aims to think about Inclusive Teacher and Special Education Teacher's role, naming its motivations, trainings and competences, relevant for a good performance and educational success.

In what concerns motivations, the study allowed to understand what leads a teacher to attend a course of Specialization in Special Education, being that motivation of two sources: intrinsic and extrinsic. It also allowed to understand how teachers are prepared in their initial training to deal with Inclusion and in what ways can continuous and specialized training, as well as assessment and supervision, be determinant for a good professional performance. These features allowed tracing a possible Special Education Teacher's Profile, according to some personal and professional competences.

A questionnaire was applied to Special Education Teachers, being the sample of 117 respondents.

The study allowed to conclude that teachers decide to attend a Specialization in Special Education, due to an extrinsic motivation, being the principal motive "not having a job in their recruitment group", also concluding that those motives influence good teaching practices.

It was also conclude that it is necessary an investment on teacher's professional development and that the professional profile has to take into account some personal and professional competences.

Keywords: Inclusion, Motivation, Training, Peer Coaching, Competences, Profile

Dedicatória

A todos os docentes de Educação Especial, que se encontram “de corpo e alma” a trabalhar na área.

Aos meus alunos “Pedrocas”, “J.P.”, suas famílias e comunidade escolar a eles ligada, que sempre demonstraram interesse, empenho, cooperação e colaboração para realmente “fazer a diferença”.

Agradecimentos

Quero agradecer a todos os que contribuíram para a realização deste estudo e que fazem parte da amostra, pois tiveram que despende um pouco do seu tempo para me fornecerem os dados de investigação.

Agradeço, em particular à minha orientadora, Dra. Cristina Gonçalves, por ter sido sempre prestável e me ter orientado e ao Professor Doutor António Pedro Marques, pelas orientações relacionadas com a parte metodológica do trabalho.

A todos os meus amigos, pelo apoio que me deram e em especial à minha amiga Catarina Carvalho. À Cristina, que trabalhou diretamente comigo e que ainda hoje segue as minhas pisadas...

Aos meus pais, por todo o apoio que me têm dado ao longo da vida e, em especial, durante a realização deste curso, pois várias vezes tiveram de ficar com o meu filho para me poder deslocar a Aveiro e a Lisboa.

Como não poderia deixar de ser, ao meu filho Gabriel, que nos seus momentos de sono, permitiu que fizesse alguma coisa. A mamã ama-te muito!

A todos o meu Muito Obrigada!

Abreviaturas

1.º CEB	- <i>Primeiro Ciclo do Ensino Básico</i>
AEDEE	- <i>Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial</i>
art.	- <i>artigo</i>
CEC	- <i>Council for Exceptional Children</i>
DGEEC	- <i>Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência</i>
DGIDC	- <i>Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular</i>
ECD	- <i>Estatuto da Carreira Docente</i>
Ed.	- <i>Edição</i>
et al.	- <i>Colaboradores</i>
FIP	- <i>Formação Inicial de Professores</i>
LBSE	- <i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>
n.º	- <i>número, números</i>
NEE	- <i>Necessidades Educativas Especiais</i>
NEECP	- <i>Necessidades Educativas Especiais de carácter Prolongado/Permanente</i>
OCDE	- <i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico -</i>
ONU	- <i>Organização das Nações Unidas</i>
PCC	- <i>Prova de Conhecimentos e Capacidades</i>
PEI	- <i>Programa Educativo Individual</i>
p., pp.	- <i>página, páginas</i>
SPSS	- <i>Statistical Package for the Social Science</i>
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

ÍNDICE

Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Dedicatória.....	VI
Agradecimentos.....	VII
Abreviaturas.....	VIII
ÍNDICE.....	IX
Índice de Tabelas.....	XI
Índice de Quadros.....	XIV
Índice de Figuras	XV
Introdução.....	15
<i>Enquadramento do tema e justificação</i>	17
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	19
1.1. Inclusão.....	20
1.1.1. <i>Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva</i>	20
1.1.1.1. <i>A Educação Inclusiva em Portugal</i>	20
1.2. A Educação Inclusiva.....	26
1.3. O Professor Inclusivo.....	30
1.3.1. <i>Motivações</i>	30
1.3.2. <i>Formação de Docentes</i>	34
1.3.2.1. <i>Formação Inicial</i>	36
1.3.2.2. <i>Formação Especializada</i>	40
1.3.2.3. <i>Formação Contínua</i>	43
1.3.3. <i>Supervisão</i>	46
1.3.4. <i>Avaliação</i>	47
1.3.5. <i>Coaching</i>	48
1.3.5.1. <i>Coaching Educacional</i>	51
1.3.5.2. <i>Peer Coaching</i>	51
1.4. Perfil Profissional do Docente de Educação Especial	53
1.4.1. <i>Definição de Perfil Profissional</i>	54
1.4.1.1. <i>O que é um perfil profissional?</i>	54

1.4.2. Funções do Docente de Educação Especial	55
1.4.3. Construção do Perfil Profissional do Docente de E.E.	56
1.4.4. Competências Pessoais e Profissionais do Docente de E. E.	58
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	63
2.1. Problema/Questão de Partida.....	64
2.2. Objetivos.....	65
2.2.1. Objetivo Geral	65
2.2.2. Objetivos Específicos.....	65
2.3. Hipóteses.....	66
2.3.1. Hipótese 1:.....	66
2.3.2. Hipótese 2:.....	66
2.3.3. Hipótese 3:.....	67
2.3.4. Hipótese 4:	67
2.4. População e Amostra.....	67
2.5. Métodos e Técnicas Utilizadas.....	71
2.6. Procedimentos de Aplicação.....	73
2.6.1. Inquérito utilizado	74
CAPÍTULO 3 - Tratamento da Informação / Apresentação dos Resultados.....	76
3.1 Tratamento e Análise de dados.....	77
3.2. Resultados	78
Conclusões.....	120
Limites do Estudo e Linhas Futuras de Investigação.....	124
Referências Bibliográficas.....	125
Bibliografia	132
Webgrafia.....	134
Legislação.....	135
Apêndices.....	139
Apêndice A – Cronograma.....	140
Apêndice B – Inquérito por Questionário.....	142
Apêndice C – Tratamento de Dados SPSS.....	145

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição da Amostra segundo o Género e Idade.....	68
Tabela 2 - Distribuição da Amostra segundo a Situação Profissional.....	68
Tabela 3 - Distribuição da Amostra segundo o Estado Civil.....	69
Tabela 4 - Distribuição da Amostra segundo as Habilitações Académicas.....	69
Tabela 5 – Distribuição da Amostra segundo a Idade e Tempo de Serviço na Educação Especial	70
Tabela 6 – Distribuição da amostra segundo a Formação de Base.....	70
Tabela 7 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Não colocação no grupo de origem.....	78
Tabela 8 – Estatísticas: Não colocação no grupo de origem.....	79
Tabela 9 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Interesse pela área da Educação	79
Tabela 10 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ficar mais próximo de casa.....	79
Tabela 11 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ter familiares portadores de Deficiência.....	80
Tabela 12 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ter experiência na Educação Especial mas sem Especialização	80
Tabela 13 – Correlação de Pearson relativa a Idade e Motivação “Ficar próximo de casa”.....	82
Tabela 14 – Correlação de Pearson relativa a habilitações literárias e à motivação “Não colocação no grupo de origem”.....	82
Tabela 15 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A motivação do docente de E.E. influencia a sua atuação em relação às crianças com NEE.	83
Tabela 16 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial.....	84

Tabela 17 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial.85

Tabela 18 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ser capaz de selecionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE..... 86

Tabela 19 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adeque às estratégias/atividades a implementar.86

Tabela 20 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee..... 87

Tabela 21 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras.87

Tabela 22 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às caraterísticas individuais dos alunos..... 88

Tabela 23 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de E.E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee.....89

Tabela 24 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral.....89

Tabela 25 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de E.E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas.....90

Tabela 26 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada.....90

Tabela 27 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo.....91

Tabela 28 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Muitos docentes de E.E. tendem a agir como se os alunos com necessidades educativas especiais fossem incapazes de fazer aprendizagens.....**92**

Tabela 29 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos.....**92**

Tabela 30 - Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra assertividade nas relações interpessoais.....**93**

Tabela 31 - Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva.**94**

Tabela 32 – Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra motivação pessoal e profissional.....**94**

Tabela 33 – Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Tem competências para cooperar entre pares (*peer coaching*).....**95**

Tabela 34 – Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com nee.....**95**

Índice de Quadros

Quadro 1: Benefícios da Inclusão	30
Quadro 2: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género e motivações dos inquiridos.....	98
Quadro 3: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas e motivações dos inquiridos.....	100
Quadro 4: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Situação Profissional e motivações dos inquiridos.....	102
Quadro 5: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género do inquirido e motivação dos inquiridos.....	103
Quadro 6: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Género do inquirido e perfil do docente de Educação Especial.....	105
Quadro 7: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Habilitações Académicas do inquirido e perfil do docente de Educação Especial.....	108
Quadro 8: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Situação Profissional dos inquiridos e perfil do docente de Educação Especial.....	112
Quadro 9: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género e competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.....	115
Quadro 10: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas e as competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.....	116
Quadro 11: Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis situação profissional e as competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.....	117

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo Básico do Comportamento	31
Figura 2 – Pirâmide das Necessidades Humanas Básicas.....	33
Figura 3 – Os Quatro Níveis de Aprendizagem e Mudança.....	50

Introdução

Enquadramento do tema e justificação

A escola atual prima pela heterogeneidade, pela diversidade, pela abertura à diferença. Tendo em conta estas características, é importante refletir sobre o papel do professor, ou seja, sobre a sua formação inicial e formação contínua, imprescindíveis para um bom desempenho e sucesso educativo.

O sistema de Ensino Português apresenta algumas lacunas ao nível da formação inicial dos professores, uma vez que muitos cursos do ramo educacional não apresentam nas unidades curriculares disciplinas no âmbito da Educação Especial, que possam de alguma forma contribuir para a aquisição de competências para desempenhar um bom trabalho com as crianças com necessidades educativas especiais (NEE). No terreno verifica-se que muitos docentes não sabem o que fazer quando se deparam com uma criança com NEE na sala de aula e tentam delegar todas as responsabilidades no docente de Educação Especial, o que revela uma enorme fragilidade relativamente à formação inicial realizada. Tal facto evidencia a necessidade de uma reestruturação na formação inicial de docentes, em que se verifique a aquisição de competências transversais ao invés de um conjunto de disciplinas que não conferem competências para uma boa *práxis* educativa no concerne os alunos com NEE.

O Relatório da Conferência Internacional sobre Educação Inclusiva (2008: 11), salienta esta questão da educação/formação, ao referir que

“a educação inclusiva tem por base concepções e valores sobre o tipo de sociedade a construir e sobre a pessoa ideal a formar. Se queremos ter sociedades mais inclusivas, mais pacíficas e respeitadoras das diferenças, é essencial que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver e experimentar esses valores na sua educação, em escolas ou em contextos não-formais.”

Uma Escola Inclusiva pressupõe, portanto, que os Professores Inclusivos apresentem determinadas características que se enquadrem num determinado perfil, daí advém a vontade, do presente estudo, em traçar um possível Perfil Profissional do Docente de Educação Especial. Em Portugal, existem documentos oficiais que “supostamente” traçam um perfil para o docente em geral e para o docente de Educação Especial, em particular, mas o que na realidade transmitem são as funções dos mesmos

e não propriamente um perfil profissional, o que se torna algo emergente dada a conjuntura atual de formação e colocação de professores. De acordo com a Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro, basta ser detentor de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada para lecionar na área de Educação Especial. Obviamente que todos os docentes podem obter essa formação especializada na área de Educação Especial, mas nem todos apresentarão, certamente, o perfil profissional desejado para que, no âmbito da Educação Especial, apenas se verifiquem boas práticas e o sucesso educativo.

Segundo a Declaração de Salamanca, (1994: 6) “*As escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.*”, por isso, é necessário que o Professor Inclusivo esteja preparado para trabalhar com toda esta diversidade e que tenha atitudes que revelem conhecimento e que se traduzam no “*saber fazer*”.

Na primeira parte deste estudo, faz-se referência à Escola Inclusiva (e aos pressupostos da mesma) e aos Professores Inclusivos, salientando as suas motivações, formação, desempenho, culminando com um conjunto de características que enquadrem o Docente de Educação Especial num determinado Perfil Profissional.

A segunda parte incide no Estudo Empírico, no qual são explicitados o instrumento e metodologia usados, com vista à testagem das hipóteses elaboradas no presente estudo, através da obtenção dos dados fornecidos pela amostra selecionada.

A presente tese aspira a uma reflexão por parte dos docentes e governantes para que a Educação Especial passe, realmente, de utopia a realidade e, para isso, é fundamental o papel do Docente de Educação Especial, a nível pessoal e profissional.

Tal como refere Luís de Miranda Correia (2003: 9), “*a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades*”. Desta forma, é essencial conhecer a individualidade de cada aluno para que se possa proporcionar uma aprendizagem eficaz, tendo em conta todos os fatores que a implicam.

Esta é uma preocupação importante numa Escola que se pretende que seja para todos, constituindo um interessante desafio aos professores.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1. Inclusão

1.1.1. Perspetiva Histórica da Educação Inclusiva

1.1.1.1. A Educação Inclusiva em Portugal

Na Escola actual torna-se fulcral inserir todos os alunos, pois todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) *“têm direito à educação pública gratuita, a qual se deve revelar adequada às suas necessidades educativas e deve ter lugar no meio menos restritivo possível”* (Nielsen, 1999: 15), independentemente das suas características e necessidades, pelo que é importante compreender como surgiu o conceito de inclusão e quais os benefícios que a mesma pode proporcionar à sociedade em geral, nomeadamente, professores, pais e alunos. A nova política educativa, tal como refere o despacho conjunto nº 105/97,

“(...) visa introduzir uma mudança significativa na situação actualmente existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais. Avaliando os aspectos mais positivos da experiência já adquirida neste domínio, procura-se criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa”.

Os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino, antes da década de 70. A maior parte das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de cariz moderado ou severo, tinha como recurso educativo Escolas ou classes Especiais. Assim sendo, de acordo com Correia (2003), uma das maiores preocupações das reformas educativas, era assegurar que estes alunos pudessem vir a frequentar escolas regulares em vez de escolas especiais ou instituições. Iniciou-se desta forma um processo que visou tentar criar escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar a classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos direccionados para as suas necessidades.

O papel do professor de Educação Especial era o de intervir diretamente no processo educativo do aluno. Os professores de Educação Especial e os alunos com NEE constituíam um sistema (de Educação Especial) dentro de um outro sistema (de Ensino Regular), denotando-se um isolamento total em termos académicos e muito

precário em termos sociais. Contudo, segundo Correia (2003), nessa primeira fase, a integração física nas escolas regulares, preconizou uma mudança radical quanto à forma como os alunos com NEE eram educados, abrindo caminho à sua entrada nas escolas regulares de ensino.

Mais tarde, esta entrada viria a dar lugar a uma aproximação em termos de interações entre os alunos com NEE e os alunos ditos “normais”, criando-se assim, para os alunos com NEE, um acesso aos ambientes sociais das classes regulares. O facto levou à denominada Integração Social, uma segunda fase da integração, que preconizava que o aluno com NEE beneficiaria mais com um ensino à parte no que respeita às áreas académicas reconhecendo, no entanto, que ele se deveria juntar aos seus colegas sem NEE em áreas específicas (Educação Física e as Expressões Artísticas). Segundo Correia (2003) deu-se, assim, início a mais uma fase, que tinha por base o acesso cognitivo à classe regular por parte dos alunos com problemáticas ligeiras e a integração académica.

Depois do 25 de Abril de 1974, a ideia de Integração, veio a ser uma realidade incontornável nas nossas escolas, em consequência das transformações políticas e sociais. Esta mudança ia de encontro aos movimentos internacionais expressos em documentos como a Public Law, nos EUA (1975) ou o Warnock Report, no Reino Unido (1978). A publicação do Warnock Report, introduziu, pela primeira vez, o conceito de “aluno com Necessidades Educativas Especiais” (Warnock, 1978). O mesmo relatório define o aluno com Necessidades Educativas Especiais como sendo aquele que apresenta qualquer incapacidade (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou uma combinação destas), que afeta a aprendizagem a tal ponto, que são necessários alguns ou todos os meios de acesso ao currículo (adaptado ou especial), isto é, condições de aprendizagem adequadas para que possa beneficiar de uma Educação eficaz.

De acordo com Pierangelo e Jacob (cit. por Nielsen, 1999), a expressão de “criança com necessidades educativas especiais” refere qualquer criança ou jovem que exiba discrepâncias significativas no que diz respeito aos fatores capacidades/resultados e que, por essa razão, possa necessitar de receber serviços especiais, para dar resposta às suas necessidades educativas. Esta situação, paralelamente à introdução do próprio

conceito de Necessidades Educativas Especiais, gerou um grande salto qualitativo no atendimento educativo no sistema regular de ensino, permitindo alargar o apoio e as adaptações a todos os alunos, que no seu percurso escolar são marcados pelo insucesso. Progressivamente, surge a necessidade emergente da construção de uma Escola Inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986, permite a conceção da educação integrada, sendo um dos seus objetivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º). Decorrente da LBSE, são criadas as Equipas de Educação Especial, tidas como serviços de Educação Especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior.

Diversos documentos a nível internacional surgiram, desde os anos 90, tentando promover os princípios da Educação Inclusiva, no entanto, é com a Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal e de 25 organizações internacionais, que se clarificam orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Escola Inclusiva, visando um novo entendimento do papel da Escola Regular na educação de alunos com NEE, como seguidamente se encontram referenciados:

- Toda a criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Toda a criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na

criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes mais discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994).

Iniciou-se aqui um percurso legislativo que deu origem ao Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este decreto veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da Educação Especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito aos alunos com NEE. Esta lei teve um impacto notório no sistema educativo, introduzindo princípios e conceitos inovadores resultantes das práticas educativas de então e do desenvolvimento de experiências de integração. Para além de introduzir o conceito de “Necessidades Educativas Especiais”, baseado em critérios pedagógicos, privilegia a máxima integração do aluno com NEE na Escola Regular; responsabiliza a Escola pela procura de respostas educativas eficazes e reforça o papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando direitos e deveres que lhes são conferidos para esse fim.

O Decreto-lei n.º 319/91 proclama ainda o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para estes alunos, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de Programas Educativos com o objetivo de responder às necessidades educativas destes alunos.

A Inclusão para além de abrir as portas da escola, de colocar fisicamente os alunos com NEE nas escolas do Ensino Regular e de as dotar com recursos para o trabalho com estes alunos, centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspectivas de ensino a essas necessidades (Warwick, 2001).

A Educação Especial passa de um lugar a um serviço, sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito a frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao

currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades. Nasce assim as Escolas Inclusivas.

No âmbito da reforma curricular implementada em Portugal em 2001, entrou em vigor o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, que apresenta, pela primeira vez, o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Caráter Prolongado (NEECP), referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre factores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física (art. 10º). O referido Decreto contém uma nova visão de currículo, pois perspectiva o currículo e a avaliação de forma integrada, para além de definir novos componentes e áreas do currículo e novas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente, a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. O facto proporciona a mobilização de diferentes tipos de recursos e a diferenciação de estratégias e atividades que vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem das crianças, com o objetivo de “alargar o campo das experiências educativas e proporcionar, deste modo, a todas as crianças, independentemente do seu capital cultural, as condições necessárias que lhes permitam completar de forma bem sucedida as diferentes etapas da escolaridade básica.” (Correia, 2000: 29).

Cabe-nos, enquanto professores/educadores, e enquanto intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, tornar a aprendizagem eficaz mediante o recurso a estratégias cognitivas e orientações motivacionais, que permitam à criança aprender a pensar, sendo nossa tarefa ensinar a pensar.

Mais tarde, com o Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro, criou-se o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções se destinam exclusivamente aos alunos com NEECP (necessidades educativas especiais de carácter permanente). Para apoiar os alunos com “outras NEE” são recrutados professores de apoio sócio-educativo sem especialização pertencentes ao Ensino Regular.

Mais recentemente, em 2007, Portugal assina a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos das pessoas com deficiência, a primeira do

século XXI na área dos Direitos Humanos. Esta convenção vem reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação. (Organização das Nações Unidas, 2006).

Atualmente encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, entretanto já alterado em parte pela Lei n.º 21/2008. Este Decreto-Lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Resumidamente, o sucesso educativo da criança com NEE parte da cooperação e colaboração entre os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, os pais. Por isso, quanto mais conhecimento tiver o professor/educador sobre a criança em questão e a sua problemática, melhor será o trabalho de adequação que este poderá e deverá realizar. Esses conhecimentos servirão de orientação à sua prática educativa e permitirão uma resposta eficaz às necessidades físicas, psicológicas e educativas do aluno, mediante as estratégias adoptadas.

Neste sentido, é fulcral que os professores/educadores tenham em conta

“ferramentas inovadoras que lhes permitam construir modos de pensar sobre os conteúdos, ou seja, a formulação de um sistema teórico organizador das suas ideias pedagógicas preexistentes que, em geral, são articulados com fundamentos psicológicos que operacionalmente são seleccionados para o efeito como sendo os mais convenientes” (Ralha-Simões, 1999:10).

“A qualidade do ensino depende fortemente dos profissionais que somos mas também das regras pelas quais nos regemos” (Ferreira, Dias & Santos, 2006).¹

¹ APIE - Associação Portuguesa de Investigação Educacional

1.2. A Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva tornou-se o novo paradigma da Educação, pois tem subjacente uma nova perceção da Escola, visando a igualdade de oportunidades, a Educação para todos, a diversidade em termos culturais e raciais, incutindo determinados valores, como por exemplo, o espírito de inter-ajuda e a cooperação.

Assim sendo, a Educação Inclusiva é um desafio para os demais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, pois reforça a ação das escolas regulares e das respetivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – o Regular e o Especial. De acordo com Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes e Rodrigues (2006), tal facto leva à necessidade de uma reformulação da formação de todos os professores para serem capazes de lidar com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos. Tudo isto leva a uma melhoria das respostas a todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade.

A Educação Inclusiva torna-se uma questão de direitos humanos e, por isso mesmo, têm sido realizadas várias conferências mundiais, assim como foram publicados inúmeros documentos, tais como os de Porter (1997), Ainscow (1998), Nielsen (1999), Costa, Leitão, Santos, Pinto e Duarte (2000), Correia (2003), Rodrigues (2006), Lima-Rodrigues, Ferreira, Trindade, Rodrigues, Colôa, Nogueira, et al (2007) e documento de Orientações Políticas da UNESCO (2009). Este último, sugere que “A educação inclusiva é um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de ensino para chegar a todos os alunos... Um sistema de educação “inclusiva” só pode ser criado se as escolas regulares se tornarem mais inclusivas, isto é, se se tornarem melhores na educação de todas as crianças, nas suas comunidades” (cit. por Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE, 2009: 13). Refere ainda que

“A inclusão é entendida como um processo para responder à diversidade das necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, aumentando a participação nas aprendizagens, nas culturas e nas comunidades, reduzindo e eliminando a exclusão da educação ou dentro desta... Promover a inclusão significa estimular a discussão, incentivar atitudes positivas e melhorar os enquadramentos sociais e educacionais para lidar com novas exigências nas estruturas de educação e de governação. Trata-se de melhorar os processos e ambientes para facilitar a aprendizagem, tanto ao nível do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ao nível do sistema para

apoiar a aprendizagem” (cit. por AEDEE, 2009: 14).

As Orientações Políticas sobre a educação inclusiva, constantes no referido documento, realçam o seguinte:

- Inclusão e qualidade são recíprocas;
- Acesso e qualidade interligam-se e reforçam-se mutuamente;
- Qualidade e equidade são fundamentais para garantir a Educação Inclusiva.

Todos estes fatores visam promover a qualidade na educação inclusiva e apoiar a inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais (NEE), nas escolas regulares.

Neste sentido, há que reestruturar o programa da Escola, adaptando-o à diversidade dos alunos, (atendendo por tanto, às suas diferenças), existindo uma nova perspectiva de Necessidades Educativas Especiais, que contrapõe Integração e Inclusão, visto que há um deslocamento do objecto de intervenção, até aqui centrada no aluno, e agora centrada no currículo e nos fatores organizacionais da escola (Bérnard da Costa, cit. por Almeida & Rodrigues, 2006a).

De acordo com Rodrigues (2006b) a Educação Inclusiva assenta em “três pilares”: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos e eliminação de barreiras à aprendizagem e Hegarty (2006) refere que promover a Inclusão através da educação básica para todos, além de ser o cumprimento de um direito inalienável da pessoa humana, é investir no desenvolvimento social e económico.

Assim sendo, há que reestruturar os estabelecimentos de ensino para que respondam às necessidades de todos os alunos, tendo em conta a individualidade de cada um, pois são o “fruto” da Educação que recebem. A Educação Inclusiva é desta forma, segundo Perrenoud (2000), um desafio que envolve a Escola, numa inevitável transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa.

Na perspectiva de Rodrigues (2000), o conceito devia ser denominado Educação Inclusiva, e não Escola Inclusiva, justificando que se trata de uma concepção que diz respeito a todo o sistema de ensino, baseando-se na diferenciação curricular e

pedagógica. É importante que não só se veja a Escola como Inclusiva, mas que toda a Educação também o seja. De acordo com Lopes (2007) uma escola ao ser referida como escola inclusiva implica que a mesma exerce práticas que promovem a Educação Inclusiva.

É de salientar que mais do que aceitar a presença da diferença na Escola, urge construir uma real alternativa à Escola tradicional, ou seja, uma Escola que não visiona os alunos como homogêneos, aplicando a todos as mesmas estratégias e recursos pedagógicos, porque desta forma nunca se atende à diversidade.

Para que a Escola possa garantir uma Educação de qualidade, deve reconhecer e atender aos diferentes estilos de aprendizagem, mediante uma gestão flexível do currículo e uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos (Lima-Rodrigues et al, 2007).

Segundo Correia (2001) este paradigma da educação, propõe que a escola não só se abra às diferenças, mas que as respeite e as valorize.

Tal como sugere Porter (1997), existem dispositivos de suporte essenciais para a concretização da Educação Inclusiva, e visto que se consideram pertinentes, aqui se expõem:

- Formação e atualização: a formação dos professores de apoio e dos professores do Ensino Regular deverá ser permanente para que exista atualização de conhecimento e competências;
- Equipas de resolução de problemas: estas equipas são um instrumento valioso que contribuirá para resolver problemas centrados na Escola, permitindo a todos os professores o acesso ao acompanhamento direto, prático e positivo;
- Currículo inclusivo: deverá existir um currículo comum que garanta um ensino com níveis diversificados e dê aos alunos oportunidades de se envolverem, de forma positiva, nas atividades da turma. O currículo deverá basear-se em atividades que permitam que os alunos “aprendam fazendo”, facilitando a colaboração entre alunos e professores de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno;

- Ensino com níveis diversificados: possibilitando ao professor a preparação de unidades de ensino com base na diversificação, com a finalidade de responder às necessidades de todos os alunos.

É objetivo da Escola Inclusiva responder, de forma adequada e com qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença, sejam estas culturais ou étnicas. Assim, de acordo com Rodrigues (2004), a Educação Inclusiva recusa o isolamento e pretende que a Escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.

A Inclusão apresenta, assim, muitas vantagens, sendo que o impacto parece ser bastante positivo para os diversos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, as crianças com Necessidades Educativas Especiais e respetivas famílias, bem como, as ditas “normais” e suas famílias.

Wolery e Wilbers (cit. por Brandão, 2007), sinteticamente e baseando-se em resultados de trabalhos de investigação anteriores, expõem um conjunto de benefícios que importa salientar:

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com deficiência	1.São poupadas aos efeitos da educação segregada, incluindo os efeitos negativos da categorização bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças ditas “normais”. 2.Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem. 3.Têm oportunidade de estar com crianças de idades similares (pares) com as quais podem interagir de modo espontâneo e assim aprender novas competências sociais ou comunicativas. 4.Têm a possibilidade de vivenciar experiências de vida realísticas, que as preparam para a vida na comunidade. 5.Têm a possibilidade de desenvolverem amizades com crianças com desenvolvimento dito “normal”.
Crianças com desenvolvimento dito “normal”	1.Têm oportunidade para desenvolverem perspectivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência. 2.Têm oportunidade para desenvolver atitudes positivas face a outros que são diferentes delas. 3.Têm oportunidade para aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos. 4.Têm oportunidade de observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios.
Comunidade	1.Pode manter os seus recursos habituais no âmbito da educação da primeira infância, limitando a necessidade de programas segregados e especializados. 2.Pode manter os seus recursos educacionais se as crianças com deficiências que estão integradas no pré-escolar continuarem no ensino regular por oposição às colocações no ensino especial, nos seguintes ciclos de ensino.
Famílias de crianças com deficiências	1.Podem aprender acerca do desenvolvimento dito normal. 2.Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade. 3.Podem desenvolver relações com famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo.
Famílias de crianças com desenvolvimento dito “normal”	1.Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com deficiências e assim apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal. 2.Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Quadro 1: Benefícios da Inclusão (Brandão, 2007)

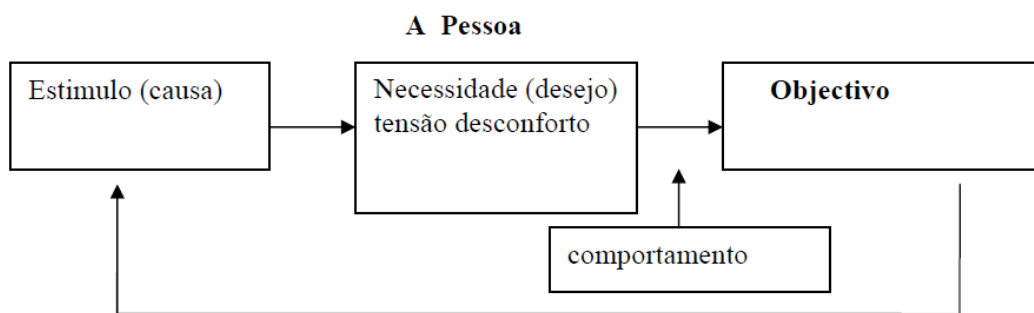
1.3. O Professor Inclusivo

1.3.1.Motivações

Tendo em conta a conjuntura atual de formação e colocação de professores de Educação Especial, torna-se necessário perceber o que motiva os docentes a obter uma pós-graduação/especialização nesta área. De acordo com a Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro, basta ser detentor de uma qualificação profissional para a docência acrescida

de um curso de formação especializada para lecionar na área de Educação Especial. Torna-se importante saber, portanto, o que motiva os docentes a realizarem esse tipo de formação especializada, ou seja, adotarem esse tipo de comportamento, para perceber se tal vontade será sinónimo de boas práticas e se resultará no sucesso educativo dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A figura que se segue ilustra precisamente o que leva um indivíduo a adotar determinado comportamento, sendo o estímulo e a necessidade que condicionam o objetivo a atingir, implicando determinado comportamento.

Figura n.º1 - **MODELO BÁSICO DO COMPORTAMENTO**



Fonte: adoptado de Chiavenato, (2002:81).

Importa agora fazer referência ao conceito de motivação, que no decorrer desta linha de pensamento, é imprescindível para se perceber o que move uma pessoa, neste caso específico, um docente, a optar pela realização de uma pós-graduação/especialização em educação Especial.

São inúmeras as definições para o conceito de motivação. De acordo com Maximiniano, (2004:14) “A palavra motivação deriva do latim *motivus*, *movere*, que significa mover. O seu sentido original fundamenta-se no processo no qual o comportamento é incentivado, estimulado ou energizado por algum motivo ou razão”. Segundo Krench & Crutchfield (1959: 272), “Um motivo é uma necessidade ou desejo acoplado com a intenção de atingir um objetivo apropriado”, por isso, é fundamental perceber o que motiva os professores a terem esta atitude e desta forma contribuir para traçar um perfil profissional para o docente de Educação Especial. Bzuneck (2004: 9) refere que

“a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo. Existe um consenso generalizado entre os autores quanto à dinâmica desses fatores psicológicos ou do processo, em qualquer atividade humana. Eles levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo...”

Na visão de Spector (2002: 198) “a motivação é um estado interior que induz uma pessoa a assumir determinados tipos de comportamentos”. Visto de outra perspectiva, a motivação relaciona-se com o desejo de adquirir ou alcançar determinado objetivo, ou seja, o termo motivação, no seu sentido mais amplo, resulta dos desejos, das necessidades ou vontades que o ser humano tem em alcançar algo, da insatisfação que nos leva sempre a procurar um novo objetivo quando cada realização fica concluída. Tal situação justifica porque é que algumas pessoas estão bastante motivadas, por exemplo, para ganhar dinheiro, ou no caso do presente trabalho de investigação, porque é que os docentes estão motivados em obter um curso de Especialização, pois poderá ser por vários fatores (manter-se na mesma escola/agrupamento; proximidade à residência, etc.). Neste sentido, observa-se que um alto grau de motivação pode influenciar o ser humano para a satisfação de seus desejos, tal como referem Assunção e Coelho (2008 cit. por Alves Ironete, 2013: 16), ao explicarem o fator motivação: “Motivação é tudo aquilo que está por trás de nossos comportamentos; corresponde às razões de cada um de nossos atos”.

Para Chiavenato (1982: 418) “a complexidade da motivação humana é brilhantemente ilustrada e compreendida através da Pirâmide de Maslow na chamada Hierarquia das Necessidades.”. Abraham Maslow, criou uma pirâmide que mostra as necessidades humanas divididas em cinco níveis e onde consegue ilustrar o tamanho da importância que se dá a cada necessidade, conforme os níveis vão sendo ultrapassados. Nesta pirâmide as necessidades mais básicas encontram-se na base e no topo da pirâmide encontram-se as mais elevadas, tal como evidencia a Figura n.º 2, que se segue:

Figura n.º 2- Pirâmide das Necessidades Humanas Básicas



Fonte: MASLOW, 2000:105

Podemos verificar através da Figura n.º 2, que as necessidades sociais, de status e de autorrealização estão estritamente relacionadas com a motivação, são estas necessidades que fazem com que o indivíduo adote um determinado comportamento com vista ao alcance de um dado objetivo.

Existem dois conceitos cognitivistas relacionados com a motivação e que importam salientar neste trabalho de investigação: a motivação *intrínseca*, (que advém do interior do indivíduo) e a *extrínseca*, (provocada por estímulos exteriores).

No entender de Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2000a), a motivação intrínseca representa o potencial positivo da natureza humana, e é considerada por muitos, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Revela-se uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio, ou para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento numa atividade, por sua própria causa, por ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992), isto é, a atividade é um fim em si mesmo.

A motivação intrínseca provoca satisfação na pessoa que desempenha determinada função/trabalho, fazendo com que o indivíduo a/o execute com prazer, sentindo-se motivado intrinsecamente. Uma das vantagens da motivação intrínseca é

que se mantém ao longo dos tempos, valorizando a competência, o êxito, o rendimento, a aprendizagem, a formação e a satisfação pessoal. De acordo com Deci (1975: 23), “As atividades motivadas intrinsecamente são aquelas para as quais não há recompensas aparentes, para além da actividade em si mesma. As actividades são mais fins em si mesmas do que meios para alcançar um fim”.

A motivação extrínseca está relacionada com comportamentos que visam um determinado fim. Esse fim poderá ser a obtenção de uma recompensa material, social ou pessoal. Assim sendo, neste tipo de motivação, a satisfação da pessoa é apenas uma consequência da ação. Boruchovitch e Bzuneck (2001: 46), afirmam que

“a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou a atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas, ou para demonstrar competências ou habilidades”.

De acordo com Jorge Elói (2012), seja em contexto laboral ou em contexto académico, os indivíduos que estão mais motivados intrinsecamente, obtêm mais sucesso. Situação explicitamente referida por Mastropieri (2001, cit. por Madureira Isabel, 2012: 78) quando refere que *“Precisam-se: indivíduos que sejam entusiastas, inteligentes, enérgicos e capazes de trabalhar em situações desafiantes com indivíduos desafiantes. Recompensas extrínsecas mínimas. Recompensas intrínsecas ilimitadas”.*

Um dos objetivos inerentes ao presente trabalho de investigação é verificar precisamente os motivos que levam os docentes a realizar um curso de Especialização em Educação Especial e qual a sua origem, ou seja, se as motivações são mais de carácter intrínseco ou extrínseco, e de que forma isso pode influenciar o desempenho do professor e, por conseguinte, influenciar os resultados dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.3.2. Formação de Docentes

Existem inúmeras concepções relativamente ao conceito de formação de professores.

A formação de professores, de acordo com Tejada Fernández (2009), constitui uma fonte de seleção de diferentes conteúdos, mais precisamente, conceptuais, procedimentais e

atitudinais. Segundo Estrela (2002), a formação revela-se um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa para que desempenhe uma profissão. Na perspetiva de Alarcão (2001), esta questão da formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências que auxiliem na prática/ação educativa, sendo também uma fonte de partilha de percursos e processos com os outros. No entender de Roldão (2001), esta deve ser vista como uma construção social num processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização.

De acordo com Pintassilgo et al. (2010), em Portugal, a formação de professores iniciou-se na primeira metade do século XIX, com a realização de algumas experiências de formação, tendo em conta o ensino mútuo e o contexto militar, tendo sido posteriormente realizados diversos ensaios de formação com base no Método de Castilho.

A partir de 1974, com a nova visão da escola, como sendo democrática e assentando no princípio da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos, surgiu um novo patamar relativamente à formação de professores. Segundo Formosinho (2009), nos anos 80, as escolas do magistério primário foram sendo progressivamente substituídas por escolas superiores de educação, as quais a par das universidades, tinham como tarefa dotar os alunos de qualificações académicas e profissionais, atribuindo os graus de bacharelato e licenciatura para a lecionação. O que significa que,

“Os professores de crianças deixaram (...) de ter uma formação de nível médio e passaram a ter uma formação de ensino superior (...) com a criação das Escolas Superiores de Educação e com a entrada das novas universidades na formação de educadores de infância e de professores do ensino primário.” (Formosinho, 2009: 73).

O art.º 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, refere que a formação inicial é da responsabilidade das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, cuja tarefa é munir os professores das ferramentas necessárias para o exercício das funções, contudo, e de acordo com Flores (2006) e Flores e Day (2006), a investigação alerta para o facto de que, os docentes se sentem inseguros nas suas práticas, pois, as teorias aprendidas nas universidades e nas escolas superiores de educação não são muitas vezes aplicáveis ao contexto da sala de aula, o que implica que os mesmos não se sintam preparados para enfrentarem o dia-a-dia da vida docente.

Esta questão da formação dos professores, revela-se importante para que futuramente se verifiquem alterações a nível da formação inicial promovida pelas referidas instituições, para que esta discrepância entre teoria e prática deixe de ser tão notória, apostando realmente no desenvolvimento de competências que estabeleçam uma relação entre a teoria e a prática e gerem, por conseguinte, maior confiança nos docentes.

1.3.2.1. Formação Inicial

Uma das grandes questões associadas aos Professores Inclusivos é a questão da sua formação inicial. Tal como foi anteriormente referido, na introdução do presente estudo, verifica-se uma enorme lacuna na maioria dos cursos de ramo educacional, que não contemplam nas suas unidades curriculares disciplinas relacionadas com a Educação Especial. Numa Escola Inclusiva, que faz parte de uma sociedade Inclusiva e que apresenta nos seus recursos humanos Professores Inclusivos, é realmente imprescindível que se reflita sobre a formação inicial destes docentes. Em Portugal, são as Escolas Superiores de Educação e as Universidades, as responsáveis pela formação inicial e por alguma formação contínua dos Professores.

No que concerne a formação dos professores, Costa (2005) referiu que:

- “A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade;
- Em termos de desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação;
- Os conhecimentos pragmáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular;

- Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva” (Costa 2006: 29).

É tarefa das Escolas Superiores de Educação e das Universidades terem estes aspetos em conta na estruturação dos seus cursos de formação inicial de professores, para que realmente os docentes percebam o seu papel de professores inclusivos e na prática ajam em conformidade com esse mesmo papel.

Encontra-se estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Dec. Lei 49/2005, Cap. IV, art.º 34º), relativamente à formação inicial dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, que os mesmos adquirem a qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação e ensino, em Escolas Superiores de Educação ou estabelecimentos de ensino Universitário. O Decreto-Lei n.º 74/2009 de 24 de março, perspetivando um quadro europeu comum de referência, refere a existência de três ciclos de estudos no ensino superior e que ocorra uma transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências pelos próprios alunos, visto ser uma questão crítica central em toda a Europa, com particular expressão em Portugal. Tendo em conta esta perspetiva, Portugal fez parte de um estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), que incidiu precisamente no Perfil dos Professores Inclusivos, debruçando-se nesta questão da formação inicial dos docentes em geral. Nesse estudo, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial refere que o “projeto focalizou-se nos professores de ensino regular e na forma como são preparados, via formação inicial (FIP), para trabalharem em contextos inclusivos. A principal questão considerada no projeto foi: *como são preparados os professores do ensino regular, via formação inicial, para serem “inclusivos”* (2012: 9). Todos os países envolvidos neste estudo recolheram informações que contribuíram para a definição de um Perfil para os Professores Inclusivos. Segundo o referido documento, “os especialistas que participaram no projeto da Agência “Formação de Professores para a Inclusão” concordaram que um Perfil de

Professores Inclusivos é útil e deve ser tido em consideração nos programas de formação inicial de professores, se se pretende alcançar uma maior inclusão na Europa” (2012: 9). A formação para a Inclusão, torna-se, assim, uma meta para todos aqueles que frequentam a formação inicial de professores.

A OCDE (2005) defende que elevar a qualidade dos professores é a iniciativa política com maior impacto no desenvolvimento das escolas. Seguindo esta linha de pensamento, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, salienta que “os profissionais deste projeto sugerem que este argumento pode ir mais além: preparar professores para responder à diversidade é, potencialmente, a política com maior impacto no desenvolvimento de comunidades mais inclusivas”(AEDEE, 2012: 10).

No estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) foram identificados quatro valores fundamentais, ligados ao ensino e aprendizagem, associados a diversas áreas de competência, para o trabalho dos docentes em contextos inclusivos. Seguidamente, esquematizam-se os valores e áreas de competência associados, presentes no documento:

- **Valorização da diversidade** – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Conceções de educação inclusiva;
- Perspetivas do professor sobre a diferença.

- **Apoiar todos os alunos** – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Promover a aprendizagem académica, prática, social e emocional de todos os alunos;
- Metodologias de ensino eficazes em turmas heterogéneas.

- **Trabalho com outras pessoas** – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Trabalhar com pais e famílias;
- Trabalhar com outros profissionais de educação.

- **Desenvolvimento profissional e pessoal** – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

As áreas de competência dentro deste valor essencial dizem respeito a:

- Professores como profissionais reflexivos;
- Formação inicial de professores como base para o desenvolvimento profissional contínuo.

Relativamente a este último valor/áreas de competência, Oliveira-Formosinho (2008 cit. Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., 2010: 21) refere que

“o conhecimento profissional prático é uma janela para melhor compreensão e apropriação da prática profissional. Não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal”.

Quer isto dizer que

“o novo tipo de conhecimento relevante para a formação de profissionais de desenvolvimento humano aceita a alavancagem do conhecimento profissional no conhecimento proveniente do quotidiano e da experiência no terreno, promove a dimensão contextual desse mesmo conhecimento e nele incorpora a dimensão interactiva do desempenho, aceitando que mesmo a componente intelectual e técnica deste desempenho é inerentemente relacional.” (Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J., 2010: 22).

A teoria e a prática estão, portanto, intimamente ligadas, conferindo o desenvolvimento de competências, essenciais a uma boa prática profissional.

1.3.2.2. Formação Especializada

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, art.º 33.º), encontra-se mencionado que “adquirem qualificação para a docência em Educação Especial os Educadores de Infância e os Professores do Ensino Básico e Secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial que obtenham aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio”. Situação que se mantém na Lei 49/2005.

O decreto – lei 344/89 refere também que “a formação de docentes para a educação e ensino especial realiza-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de especialização vocacionados para o efeito, aos quais terão acesso educadores e professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial” (art.º 6º) e no art.º 4º do decreto-lei 95/97 esta ideia torna-se ainda mais explícita ao salientar que

“Os cursos a que se refere o presente diploma só podem ser considerados como cursos de formação especializada para aqueles que à data da admissão sejam educadores de infância, professores do ensino básico ou professores do ensino secundário profissionalizados e com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.”

Encontra-se aqui claramente exposto que apenas os docentes com cinco anos de serviço docente podem ser considerados docentes especializados.

Em 1999 surge o Despacho Conjunto nº 198/99, que define os perfis de formação na formação especializada, de professores, nomeadamente focando no ponto A, a Educação Especial, traçando no ponto 2 as competências a desenvolver, que a seguir se expõem:

* Competências de análise crítica:

- Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;
- Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação

e de inovação educacional;

- Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

*** Competências de intervenção:**

- Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;

- Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;

- Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;

- Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;

- Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;

- Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

- Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social;

- Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;

- Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

*** Competências de formação, de supervisão e de avaliação:**

- Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;
- Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;
- Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

*** Competências de consultoria:**

- Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos;

Posteriormente, em 2009, surgiu a Portaria 212/2009 para solucionar o problema de uma escassez de recursos humanos relacionada com a Educação Especial. Esta portaria vem “abrir portas” aos docentes que não tinham cinco anos de serviço para entrarem na Educação Especial, caso fossem detentores de uma pós-graduação nesta área, ao referir que

“Constitui habilitação profissional para os grupos de recrutamento da educação especial, 910, 920 e 930, a titularidade de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada ou de um curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua nas áreas e domínios constantes da alínea a) dos anexos I, II e III da presente portaria”.

Importa salientar que esta portaria foi gerada numa época em que se verificava

uma escassez a nível de recursos humanos nesta área, algo que não se verifica atualmente.

A modo de reflexão pode questionar-se se uma portaria de sobreposição a um Decreto-lei, uma vez que existem docentes que não possuem cinco anos de serviço e que concorrem no concurso nacional de professores em equidade relativamente aos que possuem mais de cinco anos de serviço efetivo. Torna-se absurdo verificar, por exemplo, que existem docentes com dez anos de serviço que se encontram “atrás” (em termos de listagem) de quem não tem cinco anos, uma vez que a nova legislação (Despacho n.º 866/2013, de 16 de janeiro) salienta que na ordenação dos candidatos em primeiro lugar encontra-se a nota da formação especializada, seguida de todo o tempo de serviço prestado antes da conclusão da formação especializada que é contado, multiplicado pelo fator 0,5., estando em terceiro lugar todo o tempo de serviço prestado depois da conclusão da formação especializada que é contado, multiplicado pelo fator 1. Tal situação significa que um docente com, por exemplo, nove anos de serviço docente, consiga ser ultrapassado por um que tenha apenas quatro ou cinco anos, pois o último concluiu a pós-graduação primeiro e todo o tempo de serviço que possui é-lhe contabilizado na íntegra. Isto não quer dizer, contudo, que um docente com mais tempo de serviço seja capaz de realizar melhores práticas, tem efetivamente mais experiência no terreno, mas isso não é sinónimo de melhores práticas. Tendo em conta a conjuntura atual importa refletir sobre qual deverá ser o papel e as funções do professor de educação especial, e assim traçar um possível perfil profissional para o docente de Educação Especial.

1.3.2.3. Formação Contínua

O processo permanente de desenvolvimento profissional de todos os docentes relaciona-se com a formação inicial e contínua que ocorrem na sua história de vida. O 2º Princípio do art.º 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo salienta isso mesmo, ou seja, que a formação contínua deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. O Decreto-Lei 249/92 define os Princípios gerais da Formação Contínua, estando presentes no art.º 3º os objetivos desta mesma

formação, que visam a melhoria da qualidade do ensino, através da permanente atualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática; o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua atividade; o incentivo à autoformação, à prática de investigação e à inovação educacional; a viabilização da reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência. O Decreto-Lei nº. 22/2014 de 11 de fevereiro estabelece o novo paradigma para o sistema de formação contínua, referindo que este deve estar

“orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional. Nesta perspetiva, a análise das necessidades de formação, visando a identificação das prioridades de curto prazo, constitui -se como eixo central da conceção dos planos anuais ou plurianuais de formação, e tem por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento profissional dos seus docentes”.

Neste sentido, será muito importante o papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas, instituições de Ensino Superior, Centros de Formação de Associações Profissionais ou Científicas sem fins lucrativos e, os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência, assim como outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito, que deverão dar resposta às necessidades identificadas pelos docentes/escolas e disponibilizar os recursos necessários para a formação contínua, valorizando profissionalmente os docentes.

A formação contínua é deveras importante e essencial para os docentes e, por isso, o art.º 6º do Estatuto da Carreira Docente (ECD, 2013) contempla o direito à formação e informação para o exercício da função educativa, o que se traduz na frequência de ações de formação contínua, destinada a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes.

O docente de Educação Especial depara-se no seu dia-a-dia com uma enorme diversidade de alunos com diversas problemáticas, o que implica que esteja em constante formação para poder dar respostas adequadas a essa mesma diversidade, sabendo, contudo que não há receitas e o que é viável para um aluno, pode não o ser para outro com a mesma problemática. É importante que o docente esteja em constante

formação e se faça munir de diversas ferramentas pedagógicas e didáticas que o auxiliem no seu dia-a-dia e proporcionem uma boa ação educativa, sinónimo de uma boa *práxis*, o que certamente se irá refletir num melhor desempenho tanto para o professor, como para o aluno.

No que concerne a formação inicial e contínua de professores, Morgado (2003, cit. Oliveira, T. 2009: 51) teceu conclusões relativamente a esta temática, salientando que o “*desenvolvimento profissional e a formação de professores* é um de três eixos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto”. Refere ainda que se devem ter em conta certas questões, nomeadamente:

- aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado, considerando modelos e conceitos, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos;
- aumentar a coerência entre os múltiplos programas de formação inicial, através de um sistema de consultadoria que envolvesse a tutela das Instituições e os professores;
- aprofundar a abordagem à resposta educativa ao aluno com Necessidades Educativas Especiais envolvendo princípios e conceitos e aumentar a componente prática da formação, estimulando a colaboração e reflexão partilhada.

De acordo com Estrela (2001) as mudanças ocorridas na sociedade e na escola evocam impreterivelmente que os professores adotem novos papéis que implicam uma nova profissionalidade e um novo profissionalismo.

Santos (2007), refere que segundo Ainscow (1996), Tilstone (2003) e Correia (2005), a formação inicial e a contínua tornam-se um imperativo na sociedade e escola atuais. Afirmando que, para além da formação contínua, os professores têm de ter disponibilidade para cooperarem e colaborarem uns com os outros e explorarem aspetos da sua prática pedagógica, com vista a uma reflexão sobre a prática nos diferentes contextos (dentro e fora da sala de aula). Esta reflexão ajuda os docentes a identificar e partilhar os sucessos e insucessos da sua prática pedagógica, o que permite uma

melhoria nas suas ações futuras no trabalho que desenvolvem com alunos com ou sem necessidades educativas especiais (NEE).

1.3.3. Supervisão

A par da formação, torna-se fulcral a supervisão do trabalho docente.

Anteriormente, a supervisão pedagógica era vista como um “bicho papão” relativamente às práticas do formando, pelo que a formação era visionada como meio de certificação ou avaliação sumativa. Em Portugal, o conceito de supervisão tem estado relacionado com a orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e educadores.

No âmbito da formação inicial, Tavares e Alarcão (2003), referem que a Supervisão Pedagógica revela-se um processo interativo, entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado e um candidato a professor, o qual é orientado pelo primeiro com base numa comunicação permanente, que tem em vista a autonomia profissional do futuro professor. A Supervisão Pedagógica é, contudo, mais do que uma mera orientação. É sim, um constructo complexo e contextualizado para que tenha sentido e esteja adequado à situação que o motiva.

De acordo com Júlia Oliveira-Formosinho (2002), a Supervisão apresenta três funções principais:

- o melhoramento da prática;
- o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e
- a promoção da capacidade de auto-renovação da organização.

No que concerne a primeira função, o melhoramento da prática pode estar relacionado com a motivação dos professores para a mudança e que pode incidir no seu estilo pessoal, na sua prática em geral ou na sua prática de ensino, em geral. A prática por sua vez pode implicar um aumento da eficácia do professor perante o aluno e o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas e diversificadas.

Relativamente à segunda função, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem surge mediante um processo de reflexão contínuo e sistemático,

onde surgem interrogações e resolução de problemas, o que torna a supervisão numa ação consciente de práticas pedagógicas.

A última função, está relacionada com fatores de organização, rigor, planeamento e eficiência, pois *“Na natureza, as relações, a energia e a informação são material essencial da vida e do crescimento. Isto parece ser também verdadeiro para as escolas.”* (Oliveira-Formosinho, 2002: 26).

A Supervisão é da responsabilidade da escola e assume importância na sua Organização, uma vez que dinamiza e desenvolve dinâmicas individuais e de grupo que fazem parte de uma interação aberta e contínua.

Atualmente, o papel do supervisor é levar a uma reflexão por parte do formando, de forma a identificar problemas e procurar soluções, o que faz com que esta supervisão apresente um cariz dinâmico, aberto e continuado. De acordo com Vieira et al., a supervisão tende a ser entendida como *“uma tarefa complexa e dilemática, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação”* (2006: 39).

A supervisão, a par da formação inicial e contínua são imprescindíveis para o desenvolvimento de competências e um melhoramento das práticas educativas.

1.3.4. Avaliação

Para além da formação e supervisão, a avaliação é outro aspeto fundamental na vida profissional do docente, quando bem estruturada e implementada. De acordo com o artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo,

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto sócio-educativo em que o docente desenvolve a sua actividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade.”

O estatuto da Carreira Docente (ECD), no seu artigo 40.º também define os objetivos da avaliação de desempenho, que são:

- “a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo vista a melhoria dos resultados escolares; e
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

Este conjunto de objetivos definidos no ECD são importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, nomeadamente, o docente de Educação Especial, dada a relevância da atual Escola Inclusiva, existente numa sociedade que se visa global, contudo, é necessário ter em conta os moldes dessa mesma avaliação, para que esta seja eficaz.

Tal como afirmam João Formosinho, J. Machado e J. O. Formosinho (2010: 94),

“a carreira docente, a avaliação do desempenho, a avaliação do mérito, a formação contínua são instrumentos para melhorar as respostas da escola para todos e responder aos problemas que ela enfrenta, mas não são os fins em si mesmos. A mera avaliação do desempenho docente num sistema que continua centralizado reduziu-se à verificação de conformidade com o mínimo burocrático e laboral, o que a torna um exercício dispendioso de energias mas pouco eficaz para a resolução dos problemas (...) da escola para todos. Por isso, nem sempre a avaliação do desempenho constitui o instrumento mais adequado para incentivar uma diferenciação da actividade docente e o incentivo ao mérito conducente a uma carreira mais profissional ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos.”

1.3.5. Coaching

A profissão docente torna-se cada vez mais exigente, sendo importante a existência de um bom desempenho por parte do profissional (docente), para que o sucesso educativo seja concretizado. Todos os aspetos mencionados anteriormente são fundamentais para se poder traçar um perfil profissional do docente de Educação

Especial, contudo, existe um conceito atual que é relevante para o objetivo deste trabalho, pois tem como objetivo a aprendizagem e a mudança, tanto para o docente (denominado *coach*) como para o aluno (*coachee*) – o conceito de **Coaching**.

Antigamente o termo *coaching* estava estritamente ligado ao desporto, com o objetivo de os atletas melhorarem o seu desempenho, sendo mais tarde, este conceito, alargado às organizações, nomeadamente, a escola e os docentes, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e melhoria do desempenho.

De acordo com Future Trends (2005: 11), “o *coaching* é um processo planeado de aprendizagem que engloba uma orientação individual e sistemática, com o objetivo de estimular determinados elementos (*coachees*) a desenvolver habilidades e competências, com vista a melhorarem o seu desempenho de forma frequente e contínua. Ou seja, o *coaching* é uma forma de estimular as pessoas a terem o melhor desempenho possível, de acordo com as suas aptidões e as funções exercidas na organização.”

Resumidamente e de acordo com o mesmo autor, *coaching* é:

- Uma forma de estimular as pessoas a ter o melhor desempenho possível, tendo como base as aptidões de cada individuo e as funções desempenhadas na organização;
- Um processo pelo qual se identificam e usam as oportunidades, nas funções profissionais, como veículo para a aprendizagem;
- Um meio para melhorar os conhecimentos e aptidões de modo formal e informal.

Para se compreender a aplicação do processo de *coaching*, importa salientar a relação existente entre a aprendizagem e a mudança, visto que uma aprendizagem efetiva implica sempre uma mudança a nível pessoal. Tal pode ser verificado através da figura que se segue, ilustrando os quatro níveis ascendentes da aprendizagem.

Figura n.º 3- Os Quatro Níveis de Aprendizagem e de Mudança



Fonte: Future Trends, 2005, p. 13

No nível inferior encontra-se o conhecimento adquirido, pois este é a base para que se verifique o processo de aprendizagem e mudança. No segundo nível, estão presentes as competências e aptidões úteis para a implementação do conhecimento adquirido. Tendo em conta o fator motivação, a partir do terceiro nível, a aprendizagem e a mudança tornam-se estimulantes. É importante referir que, embora os indivíduos, neste caso, os docentes, adquiram novos conhecimentos e desenvolvam novas competências, isso não implica, contudo, que venham a fazer uso das mesmas, pois é fundamental que estejam motivados para que tal ocorra e, mesmo que essa motivação exista, é necessária a implementação, ou seja, chegar ao último nível, que evidencia o sucesso de todo o processo de aprendizagem e mudança. Assim sendo, a aprendizagem efetiva só ocorre quando um indivíduo ou organização aplica o seu conhecimento, competências e motivações ao processo de mudança. Estes últimos patamares são muito importantes e vêm, de certa forma salientar, que apesar de os docentes frequentarem cursos de formação e ações de formação que os munem de determinadas ferramentas e conhecimentos, por si só não são suficientes, isto porque, para fazerem uso delas têm de estar motivados, o que na realidade muitas vezes, não acontece e impede que se chegue à ação.

1.3.5.1. Coaching Educacional

O *Coaching Educacional* tem como finalidade estimular o processo de autoconhecimento e autoanálise, permitindo que o Professor compreenda o que realmente o motiva a educar, fazendo com que se torne um agente de mudanças no ambiente de trabalho, seja na relação com os seus alunos, com os seus pares (colegas) ou com os gestores da instituição.

Se o docente é conhecedor do conceito de *coaching*, tal pode ser bastante significativo e trazer benefícios para os alunos (*coachees*), nomeadamente ao nível da construção da sua identidade pessoal, no desenvolvimento de novos hábitos de aprendizagem, na escolha das estratégias de aprendizagem que melhor se encaixam no seu perfil, na motivação e autonomia, assim como, permitirá ao aluno elevar a sua autoestima e autoconfiança. Segundo Ravier (2005: 145),

“a autoconfiança é o único recurso que nos permitirá movermo-nos”, ou seja, não é possível que alguém acredite em si próprio se não tiver confiança naquilo que faz e não se estimar, mas se o aluno acreditar em si, nas suas capacidades, tal vai permitir-lhe o desenvolvimento pessoal e pedagógico.

Em relação ao docente (*coach*), o *coaching* permite que este alargue a sua visão do mundo, renove o seu papel como educador, encontre motivação e satisfação pessoal, atribua um significado positivo ao seu trabalho, alinhe valores pessoais e objetivos profissionais e que expanda a sua área de atuação.

1.3.5.2. Peer Coaching

À semelhança do conceito de *coaching*, o **Peer Coaching** torna-se fundamental para o desenvolvimento profissional, assente na partilha e trabalho colaborativo. De acordo com Pérez, assenta numa espécie de “antinarcisismo”, estando consciente de que ninguém sabe tudo. “*Trata-se de estimular e aproveitar a possibilidade de ampliar a visão que advém da partilha com o outro*” (2009: 26)

Neste conceito, o enfoque é no professor como aprendiz. Fullan, Bennett, and Rolheiser-Bennett (1990) descrevem quatro aspetos do professor como aprendiz: o

técnico, o reflexivo, o investigador e o colaborador. Estes autores referem que um reportório técnico aumenta a confiança em termos de instrução; a prática refletida aumenta a clareza, o significado e a coerência; a pesquisa promove a investigação e exploração e a colaboração permite a receção e partilha de ideias. Estes aspetos fazem com que o docente melhore o seu desempenho.

O *Peer Coaching* não é mais do que um processo, através do qual, dois ou mais docentes, trabalham em conjunto com o objetivo de refletir sobre as suas práticas, de expandir, melhorar e obter novas competências. É também, uma forma de partilhar ideias, de aprendizagem recíproca e de resolução de problemas de contexto escolar, de ensino-aprendizagem.

Existem diferentes tipos de *Peer Coaching*, ou seja, um dos colegas pode pedir a observação da sua intervenção a outro colega para obter um feedback da sua performance e em conjunto analisarem os pontos a melhorar, mas é preciso referir que tal situação não se encontra relacionada com um processo de avaliação. Outra forma de *peer coaching*, pode ser o trabalho conjunto na criação de uma planificação de aula ou unidade curricular. No caso da Educação Especial, o *peer coaching* poderá incidir no trabalho conjunto de docentes na avaliação de alunos que são referenciados por docentes titulares, ou na partilha de metodologias, atividades e estratégias diferenciadas, tendo em conta a diversidade de alunos a seu cargo. De acordo com Joyce and Showers (1980), este tipo de *peer coaching* promove a transferência de competências.

São identificados, ainda, outros tipos de *peer coaching*, relacionados com a resolução conjunta de problemas, de análise a diversas situações ou mesmo a realização de estudos em grupo.

Este conceito de *peer coaching* é relevante para todos os docentes e em particular, os docentes de Educação Especial, pois estes últimos lidam com uma grande diversidade de alunos com diversas problemáticas, sendo fundamental a partilha de conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos de trabalho para que o desempenho do docente seja o melhor possível, tendo em vista a aprendizagem e o sucesso educativo.

1.4. Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

Todos os conceitos abordados anteriormente são importantes e relevantes para se poder traçar um perfil profissional do docente de Educação Especial, ou seja, qual deverá ser o seu papel, as suas funções e que características pessoais e profissionais deverá ter para se enquadrar num determinado perfil de desempenho.

Em 2008, a consultoria norte americana McKinsey realizou um estudo compilando o que os países com melhor desempenho em Educação fazem para atingir a excelência. Uma das conclusões desse estudo visa a seleção dos melhores professores. Para realizar essa seleção alguns países, nomeadamente o Brasil e Portugal, estão a realizar um exame nacional de Ingresso na Carreira Docente, que no nosso país é denominado de Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades (PACC) e começou a ser uma realidade a partir do Despacho n.º 14293-A/2013 de 5 de novembro, visando a seleção e identificação dos docentes com mais conhecimentos e capacidades para lecionar. Existem muitas controvérsias em torno desta prova e nos moldes em como foi elaborada, por isso, foi suspensa e somente em julho de 2014 foi realizada por alguns docentes contratados. O cerne da prova é importante, resta é conseguir elaborar uma prova que realmente seja capaz de identificar os melhores professores. É importante referir que, apesar de um indivíduo ter muitas capacidades e conhecimentos, isso não significa que possa ter o perfil profissional indicado para trabalhar com alunos, em especial com alunos com necessidades educativas especiais. O saber, o saber-ser, o saber-estar e saber-fazer são essenciais para um bom desempenho profissional.

Anteriormente considerava-se que a principal função do professor era transmitir conhecimento aos alunos. Jean Piaget, Lev Vygotsky, entre outros demonstraram que o que realmente importa é que o professor tenha um papel de mediador na construção do conhecimento, o que requer uma contínua reflexão, autoavaliação e estudo.

Atualmente as escolas e os alunos são diferentes, o que coloca desafios constantes à docência, sendo necessário um determinado perfil profissional por parte do docente, no caso deste estudo, mais especificamente, do docente de educação especial.

1.4.1. Definição de Perfil Profissional

1.4.1.1. O que é um perfil profissional?

De acordo com a Comissão Interministerial para o Emprego (2001: 33), consiste na “*descrição do conjunto de competências requeridas para o exercício de uma actividade ou de uma profissão, podendo incluir deveres, responsabilidades, condições de trabalho, requisitos, sistema de ingresso e progressão na carreira*”. Segundo o Catálogo Nacional de Qualificações (2008, in <http://www.catalogo.angep.gov.pt/FAQ>)

“É a descrição de um conjunto de elementos que concorrem para identificar uma determinada figura profissional, ou seja, é um conjunto de actividades e respectivas competências descritas em termos de saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessárias para exercer essas actividades.”

O Diário da República 2.^a Série n.º 118 de 23 de junho expõe a recomendação n.º1 de 2014 do Conselho Nacional de Educação, no que concerne as Políticas Públicas de Educação Especial, na qual se encontra evidente, (na parte relacionada com os docentes de Educação Especial), a preocupação com a definição de um perfil de competências do docente de educação Especial, o qual, tal como refere o mesmo documento, não se encontra claramente definido. O mesmo documento refere que

“a formação e o perfil dos/as docentes em educação especial tem sido, desde sempre, uma questão largamente discutida, sendo consensual a sua importância fundamental para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos/as os/as alunos/as.”

Torna-se assim clara, a importância e necessidade de traçar um perfil profissional do docente de Educação Especial, pois segundo o mesmo documento,

“a profusão de cursos de educação especial, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa e sem qualquer regulação por parte da tutela, tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados/as para intervir junto de crianças e jovens com NEE e que não dispõem do perfil necessário para esta missão.”

1.4.2. Funções do Docente de Educação Especial

A Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Ed. 2011: 158-159), refere que o docente de Educação Especial tem como tarefas e funções, as seguintes:

- Ministar ensino a crianças e adolescentes portadores de deficiências motoras, sensoriais ou mentais;
- Conceber currículos e preparar lições actividades de acordo com as capacidades dos alunos;
- Ensinar e acompanhar o trabalho de classes, utilizando métodos adaptados à deficiência do aluno;
- Desenvolver nos alunos a auto-confiança e descobrir métodos que compensem as suas limitações e
- Submeter os alunos a provas, elaborar relatórios e avaliar os seus progressos com os outros elementos de equipa de trabalho e pais.

Verifica-se que o docente de Educação Especial desempenha uma diversidade de funções, que não apenas um ensino individualizado, contudo, este não pode ser visionado como um especialista que soluciona as dificuldades sentidas pelos docentes do ensino regular, deve sim, orientar o professor do ensino regular e orientar o pessoal da escola para lidar com as problemáticas inerentes a cada aluno, incidindo num trabalho de cooperação.

O docente de Educação Especial tem a seu cargo crianças que apresentam limitações nas mais diversas áreas, por isso, as suas funções são mais abrangentes do que as de um docente do ensino regular, uma vez que deve tomar conhecimento de todo o processo educacional dos seus alunos, com o objetivo de direccionar o seu campo de ação para determinadas atividades. Tal situação implica a observação cuidadosa de cada um dos alunos de forma a planear atividades e estratégias e aplicar metodologias adequadas, com vista à educação e reabilitação dos alunos. Estes alunos poderão não acompanhar o currículo normal, por isso, o docente terá necessidade de adaptar o currículo ou mesmo criar alternativas ao currículo, como é o caso dos currículos

específicos individuais, utilizando métodos e instrumentos adequados que permitam o alcance do sucesso ou melhoria do desempenho dos alunos. O docente deverá também dar particular atenção às áreas de socialização e comunicação/expressão destas crianças.

De acordo com Teixeira, 2001; Barreto e Leher, 2003; Oliveira, 2003 (cit. por Gasparini, S., Barreto S. e Assunção A. (2005: 191)),

“Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas. Os professores são compelidos a encontrar pelos seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado das jornadas de trabalho”.

1.4.3. Construção do Perfil Profissional do Docente de E.E.

O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, que apresenta uma nova visão da Escola, visando a igualdade de oportunidades, a Educação para todos e a diversidade.

O professor especializado deve perceber claramente as características do seu trabalho, que não se poderá cingir ao trabalho realizado na sala de aula comum. Deverá existir sim, uma relação dialética entre o professor titular da turma e o professor especializado, sendo da responsabilidade do último a competência para trabalhar com o aluno as questões relativas às dificuldades geradas pela deficiência. O professor especializado deverá trabalhar com o professor ou professores da turma do aluno, com os seus pares, com a comunidade e, em especial, com a família do aluno. Impõe-se também que o docente de Educação Especial seja conhecedor da legislação em vigor no que concerne a Educação Especial, se preocupe com a formação contínua e em adquirir novos conhecimentos, instrumentos e técnicas de trabalho que o possam auxiliar na sua prática pedagógica, no trabalho específico que desenvolve com os alunos com necessidades educativas especiais, os quais apresentam um vasto universo de diferentes problemáticas.

O Council for Exceptional Children (CEC, 2000 cit. por Matos, 2011: 54) refere que “uma reflexão centrada na resposta educativa adequada às necessidades dos alunos, não pode por razões óbvias deixar de abordar algumas questões relativas aos professores

sobretudo se compreendermos que em Educação Especial ou ensino regular o facto isolado que mais parece influenciar a qualidade do trabalho é a presença de um professor qualificado e motivado”.

Tendo em conta a literatura revista, o docente de Educação Especial poderá apresentar o seguinte perfil:

- * Demonstrar conhecimento dos pressupostos da Educação Inclusiva.
- * Ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral.
- * Demonstrar motivação pessoal e profissional para o trabalho com os alunos NEE.
- * Identificar as necessidades educacionais de cada aluno mediante a realização de uma avaliação pedagógica.
- * Ser capaz de produzir e seleccionar material didático adequado ao trabalho a desenvolver com o(s) aluno(s).
- * Implementar metodologias de ensino eficazes.
- * Dominar noções dos aspetos fisiológicos e clínicos das deficiências.
- * Preocupar-se com o seu desenvolvimento profissional, procurando frequentar diversas formações que o munam de ferramentas essenciais para o trabalho com a diversidade.

* Interagir com seus pares, com o (s) professor (es) dos alunos, com a comunidade e com a família dos mesmos, favorecendo a compreensão das características das deficiências.

1.4.4. Competências Pessoais e Profissionais do Docente de E. E.

Enquadrar o docente de Educação Especial num determinado perfil, pressupõe atender a determinadas competências pessoais e profissionais, que poderão incidir, desde logo, na sua formação de base, ou seja, um docente com uma licenciatura em Educação de Infância terá certamente mais competências para trabalhar com crianças da Intervenção Precoce. Um docente com formação em 1º e 2º ciclos terá competências para trabalhar com crianças NEE do 1º, 2º, 3º ciclos e Secundário (uma vez que o trabalho com estas crianças é sempre de um nível mais básico), mas um docente do 3º Ciclo e Secundário, certamente que terá mais competências para trabalhar nesse nível de ensino, pois na sua formação de base não teve unidades curriculares ou disciplinas, que, por exemplo, o preparam para o ensino da leitura e escrita, entre outros aspetos. Em Portugal Insular, mais precisamente na Região Autónoma da Madeira, tiveram estes aspetos em consideração, por isso, criaram a Portaria 58 de 2013 que define os grupos de recrutamento para a Educação Especial. Estes grupos de recrutamento incidem na área de formação inicial dos docentes, existindo o grupo 100 EE (para a Educação Pré-escolar), o 110 EE (para o 1º ciclo do Ensino Básico), o 700, (para o 2º, 3º ciclos e Secundário) e, para além destes, os que já existem em Portugal Continental, isto é, o 910 (Deficiência Intelectual e Motora), 920 (Deficiência Auditiva) e 930 (Deficiência Visual), para os quais podem concorrer os docentes que têm formação especializada na área.

Esta referência era importante salientar, uma vez que ajuda a traçar o perfil profissional do docente de Educação Especial, incidindo nas suas competências pessoais e profissionais.

De acordo com a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008: 19),

“Aos docentes de educação especial compete leccionar as áreas curriculares específicas (leitura e escrita em Braille, orientação e mobilidade, treino de visão e actividade motora adaptada), bem como os conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos, definidos no currículo específico individual. É, ainda, da responsabilidade destes docentes o apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e de tecnologias de apoio, devendo antecipar e reforço das aprendizagens, a elaboração e adaptação de materiais, no domínio da leitura e escrita transversal ao currículo”.

De seguida apresentam-se, resumidamente por áreas, as competências, que o docente de educação especial deverá evidenciar em cada domínio e que constam na Resolução SE n.º 52/2013 (Brasil):

Deficiência Física

- Identificar os vários aspetos de como se apresentam a deficiência e decidir sobre os recursos pedagógicos a serem utilizados.
- Conhecer os Recursos de Comunicação Alternativa.
- Conhecer Recursos de Acessibilidade ao Computador.
- Reconhecer e identificar materiais pedagógicos: engrossadores de lápis, plano inclinado, tesouras adaptadas, entre outros.
- Identificar formas adequadas de acompanhamento do uso dos recursos alternativos em sala de aula comum.

Deficiência Intelectual

- Identificar e ser capaz de avaliar a necessidade de elaboração de Adaptação Curricular.
- Diante de situações de diagnóstico, ser capaz de avaliar a necessidade de um Currículo Específico Individual, funcional para a vida prática, e habilidades académicas funcionais.
- Identificar materiais didáticos facilitadores da aprendizagem como alternativas de se atingir o mesmo objetivo proposto para sala do ensino comum, levando em conta os limites impostos pela deficiência.
- Identificar habilidades básicas de autogestão e específicas visando o mercado de trabalho.

- Reconhecer situações de favorecimento da autonomia do aluno com deficiência intelectual.

Deficiência Auditiva

- Identificar aspetos culturais próprios da comunidade surda.
- Dominar a metodologia de ensino da Língua Portuguesa para Surdos.
- Reconhecer e identificar materiais didáticos e pedagógicos com base na pedagogia visual, entre outros.

Deficiência Visual

- Dominar o ensino do Sistema Braille.
- Demonstrar o domínio de conhecimentos sobre orientação e mobilidade e sobre atividades da vida autónoma.
- Dominar conhecimentos para uso de ferramentas de comunicação: sintetizadores de voz para ler e escrever, via computador.
- Dominar a técnica de Soroban (ábaco japonês).
- Identificar material didático adaptado e adequado, de acordo com a necessidade gerada pela deficiência (visão subnormal ou cegueira).

Aliadas a este conjunto de competências estão as funções que o docente de Educação Especial deverá executar, tendo em conta que,

“A educação especial visa responder a necessidades educativas especiais, decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático e com carácter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária” (Eduardo Ribeiro Alves, 2009: 4)

Assim sendo, e de acordo com o mesmo autor, cabe ao docente de Educação

Especial o desempenho de determinadas funções, que se encontram presentes na legislação em vigor, ou seja, no Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, nomeadamente:

- a) “(...) prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família e colaborar na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Colaborar com a Direcção do agrupamento na detecção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- c) Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola;
- d) Colaborar com a Direcção do agrupamento e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;
- e) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;
- f) Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no projecto educativo do agrupamento;
- g) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo do agrupamento, numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- h) Elaborar os relatórios individuais de cada aluno bem como das actividades realizadas e enviá-lo ao conselho de turma ou docentes, à Direcção;
- i) Proceder à avaliação de novos casos de acordo com o previsto no Regimento Interno dos Serviços Especializados de Educação Especial e de acordo com o

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro;

j) j) Elaborar o Plano Anual das Actividades.”

Esta grande diversidade de competências e funções atribuídas a estes docentes, deverá implicar mudanças na sua formação de base, assim como exigir a necessidade de uma formação, avaliação e supervisão contínuas, assentes num trabalho colaborativo e de partilha (*peer coaching*), uma vez que a Educação Inclusiva é um constante desafio para os docentes.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Problema/Questão de Partida

Atendendo à conjuntura atual referente à formação de professores no âmbito da Educação Especial, à legislação que vigora em relação à colocação dos mesmos e à minha experiência no terreno, enquanto docente de Educação Especial, considere pertinente e fulcral abordar o tema “Perfil Profissional do Docente de Educação Especial”. De acordo com a Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro, basta ser detentor de uma qualificação profissional para a docência acrescida de um curso de formação especializada para lecionar na área de Educação Especial. Não havendo referência, a um perfil profissional para o Docente de Educação Especial. A *European Agency for Development in Special Needs Education* (2012), deu a conhecer um estudo realizado em vários países da U.E. (União Europeia), cujo objetivo era traçar um perfil do professor inclusivo. Portugal também fez parte deste estudo. Considero que é muito importante que exista um perfil e que os docentes a lecionarem na área da Educação especial, preencham os requisitos do mesmo, para que realmente o ensino seja eficaz, (bem estruturado, com formações específicas/contínuas e com cooperação entre pares, outros intervenientes e comunidade) atendendo à individualidade de cada aluno e suas problemáticas.

O presente estudo procura traçar um perfil profissional para o docente de educação especial.

Desta forma coloca-se a seguinte questão de partida:

Será possível traçar um perfil profissional para o Docente de Educação Especial, com vista à melhoria do desempenho docente nessa área?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo Geral

No estudo, o principal objetivo será recolher dados que permitam traçar um possível perfil profissional do docente de Educação Especial.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Verificar as motivações que levam os professores a concluir uma pós-graduação/Especialização em Educação Especial.
- Perceber níveis de formação, conhecimento e experiência dos professores relevantes para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).
- Verificar a importância da formação contínua e atualização de conhecimentos nesta área.
- Analisar a importância do “peer coaching” no dia-a-dia dos docentes de Educação Especial (E.E.)

2.3. Hipóteses

De acordo com Lakatos, (1991) existem vários conceitos de hipótese. Pode ser considerada uma proposição enunciada, para responder tentativamente um problema (Pardinas); uma resposta a um problema, para cuja solução se realiza toda a investigação ou uma proposição antecipatória à comprovação de uma realidade existencial. No entender de Trujillo, é uma espécie de pressuposição que antecede a constatação dos factos e, por isso, se diz também que as hipóteses de trabalho são formulações provisórias do que se procura conhecer e, em consequência, são supostas respostas para o problema ou assunto da pesquisa.

A partir destes conceitos podemos constatar a importância da formulação das hipóteses, uma vez que estas são o instrumento de trabalho e podem ser testadas como verdadeiras ou falsas, dirigindo a investigação.

Uma vez que as hipóteses são uma presumida e possível resposta a um dado problema, foram criadas as 4 hipóteses que se seguem, com o objetivo de guiarem e orientarem o trabalho, de forma a tecer determinadas conclusões relativamente ao estudo em questão.

2.3.1. Hipótese 1:

O que leva os professores a fazerem uma pós-graduação/especialização na área de Educação Especial não se relaciona com o desejo de exercer neste grupo.

V.D. – exercer funções na área de Educação Especial.

V.I. – motivações dos professores.

2.3.2. Hipótese 2:

Os motivos que levam um professor a especializar-se em Educação Especial influenciam as boas práticas de lecionação.

V.D. – boas práticas do docente de Educação Especial.

V.I. – motivos da frequência da Especialização.

2.3.3. Hipótese 3:

O docente de Educação Especial deve investir no seu desenvolvimento profissional de forma a obter competências que se enquadrem num determinado perfil.

V.D. – obter competências.

V.I. – investir no desenvolvimento profissional.

2.3.4. Hipótese 4:

O perfil do docente de Educação Especial deve ir de encontro a determinadas competências pessoais e profissionais.

V.D. – perfil do docente de Educação Especial.

V.I. – competências pessoais e profissionais.

2.4. População e Amostra

A escolha da população a inquirir esteve estritamente ligada ao objeto de estudo, objetivos e métodos de investigação. Assim sendo, a população alvo inclui docentes de Educação Especial da zona do Tâmega num total de 322 docentes (segundo os dados de 2010/2011 disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas para a Educação e Ciência (DGEEC)), aos quais foi distribuído um inquérito por questionário via correio eletrónico (criado no Google Drive). A amostra foi selecionada com base na fórmula do cálculo da dimensão da amostra/erro amostral, para que a mesma se tornasse significativa e pretendeu-se generalizar conclusões, estendendo-as para toda a população da qual essa amostra foi extraída. Assim sendo, a amostra é constituída por 177 professores de Educação Especial (de um universo de 322) da zona do Tâmega (pertencente à Região Norte). A amostra é, portanto, intencional e não probabilística.

Em seguida apresentam-se os dados da caracterização da amostra, visualizados em tabelas de frequência.

Tabela 1- Distribuição da Amostra segundo o Género e Idade

		idade				Total
		< 25 anos	de 26 a 35 anos	de 36 a 45 anos	> 45 anos	
género do inquirido	masculino	4	4	45	4	57
	feminino	0	44	52	24	120
Total		4	48	97	28	177

No que respeita ao género, a nossa amostra é constituída por 57 professores do sexo masculino e por 120 professores do sexo feminino, facto que se justifica se tivermos em conta que esta continua a ser uma profissão que, ainda atualmente, é exercida por mais mulheres do que homens. Em termos etários podemos dizer que a maior percentagem pertence à faixa etária [36-45 anos], num total de 97 professores, seguindo-se a faixa etária dos [26-35 anos] com 48 professores e a faixa etária dos [> 45 anos] com 28 professores, por fim, a faixa etária dos [< 25 anos], com 4 professores.

Tabela 2 - Distribuição da Amostra segundo a Situação Profissional

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	PQND	17	8,9	9,6	9,6
	Professor QZP	57	30,0	32,2	41,8
	Professor Contratado	103	54,2	58,2	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Em relação à situação profissional, a nossa amostra é constituída por 17 docentes do quadro de nomeação definitiva, 103 contratados e 57 quadros de zona pedagógica. Verifica-se que a maioria dos docentes inquiridos encontram-se numa situação de contrato a termo.

Tabela 3 – Distribuição da Amostra segundo o Estado Civil

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	solteiro	73	38,4	41,2	41,2
	casado com registo	103	54,2	58,2	99,4
	divorciado	1	,5	,6	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

No que concerne o estado civil, a amostra é composta maioritariamente por docentes casados com registo, num total de 103 ocorrências, existindo 73 inquiridos solteiros e apenas 1 divorciado.

Tabela 4 – Distribuição da Amostra segundo as Habilitações Académicas

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pós-Graduação/Especialização	132	69,5	74,6	74,6
	Mestrado	45	23,7	25,4	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos inquiridos são detentores de um curso de Pós-Graduação / Especialização em Educação Especial (132) e apenas 45 possuem mestrado.

Tabela 5 – Distribuição da Amostra segundo a Idade e Tempo de Serviço na Educação Especial

	tempo.serviço					Total
	< 1 ano	de 1 a 3 anos	de 4 a 6 anos	de 7 a 10 anos	> de 10 anos	
idade						
< 25 anos	0	1	3	0	0	4
de 26 a 35 anos	10	4	20	4	10	48
de 36 a 45 anos	10	9	8	18	52	97
> 45 anos	0	0	4	0	24	28
Total	20	14	35	22	86	177

Em relação ao tempo de serviço na Educação Especial é de salientar que 86 dos inquiridos têm mais de 10 anos de serviço na área, sendo esta parcela constituída maioritariamente por docentes com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos. A amostra é também constituída por 35 docentes com 4 a 6 anos de serviço, 22 com 7 a 10 anos, 20 com menos de 1 ano e 14 com 1 a 3 anos de serviço na área.

Tabela 6 – Distribuição da amostra segundo a Formação de Base

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pré-escolar	20	10,5	11,3	11,3
	1º Ciclo	20	10,5	11,3	22,6
	2º Ciclo	9	4,7	5,1	27,7
	1º e 2º Ciclo	44	23,2	24,9	52,5
	3º Ciclo e Secundário	84	44,2	47,5	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A formação de base dos inquiridos que compõem a amostra, são, em maior número, do 3º ciclo e secundário (**84 docentes**), sendo que 44 são do 1º e 2º ciclos, 20 do 1º ciclo apenas, 20 do pré-escolar e apenas 9 de 2º ciclo.

2.5. Métodos e Técnicas Utilizadas

A investigação quantitativa tem sido o paradigma dominante da investigação em Educação, pois embora tenha sido uma das mais utilizadas, esta apresenta limitações, não se sabendo ao certo como determinar até que ponto os resultados obtidos são generalizáveis à população. Uma forma de tentar solucionar este problema é a seleção aleatória dos sujeitos, a qual permite generalizar os resultados da investigação. Assim, a utilização de técnicas estatísticas permite um maior controlo. O método quantitativo é mais empirista e menos holístico, apresenta uma possibilidade menor de criação de ideias e teorias, é mais objetivo e trabalha mais com dados estatísticos. De acordo com Ruiz (2004), o facto de trabalhar mais com as conclusões e com os fins, limita a possibilidade de se chegar aos motivos, aos meios e causas de um determinado fenómeno. Salienta ainda que, este método, dificilmente responderia ao “porquê?” de uma dada ocorrência.

Considera-se que o método de investigação que melhor se adequa a este estudo, atendendo ao pouco tempo disponível, é de natureza quantitativo, uma vez que possibilita mais rapidamente o tratamento e análise de dados.

Tentar-se-á dar cumprimento ao objetivo do trabalho, efetuando uma análise descritiva da amostra e dos dados obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, a partir da escala de atitudes de Likert.

Segundo Ajzen (1988), a atitude “*é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento*”, enquanto que Eagly e Chaiken (1993) assumem que as atitudes como “*uma tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma determinada entidade específica*”. (Lima, In: Vala & Monteiro, 2000: 188).

Fishbein e Ajzen (1975) consideram que todo o comportamento é uma escolha, uma opção ponderada entre várias alternativas, pelo que o melhor preditor do comportamento será a intenção comportamental. Por outro lado, alguns autores conferem às atitudes *funções sociais*, as quais podem ser salientadas em dois domínios, na identificação com o grupo e na diferenciação intergrupar (Lima, In: Vala & Monteiro, 2000).

As atitudes podem ser medidas através do recurso às denominadas escalas de atitudes, como a de Likert de 5 pontos, que foi selecionada para o presente estudo, pois segundo Verducci (1980) é mais simples e prática, embora existam outras, como a de Thurstone ou Guttman. Recentemente Adelson e McCoach (2010) compararam a utilização dos formatos de 4 e 5 pontos e recomendam o último, pois segundo os mesmos, permite uma maior consistência interna.

Uma vez que o estudo contempla a escala de Likert (escala ordinal), a melhor medida a aplicar foi a moda ou a resposta mais frequente para fácil interpretação dos resultados. A distribuição das respostas é apresentada em tabelas de frequências. Foram usadas técnicas de análise de variância, como o teste de Kruskal Wallis e o teste correlacional de Pearson. Para perceber a tendência central recorreu-se à moda ou mediana e efetuaram-se análises com o recurso a testes não-paramétricos, já mencionados anteriormente.

De acordo com Dane Bertram (2012), a escala de Likert apresenta, por um lado, pontos fortes, uma vez que é fácil de construir, tende a produzir uma escala de confiança elevada e é fácil de ler e preencher. Por outro lado, apresenta pontos fracos, visto que os participantes podem evitar as categorias de resposta extrema, podem concordar com as premissas de forma a agradar o inquiridor, podem não ser totalmente honestos e a validade dos dados pode ser difícil de demonstrar.

Este estudo é descritivo, pois pretende verificar as motivações que levam os docentes a obter uma pós-graduação/especialização em Educação Especial, assim como analisar o que os professores consideram importante ou relevante, em relação às características pessoais e profissionais, para traçar o perfil profissional do docente de Educação Especial.

No presente estudo pretendeu-se analisar a existência/ausência de várias relações, nomeadamente:

- idade dos inquiridos vs motivações para obter curso de pós-graduação/especialização em Educação Especial / tempo de serviço vs motivações para obter curso de pós-graduação/especialização em Educação Especial/ estado civil vs motivações para obter curso de pós-graduação/especialização em Educação Especial

(utilizando o método correlacional - Pearson);

- Para verificar as diferentes escolhas motivacionais, assim como as escolhas relativamente às características pessoais e profissionais dos docentes de Educação especial, analisaram-se múltiplas respostas e elaboraram-se tabelas de frequência, fazendo-se teste estatístico da moda (valor da variável com maior frequência absoluta ou relativa) ou mediana (distribuição de frequências).

- Para testar hipóteses, nomeadamente a hipótese nula, foi aplicado o teste de Kruskal Wallis.

2.6. Procedimentos de Aplicação

Numa primeira fase, foi elaborado e pré testado o inquérito por questionário com quatro docentes de Educação Especial, ou seja indivíduos ligados ao objeto de estudo. Posteriormente, procedeu-se à alteração de alguns campos constantes no inquérito e que resultaram da pré-testagem efetuada. Essas alterações ocorreram a nível de premissas, pois, concluiu-se que é essencial que cada premissa só contenha uma ideia e seja clara, de forma a obter mais precisão nas respostas. Na parte do inquérito referente às motivações, acrescentou-se mais uma premissa, a qual foi sugerida na pré-testagem.

Numa segunda fase, procedeu-se ao envio dos inquéritos por questionário via correio eletrónico, os quais depois de preenchidos foram alvo de uma análise de dados conveniente.

Tendo em conta o papel do investigador, procurou-se cumprir os princípios éticos normalmente partilhados pela comunidade científica, assumindo que as escolas existem, não necessariamente para serem investigadas, mas sim para cumprirem o seu papel formativo. O relacionamento com os inquiridos caracterizou-se pela confiança, igualdade e neutralidade, procurando perceber as atitudes destes em relação ao objeto de estudo.

2.6.1. Inquérito utilizado

O instrumento utilizado foi um inquérito por questionário (Apêndice B), que *"Em ciências sociais, é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação"* (Alain Birou - Dicionário de Ciências, 1982).

Um inquérito por questionário consiste num conjunto de questões sobre um determinado problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um sujeito/inquirido, por escrito ou oralmente (no nosso caso, escrito).

Assim sendo, em consonância com os objetivos deste estudo e com base na literatura revista, optou-se por construir um inquérito *online*, composto por um conjunto de afirmações favoráveis e desfavoráveis.

O inquérito por questionário foi dividido em quatro partes:

- **Dados Sócio-Demográficos e Profissionais** (género, estado civil, idade, habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço na educação especial até agosto de 2013 e formação de base)

- **Motivações** (5 opções para colocar por ordem de preferência de 1 a 5) – pretende-se nesta parte recolher dados que permitam perceber as motivações que levam os docentes a fazerem uma pós-graduação/especialização em educação Especial e constatar de 1 a 5, o que mais os motiva a fazê-lo.

- **Perfil profissional do docente de Educação Especial** (conjunto de 16 premissas relacionadas com o tema em questão) – neste campo foi aplicada a escala de Likert de 5 pontos (Discordo Totalmente, Discordo, Nem Concordo, nem Discordo, Concordo e Concordo Totalmente) para constatar o nível de concordância/discordância relativamente a cada uma das premissas ligadas com o tema em estudo. A maioria das premissas encontram-se na forma afirmativa (exemplo: “A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial.”), estando algumas na negativa.

- **Enquadramento de docente de Educação Especial num determinado perfil, pressupondo um nível de competências pessoais e profissionais** (conjunto de 5 premissas para colocar por ordem de preferência de 1 a 5) – esta parte tem em vista a recolha de dados relativamente ao que os docentes consideram ser fundamental no perfil do docente de educação especial, a nível pessoal e profissional.

As respostas ao inquérito foram todas realizadas através da seleção da resposta ou ordenação mediante opções (à semelhança de uma cruz (X), caso se tratasse de uma impressão em papel), que se adequam ao inquirido e demonstram as suas opções em termos de preferência/ordenação.

CAPÍTULO 3 - Tratamento da Informação / Apresentação dos Resultados

3.1 Tratamento e Análise de dados

Segundo Erickson (1986), é a partir do momento em que se analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em dados da investigação. O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas, sim, uma fonte de dados. Os questionários e as notas de trabalho não são dados. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

A técnica de tratamento da informação que se utilizou foi o programa Excel (programa que gera os dados do inquérito no Google drive – online) e o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) 21 da IBM, com vista a uma análise dos dados obtidos através do Inquérito por questionário elaborado (Apêndice B), o qual comporta variáveis nominais e ordinais e tem presente a escala de atitudes de Likert de 5 pontos (Apêndice C).

A execução dos dados foi feita através do pedido de frequências e respetivas percentagens (com missing, válidas e acumuladas), ou, se necessário, das medidas de tendência central (média, mediana, moda) ou de dispersão (desvio padrão, outras). Fizeram-se correlações entre variáveis, no sentido de testar a existência de associações significativas, e listaram-se tabelas.

No caso da variável “idade” procurou-se interpretá-la de forma não isolada, uma vez que se torna necessário “aprofundar e especificar a relação entre uma destas variáveis [género, idade, etc.] e um comportamento ou uma opinião” (Ghiglione & Matalon, 1992: 311).

De acordo com Vala (1986), um dos problemas com que se debate esta técnica, quando recorre aos indivíduos como fonte de informação, é saber que em tais condições as respostas poderão ser afetadas por um certo número de enviesamentos, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser testados e dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado. Algo também referido por Dane Bertram (2012), a propósito dos pontos fracos da aplicação da escala de Likert.

3.2. Resultados

De modo a facilitar a leitura e consequente análise dos dados recorreu-se a tabelas como forma de apresentação.

Os dados apresentam-se na sua maioria através de tabelas de frequência que expressam os resultados obtidos das variáveis em estudo, relacionando-os com as hipóteses formuladas.

Hipótese 1 - *O que leva os professores a fazerem uma pós-graduação/especialização na área de Educação Especial não se relaciona com o desejo de exercer neste grupo.*

Motivações para realizar uma Pós-Graduação/Especialização em Educação Especial

Nas tabelas que se seguem e, de forma a evitar confusões a nível de interpretação, uma vez que os inquiridos teriam de ordenar de 1 a 5, por preferências as opções fornecidas, destacar-se-ão apenas os valores máximos obtidos a cada uma delas, de forma a posteriormente serem ordenadas em conformidade com os resultados obtidos.

Tabela 7 – Frequências relativas à Motivação: Não colocação no grupo de origem

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	opção 1	64	33,7	36,2	36,2
	opção 2	31	16,3	17,5	53,7
	opção 3	56	29,5	31,6	85,3
	opção 4	13	6,8	7,3	92,7
	opção 5	13	6,8	7,3	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Na tabela 7 podemos observar que a motivação “não colocação no grupo de origem” foi a primeira opção de escolha de 64 dos docentes inquiridos, sendo a moda deste conjunto de respostas a opção 1, tal como demonstra a tabela que se segue.

Tabela 8 - Estatísticas

Não colocação no grupo de origem

N	Válido	177
	Ausente	13
Mediana		2,00
Moda		1
Modelo padrão		1,240

Tabela 9 – Frequências relativas à Motivação: Interesse pela área da Educação Especial

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	opção 1	49	25,8	27,7	27,7
	opção 2	34	17,9	19,2	46,9
	opção 3	42	22,1	23,7	70,6
	opção 4	43	22,6	24,3	94,9
	opção 5	9	4,7	5,1	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Na tabela 9 podemos observar que a motivação “interesse pela área da educação especial” foi a primeira opção de escolha de 49 dos docentes inquiridos.

Tabela 10 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ficar colocado mais próximo de casa

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	opção 1	26	13,7	14,7	14,7
	opção 2	39	20,5	22,0	36,7
	opção 3	42	22,1	23,7	60,5
	opção 4	54	28,4	30,5	91,0
	opção 5	16	8,4	9,0	100,0

Total	177	93,2	100,0
Ausente Sistema	13	6,8	
Total	190	100,0	

Na tabela 10 podemos observar que a motivação “ficar colocado mais próximo de casa” foi a primeira opção de escolha de 26 dos docentes inquiridos.

Tabela 11 – Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ter familiares portadores de deficiência

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
opção 1	11	5,8	6,2	6,2
opção 2	26	13,7	14,7	20,9
opção 3	24	12,6	13,6	34,5
opção 4	15	7,9	8,5	42,9
opção 5	101	53,2	57,1	100,0
Total	177	93,2	100,0	
Ausente Sistema	13	6,8		
Total	190	100,0		

Na tabela 11 podemos observar que a motivação “ter familiares portadores de deficiência” foi a primeira opção de escolha de 11 dos docentes inquiridos.

Tabela 12- Distribuição de Frequências relativas à Motivação: Ter experiência na Educação Especial, mas sem Especialização

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
opção 1	27	14,2	15,3	15,3
opção 2	47	24,7	26,6	41,8
opção 3	13	6,8	7,3	49,2
opção 4	52	27,4	29,4	78,5
opção 5	38	20,0	21,5	100,0
Total	177	93,2	100,0	
Ausente Sistema	13	6,8		
Total	190	100,0		

Na tabela 12 podemos observar que a motivação “ter experiência na Educação Especial, mas sem Especialização” foi a primeira opção de escolha de 27 dos docentes inquiridos.

Após análise das tabelas anteriores, a motivação “Não colocação no grupo de origem surge como a primeira opção para realizar a Pós-graduação/Especialização em Educação Especial, com 64 escolhas. Como segunda opção para esta realização, surge o interesse pela área da Educação Especial, com 49, seguido pela experiência nesta área, ainda antes de qualquer curso especializado, com 27. Em quarto lugar surge como motivação a opção ficar colocado próximo de casa, com 26 e por último, ter familiares portadores de deficiência, com 11 escolhas.

Estes dados, apesar de comprovarem a hipótese 1 e retratarem a situação atual das razões que levam à frequência de um curso de especialização em educação especial, podem induzir em erro, uma vez que as pessoas ainda se inibem de admitir as verdadeiras razões que as levam a optar por uma especialização nesta área, que hoje em dia, e por experiência no terreno, se prendem essencialmente com o facto de não terem colocação no grupo de origem ou querem ficar próximos da sua área de residência. Como esta questão colocada era bastante polémica, os inquiridos podem não ter sido completamente sinceros nas suas respostas, tal como refere Vala (1986), as respostas poderão ser afetadas por um certo número de enviesamentos, decorrentes da consciência que os sujeitos têm de que estão a ser testados e dos constrangimentos associados ao papel de entrevistado.

Em seguida foi aplicado o Teste Correlacional de Pearson para verificar se existia alguma correlação significativa entre as variáveis idade, estado civil, tempo de serviço, habilitações académicas e alguma das variáveis referentes à categoria motivações. Tal como evidenciam as tabelas que se seguem, apenas se encontrou uma correlação significativa entre a variável idade e a motivação ficar colocado mais próximo de casa e a variável habilitações académicas e não colocação no grupo de origem.

Tabela 13 - Correlação de Pearson relativa a Idade e à Motivação “Ficar próximo de casa”

		idade	Ficar colocado mais próximo de casa
idade	Correlação de Pearson	1	-,177*
	Sig. (2 extremidades)		,018
	N	177	177
Ficar colocado mais próximo de casa	Correlação de Pearson	-,177*	1
	Sig. (2 extremidades)	,018	
	N	177	177

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Após análise das tabelas com a utilização do teste correlacional de Pearson relativamente à idade e às cinco opções que compunham o grupo de variáveis da categoria motivações, verificou-se existir apenas uma correlação significativa no nível 0,05 entre a idade e o ficar colocado mais próximo de casa, o que permite concluir que a variável idade está correlacionada linearmente com a variável ficar próximo de casa.

Tabela 14 - Correlação de Pearson relativa a habilitações literárias e à motivação “Não colocação no grupo de origem”

		habilitações.académicas	Não colocação no grupo de origem
habilitações.académicas	Correlação de Pearson	1	-,173*
	Sig. (2 extremidades)		,021
	N	177	177
Não colocação no grupo de origem	Correlação de Pearson	-,173*	1
	Sig. (2 extremidades)	,021	
	N	177	177

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

Após a aplicação do teste verificou-se que apenas existia uma correlação significativa entre a variável habilitações académicas e a motivação não colocação no grupo de origem, no nível 0,05.

Estes resultados evidenciam algo já constatado pelo Conselho Nacional de Educação, na Recomendação n.º1 de 2014, presente no Diário da República, 2.ª Série,

n.º 118 de 23 de junho, o qual concluiu que

“a apresentação a concurso em educação especial não decorre da escolha intencional de um percurso profissional, mas antes da possibilidade de obtenção de emprego ou de aproximação à residência, uma vez que os grupos de recrutamento de educação especial possibilitam maior facilidade na colocação de docentes”.

Posto isto, pode concluir-se que todas as outras hipóteses de correlação entre as variáveis idade, estado civil, tempo de serviço, habilitações académicas e motivações são consideradas hipóteses nulas, uma vez que apenas se verificaram correlações significativas em duas situações, tal como evidenciam as tabelas anteriormente expostas.

Hipótese 2- *Os motivos que levam um professor a especializar-se em Educação Especial influenciam as boas práticas de lecionação.*

Tabela 15 – Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A motivação do docente de E.E. influencia a sua atuação em relação às crianças com NEE.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo	79	41,6	44,6	44,6
	concordo totalmente	98	51,6	55,4	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Na tabela 15, podemos constatar que 98 dos docentes inquiridos concordam totalmente com o facto de as motivações dos docentes influenciarem as suas práticas, ou seja, a sua atuação com as crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e 79 concordam com esta premissa. De salientar que apesar de ser uma escala de 5 pontos, não se verificam opções intermédias nem de discordância. Tal como afirmava Deci (1975: 23), “As atividades motivadas intrinsecamente são aquelas para as quais não há recompensas aparentes, para além da actividade em si mesma. As actividades são mais

fins em si mesmas do que meios para alcançar um fim”, logo, um professor motivado deixa transparecer essa motivação para os alunos, fazendo com que estes também se sintam motivados para a aprendizagem, o que permite o alcance de melhores resultados. Estes resultados comprovam a hipótese 2, salientando que os motivos que levam um professor a especializar-se em Educação Especial influenciam as boas práticas de lecionação, ou seja, a sua atuação em relação às crianças com NEE.

Hipótese 3 - *O docente de Educação Especial deve investir no seu desenvolvimento profissional de forma a obter competências que se enquadrem num determinado perfil.*

Tabela 16 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial.

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	65	34,2	36,7	36,7
	62	32,6	35,0	71,8
	13	6,8	7,3	79,1
	21	11,1	11,9	91,0
	16	8,4	9,0	100,0
	177	93,2	100,0	
Ausente	13	6,8		
Total	190	100,0		

De acordo com a tabela 16, 65 dos docentes inquiridos discordam totalmente nesta questão, uma vez que a formação de base e os conhecimentos adquiridos num curso de especialização não são suficientes para o bom desempenho do docente de educação especial, 62 apenas discordam. No entanto é de salientar que 16 inquiridos concordam totalmente e 21 concordam, considerando suficientes os conhecimentos adquiridos no início da sua formação. Tal resultado vai de encontro à perspetiva de Alarcão (2001), quando refere que a formação dos docentes deve ter como objetivo o desenvolvimento de competências que auxiliem na prática/ação educativa, sendo também uma fonte de partilha de percursos e processos com os outros, por isso, os conhecimentos

que se adquirem na pós-graduação/especialização não são, por si só, suficientes para um bom desempenho do docente de Educação Especial. Algo comprovado por Morgado (2003, cit. Oliveira, T. 2009: 51) quando refere que o “*desenvolvimento profissional e a formação de professores* é um de três eixos fundamentais para dar resposta educativa e diferenciada à diversidade, quer dos alunos quer do contexto”.

Tabela 17 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	9	4,7	5,1	5,1
	discordo	37	19,5	20,9	26,0
	nem concordo nem discordo	14	7,4	7,9	33,9
	concordo	80	42,1	45,2	79,1
	concordo totalmente	37	19,5	20,9	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A análise da tabela 17 permitiu constatar que 80 dos inquiridos concordam que os resultados obtidos pelas crianças NEE, dependem do perfil do docente de educação especial. É também relevante a quantidade de docentes que concordam totalmente com esta premissa. Ressalva-se pela negativa a quantidade de docentes que discordam (37) e discordam totalmente (9), em relação a esta temática. Importa salientar, de acordo com Teixeira, 2001; Barreto e Leher, 2003; Oliveira, 2003 (cit. por Gasparini, S., Barreto S. e Assunção A. (2005: 191)) que o sucesso da educação depende do perfil do professor, assim como dos meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, as quais são cada vez mais complexas. Se o docente tiver perfil para a profissão, funções e tarefas que tem a desempenhar, os alunos só têm a ganhar.

Tabela 18 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ser capaz de selecionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo	29	15,3	16,4	16,4
	concordo totalmente	148	77,9	83,6	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A análise à tabela 18, demonstra concordância quase total (148), relativamente à capacidade de o docente de educação especial para selecionar material didático que seja adequado ao aluno NEE, algo salientado por Morgado (2003, cit. Oliveira, T. 2009: 51) quando refere que é importante aprofundar a abordagem ao trabalho diferenciado, considerando modelos e conceitos, avaliação, gestão e planeamento curricular e organização do trabalho de alunos.

Tabela 19- Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adegue às estratégias/atividades a implementar.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	9	4,7	5,1	5,1
	concordo	53	27,9	29,9	35,0
	concordo totalmente	115	60,5	65,0	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Relativamente à tabela 19, conclui-se que 115 dos docentes inquiridos concordam totalmente no que diz respeito à produção de material que se adegue às estratégias/atividades a implementar. 53 dos inquiridos apenas concordam. Salienta-se os 9 docentes que nem concordam nem discordam com a questão. Esta premissa é comprovada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC,

2008:19), ao referir que compete aos docentes de educação especial, entre outras coisas, elaborar e adaptar materiais.

Tabela 20 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	13	6,8	7,3	7,3
	concordo	79	41,6	44,6	52,0
	concordo totalmente	85	44,7	48,0	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A análise à tabela 20, permitiu verificar que as opções concordo (79) e concordo totalmente (85), registaram valores similares, no que diz respeito à importância da comunicação que se deve estabelecer com a comunidade em prol da compreensão das problemáticas dos alunos com NEE. É de evidenciar que 13 dos docentes inquiridos não tem opinião definida sobre esta temática. Relativamente a esta questão, Eduardo Ribeiro Alves (2009) refere que o docente de Educação Especial deve prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família e colaborar na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 21- Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo	128	67,4	72,3	72,3
	concordo totalmente	49	25,8	27,7	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

De acordo com a tabela 21, 128 dos docentes inquiridos concordam e 49 concordam totalmente, no que diz respeito às estratégias inovadoras que o professor de educação especial poderá proporcionar aos alunos com NEE, uma vez que, de acordo com Ralha-Simões (1999), é fulcral que os professores tenham em conta ferramentas inovadoras em termos pedagógicos, que são selecionadas como as mais convenientes, atendendo às especificidades dos alunos.

Tabela 22- Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às caraterísticas individuais dos alunos.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo	76	40,0	42,9	42,9
	concordo totalmente	101	53,2	57,1	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A tabela 22, diz respeito ao desenvolvimento profissional e à forma como este poderá ser capaz de proporcionar métodos de ensino adequados aos diferentes alunos e suas problemáticas, assim sendo, 101 dos inquiridos concordam totalmente com a necessidade de se desenvolver profissionalmente e 76 concordam, não havendo discordância, pois, tal como afirma Luís de Miranda Correia (2003: 9), “*a criança com necessidades educativas especiais realmente não se alimenta de sonhos, mas, sim de práticas educativas eficazes que têm sempre em linha de conta as suas capacidades e necessidades*”.

Tabela 23 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de E.E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	discordo	12	6,3	6,8	6,8
	nem concordo nem discordo	14	7,4	7,9	14,7
	concordo	79	41,6	44,6	59,3
	concordo totalmente	72	37,9	40,7	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

No que concerne a tabela 23, verifica-se que relativamente à questão do domínio de diferentes teorias inerentes à criança com NEE, 79 dos inquiridos concordam, enquanto 72 concordam totalmente. 12 manifestaram a sua discordância e 14 dos inquiridos não tem uma opinião formada sobre o assunto. A maioria dos docentes inquiridos vai de encontro à ideia de Costa (2005) quando refere que a formação inicial dos de professores deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade.

Tabela 24 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	26	13,7	14,7	14,7
	concordo	88	46,3	49,7	64,4
	concordo totalmente	63	33,2	35,6	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Relativamente à tabela 24, 88 dos docentes inquiridos concordam enquanto 63 concordam totalmente que o docente de educação especial deve dominar as matérias relativas à educação em geral. Salienta-se que 26 docentes não revelam opinião sobre esta questão. Relativamente a esta questão, em Portugal, o Despacho n.º 14293-A/2013 de 5 de novembro, referente à Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades refere que a prova é composta por duas partes, uma comum referente a aspetos gerais da carreira e uma específica, o que comprova a necessidade de os docentes deverem ter um domínio das matérias relativas à Educação em geral.

Tabela 25 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de E.E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	19	10,0	10,7	10,7
	concordo	107	56,3	60,5	71,2
	concordo totalmente	51	26,8	28,8	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A análise à tabela 25, permitiu verificar que 107 docentes concordam e 51 concordam totalmente que o docente de educação especial deve conhecer as necessidades dos seus alunos. No entanto, observa-se que 19 dos inquiridos não concordam nem discordam com esta temática.

Tabela 26 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	34	17,9	19,2	19,2
	concordo	79	41,6	44,6	63,8
	concordo totalmente	64	33,7	36,2	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		

A tabela 26, relativa à questão se os professores devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura que lhes permitam implementar pedagogias diferenciadas, mostra que 79 concordam e 64 dos inquiridos concordam totalmente. É de salientar que 34 não tem opinião sobre esta matéria. Relativamente a esta questão, a DGICC (2008) refere que os docentes devem antecipar e reforçar as aprendizagens, assim como elaborar e adaptar materiais, no domínio da leitura e escrita, de forma a implementar uma pedagogia diferenciada.

Tabela 27- Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	concordo	78	41,1	44,1	44,1
	concordo totalmente	99	52,1	55,9	100,0
Total		177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

Após análise à tabela 27, conclui-se que todos os inquiridos concordam (78) e concordam totalmente (99) no que diz respeito à função do docente, nomeadamente no conhecimento das especificidades dos alunos, promovendo as boas práticas letivas, algo salientado por Lima-Rodrigues et al (2007), quando referem que, para que a Escola possa garantir uma Educação de qualidade, deve reconhecer e atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, mediante uma gestão flexível do currículo e uma adequada apropriação de estratégias pedagógicas e recursos.

Tabela 28 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: Muitos docentes de E.E. tendem a agir como se os alunos com necessidades educativas especiais fossem incapazes de fazer aprendizagens.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Discordo totalmente	19	10,0	10,7	10,7
	discordo	58	30,5	32,8	43,5
	nem concordo nem discordo	36	18,9	20,3	63,8
	concordo	26	13,7	14,7	78,5
	concordo totalmente	38	20,0	21,5	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

De acordo com a tabela 28, 58 dos docentes inquiridos discordam que os professoram ajam como se os alunos NEE não fossem capazes de fazer aprendizagens, aliás 19 discordam totalmente. É importante salientar que 38 concordam totalmente e 27 concordam com esta premissa. Evidenciam-se ainda, os 36 inquiridos que não manifestam uma opinião concreta sobre o assunto.

Tabela 29 - Distribuição de frequências de acordo com a escala de likert de 5 pontos: O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	nem concordo nem discordo	12	6,3	6,8	6,8
	concordo	16	8,4	9,0	15,8
	concordo totalmente	149	78,4	84,2	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

No que respeita à tabela 29, verifica-se uma maioria de respostas na opção concordo totalmente (149) e concordo (16), observando-se que os docentes acreditam

nos princípios da educação inclusiva. Dos 177 docentes inquiridos apenas 12 não manifestaram a sua opinião. Salienta-se então que, o objetivo da Escola Inclusiva é responder, de forma adequada e com qualidade, não só à deficiência, mas a todas as formas de diferença, sejam estas culturais ou étnicas. Assim, de acordo com Rodrigues (2004), a Educação Inclusiva recusa o isolamento e pretende que a Escola não seja só universal no acesso mas também no sucesso.

Após análise às tabelas apresentadas, verifica-se que se comprova a hipótese 3, isto é, que realmente o docente de Educação Especial deve investir no seu desenvolvimento profissional de forma a obter competências que se enquadrem num determinado perfil, no entanto, foi curioso verificar que na tabela 16 referente à formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização serem suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial, houve uma parte dos docentes que concordaram e concordaram totalmente (num total de 37 docentes) com esta premissa, mas na tabela 22 referente à necessidade do desenvolvimento profissional, não existem discordâncias, o que se revela contraditório, uma vez que anteriormente assinalaram que os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização eram suficientes.

Hipótese 4 - *O perfil do docente de Educação Especial deve ir de encontro a determinadas competências pessoais e profissionais.*

Tabela 30 – Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra assertividade nas relações interpessoais.

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	opção 1	32	16,8	18,1
	Opção 2	12	6,3	24,9
Válido	opção 3	26	13,7	39,5
	opção 4	30	15,8	56,5
	opção 5	77	40,5	100,0
	Total	177	93,2	100,0

Relativamente à tabela 30, 32 dos docentes inquiridos escolheram como 1ª

opção a assertividade nas relações interpessoais.

Tabela 31- Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	opção 1	14	7,4	7,9	7,9
	opção 2	48	25,3	27,1	35,0
Válido	opção 3	50	26,3	28,2	63,3
	opção 4	39	20,5	22,0	85,3
	opção 5	26	13,7	14,7	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A tabela 31, permitiu verificar que apenas 14 dos inquiridos escolheu como 1ª opção os conhecimentos sobre os princípios da escola inclusiva.

Tabela 32- Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra motivação pessoal e profissional.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
	opção 1	92	48,4	52,0	52,0
	opção 2	8	4,2	4,5	56,5
Válido	opção 3	50	26,3	28,2	84,7
	opção 4	27	14,2	15,3	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

De acordo com a tabela 32, conclui-se que 92 dos docentes inquiridos, escolheu como 1ª opção a motivação pessoal e profissional, como essencial para um bom perfil do docente de educação especial.

Tabela 33 - Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Tem competências para cooperar entre pares (peer coaching).

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	opção 1	21	11,1	11,9	11,9
	opção 2	14	7,4	7,9	19,8
	opção 3	20	10,5	11,3	31,1
	opção 4	73	38,4	41,2	72,3
	opção 5	49	25,8	27,7	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

No que concerne a tabela 33, apenas 21 dos inquiridos escolheu como primeira opção a necessidade de possuir competências para cooperar entre pares.

Tabela 34 - Distribuição de frequências relativas às competências pessoais e profissionais: Demonstra interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com nee.

		Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	opção 1	18	9,5	10,2	10,2
	opção 2	95	50,0	53,7	63,8
	opção 3	31	16,3	17,5	81,4
	opção 4	8	4,2	4,5	85,9
	opção 5	25	13,2	14,1	100,0
	Total	177	93,2	100,0	
Ausente	Sistema	13	6,8		
Total		190	100,0		

A tabela 34, regista que 18 dos inquiridos escolheu o interesse na aquisição de conhecimentos com vista à melhoria do desempenho dos alunos com NEE como 1ª opção.

A análise às tabelas 30, 31, 32, 33 e 34 permitiu-nos comprovar a hipótese 4, de

que o perfil do docente de Educação Especial deve ir de encontro a determinadas competências pessoais e profissionais e ordenar um conjunto de competências pessoais e profissionais que, de acordo com os docentes inquiridos, terão o seu grau de importância para se definir o perfil do docente de educação especial. Posto isto, verificou-se através das suas escolhas e ordenação das premissas, que 92 dos docentes inquiridos escolheram como primeira opção as motivações pessoais e profissionais para um bom desempenho do docente de Educação Especial, o que vai de encontro ao defendido por Jorge Elói (2012), quando refere que, seja em contexto laboral ou em contexto académico, os indivíduos que estão mais motivados intrinsecamente, obtêm mais sucesso. Tal situação é também salientada por Mastropieri (2001, cit. por Madureira Isabel, 2012: 78) ao referir que são precisos *“indivíduos que sejam entusiastas, inteligentes, enérgicos e capazes de trabalhar em situações desafiantes com indivíduos desafiantes. Recompensas extrínsecas mínimas. Recompensas intrínsecas ilimitadas”*.

Em seguida, surge com 32 escolhas a assertividade nas relações interpessoais e com 21 a cooperação entre pares (peer coaching). Esta última assenta na ideia de Pérez (2009: 26) pois, “trata-se de estimular e aproveitar a possibilidade de ampliar a visão que advém da partilha com o outro”, sendo esta partilha e cooperação importantes para o crescimento pessoal e melhoria do desempenho.

Em quarto lugar surge-nos a aquisição de conhecimentos que visem a melhoria do desempenho dos alunos com NEE (18) e por último, 14 dos inquiridos escolheram os princípios da Escola Inclusiva, como fundamentais para o perfil do docente de Educação Especial. É de salientar que, embora tenha surgido como última opção, ou seja, em quinto lugar, não significa que seja menos importante que as restantes premissas, pois, tal como defendiam Ferreira, Dias e Santos (2006) *“A qualidade do ensino depende fortemente dos profissionais que somos mas também das regras pelas quais nos regemos”*, sendo, por isso, fundamental para o docente de Educação Especial, ter conhecimento dos princípios da Escola Inclusiva.

Tal como foi referido anteriormente, para testar hipóteses, nomeadamente a hipótese nula (H_0), recorreu-se ao teste de Kruskal Wallis para poder verificar o grau de significância das variáveis género do inquirido, habilitações académicas e situação

profissional, relativamente a outras variáveis independentes. Em seguida são expostas as hipóteses elaboradas e respetivos resultados.

Hipótese 1 - O que leva os professores a fazerem uma pós-graduação/especialização na área de Educação Especial não se relaciona com o desejo de exercer neste grupo.

Relativamente a esta hipótese pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis género do inquirido, habilitações académicas e situação profissional relativamente à variável independente “motivações”.

De modo a verificar esta hipótese e dado que foram consideradas um conjunto de variáveis que poderiam resultar em aspetos contraditórios que nos levaria a uma situação ambígua de aceitação e rejeição simultâneas, optou-se por desdobrá-la em sub hipóteses.

Foram, por isso, elaboradas hipóteses nulas e hipóteses alternativas, de forma a aceitar ou refutar as mesmas, com o recurso a testes não paramétricos, mais precisamente o teste de Kruskal Wallis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

- a) Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação a fazerem uma pós graduação na área de Educação Especial e a sua não relação com o desejo de exercer neste setor.**

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne às motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne às motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Após a aplicação do teste de Kruskal Wallis, pode verificar-se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne às diferentes

motivações que levam um docente a realizar uma pós-graduação/especialização em Educação Especial, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0).

Os resultados alcançados encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 2 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género e motivações dos inquiridos.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Não colocação no grupo de origem é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,570	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Interesse pela área da Educação Especial é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,415	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Ficar colocado mais próximo de casa é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,623	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Ter familiares portadores de deficiência é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,510	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Ter experiência em Educação Especial, mas sem Especialização é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,914	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

- b) Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação a fazerem uma pós graduação na área de Educação Especial e a sua não relação com o desejo de exercer neste setor.

Hipótese nula (H_0) – Existem diferenças significativas entre as habilitações

acadêmicas dos inquiridos e as motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos e as motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Subhipótese

Ho – Existe uma diferença significativa entre as habilitações dos inquiridos e a motivação “não colocação no grupo de origem”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Ha – Não existe uma diferença significativa entre as habilitações dos inquiridos e a motivação “não colocação no grupo de origem”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

O teste de Kruskal Wallis, cujos resultados se encontram no quadro 3, mostra que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos e as diferentes motivações que levam um docente a realizar uma pós-graduação/especialização em Educação Especial, apresentando valores de significância $>0,05$, em praticamente todas as motivações, o que leva à aceitação da hipótese nula (Ho) formulada.

Relativamente à subhipótese, concluiu-se que não há uma diferença significativa entre a variável habilitações académicas e a variável motivação “não colocação no grupo de origem” uma vez que o teste apresenta um grau de significância $<0,05$, mais precisamente **0,027**, logo a hipótese nula (Ho) referente à subhipótese é rejeitada e aceita-se a hipótese alternativa (Ha).

Quadro 3 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas e motivações dos inquiridos.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Não colocação no grupo de origem é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,027	Rejeitar a hipótese nula.
2	A distribuição de Interesse pela área da Educação Especial é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,366	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Ficar colocado mais próximo de casa é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,287	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Ter familiares portadores de deficiência é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,850	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Ter experiência na Educação Especial, mas sem Especialização é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,208	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

- c) Há diferenças de opinião, entre a situação profissional dos inquiridos, em relação a fazerem uma pós graduação na área de Educação Especial e a sua não relação com o desejo de exercer neste setor.

Hipótese nula (Ho) – Existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos e as motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos e as motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. (Sig $\leq \alpha = 0,05$)

Subhipótese

Ho – Existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a motivação “Interesse pela área da Educação Especial”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Ha – Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a motivação “Interesse pela área da Educação Especial”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

A aplicação do teste de Kruskal Wallis (quadro 4), evidencia que existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos e as diferentes motivações que levam um docente a realizar uma pós-graduação/especialização em Educação Especial, apresentando valores de significância $> 0,05$, em praticamente todas as motivações, o que leva à aceitação da hipótese nula (H_0) formulada.

No que concerne a subhipótese, concluiu-se que não há uma diferença significativa entre a variável situação profissional e a variável motivação “Interesse pela área da Educação Especial” uma vez que o teste apresenta um grau de significância $< 0,05$, mais precisamente **0,001**, logo a hipótese nula (H_0) referente à subhipótese é rejeitada e aceita-se a hipótese alternativa (H_a).

Quadro 4 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Situação Profissional e motivações dos inquiridos.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de Não colocação n grupo de origem é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,063 Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Interesse pela área da Educação Especial é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,001 Rejeitar a hipótese nula.
3	A distribuição de Ficar colocado mais próximo de casa é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,589 Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Ter familiares portadores de deficiência é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,085 Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Ter experiência Educação Especial, mas sem Especialização é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,261 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Hipótese 2 - *Os motivos que levam um professor a especializar-se em Educação Especial influenciam as boas práticas de lecionação.*

Em relação a esta hipótese pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis género do inquirido relativamente à variável independente “motivações”.

Foram elaboradas hipóteses nulas e hipóteses alternativas, de forma a aceitar ou refutar as mesmas, com o recurso ao teste não paramétrico de Kruskal Wallis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

- d) Há diferenças de opinião, entre o género dos inquiridos, em relação aos motivos de fazerem uma pós graduação na área de Educação Especial e a sua não relação com a sua performance profissional.**

Hipótese nula (Ho) – Existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de obter uma pós-graduação em Educação Especial e a sua interferência nas prestações profissionais junto dos alunos. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de obter uma pós-graduação em Educação Especial e a sua interferência nas prestações profissionais junto dos alunos. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Como se pode observar no quadro 5, através da aplicação do Teste de Kruskal Wallis, constata-se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de obter uma pós-graduação em Educação Especial e a sua interferência nas prestações profissionais junto dos alunos, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva à aceitação da hipótese nula (Ho) formulada.

Quadro 5 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Género do inquirido e motivação dos inquiridos.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
2	A distribuição de A motivação do docente de E.E. influencia a sua atuação em relação às crianças com NEE. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,857	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Hipótese 3 - O docente de Educação Especial deve investir no seu desenvolvimento profissional de forma a obter competências que se enquadrem num determinado perfil.

No que concerne esta hipótese, pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis género do inquirido, habilitações académicas e situação profissional relativamente à variável independente “investimento no desenvolvimento profissional”.

Elaboraram-se hipóteses nulas e hipóteses alternativas, de forma a aceitar ou refutar as mesmas, com o recurso ao teste de Kruskal Wallis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

- e) Há diferenças de opinião, entre o género dos inquiridos, em relação ao investimento no desenvolvimento profissional e a sua não relação com o enquadramento no perfil do docente de Educação Especial.**

Hipótese nula (Ho) – Existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. (Sig $\leq \alpha = 0,05$)

O quadro 6 mostra, mediante a aplicação do teste de Kruskal Wallis, que existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de um investimento no desenvolvimento profissional, de forma a se obterem competências e

que estas se enquadram num determinado perfil, apresentando valores de significância > 0,05, o que leva à aceitação da hipótese nula (Ho) formulada.

Quadro 6 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Género do inquirido e perfil do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,530 Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,965 Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,377 Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de seleccionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,311 Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adequa às estratégias/atividades a implementar. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,860 Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de O docente de Educação Especial deve interagir entre os pares e restante equipa de trabalho. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,519 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

Resumo de Teste de Hipótese

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
8	A distribuição de A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,833	Reter a hipótese nula.
9	A distribuição de Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,937	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às suas características individuais. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,865	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de O docente de E. E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,839	Reter a hipótese nula.
12	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,360	Reter a hipótese nula.
13	A distribuição de O docente de E. E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,971	Reter a hipótese nula.
14	A distribuição de Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,804	Reter a hipótese nula.
15	A distribuição de É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo. é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,776	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

- f) **Há diferenças de opinião, entre as habilitações dos inquiridos em relação ao investimento no desenvolvimento profissional e a sua não relação com o enquadramento no perfil do docente de Educação Especial.**

Hipótese nula (Ho) – Existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Como se pode verificar através do quadro 7, os resultados do teste de Kruskal Wallis evidenciam que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação à necessidade de um investimento no desenvolvimento profissional, de forma a se obterem competências e que estas se enquadram num determinado perfil, apresentando valores de significância $> 0,05$, o que leva à aceitação da hipótese nula (Ho) formulada.

Quadro 7 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Habilitações Académicas do inquirido e perfil do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,630 Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,702 Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,456 Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de seleccionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,771 Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adequa às estratégias/atividades a implementar. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,449 Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de O docente de Educação Especial deve interagir entre os pares e restante equipa de trabalho. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,078 Reter a hipótese nula.

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
8	A distribuição de A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,922	Reter a hipótese nula.
9	A distribuição de Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,575	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às suas características individuais. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,352	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de O docente de E. E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,953	Reter a hipótese nula.
12	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,539	Reter a hipótese nula.
13	A distribuição de O docente de E. E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,483	Reter a hipótese nula.
14	A distribuição de Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,497	Reter a hipótese nula.
15	A distribuição de É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo. é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,073	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

- g) Há diferenças de opinião, entre a Situação Profissional dos inquiridos em relação ao investimento no desenvolvimento profissional e a sua não relação com o enquadramento no perfil do docente de Educação Especial.**

Hipótese nula (Ho) – Existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Subhipóteses

Subhipótese 1:

Ho – Existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “o docente de Educação Especial deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo, quer socioeconómicas”, que leva ao enquadramento num determinado perfil. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Ha – Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “o docente de Educação Especial deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo, quer socioeconómicas”, que leva ao enquadramento num determinado perfil. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Subhipótese 2:

Ho – Existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “Todos os docentes de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada”, que leva ao enquadramento num determinado perfil. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Ha – Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “Todos os docentes de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada”, que leva ao enquadramento num determinado perfil. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Com a aplicação do teste de Kruskal Wallis (quadro 8), pode observar-se que existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos e as diversas competências que advêm do investimento profissional, apresentando valores de significância $> 0,05$, em praticamente todas as competências decorrentes do investimento profissional, o que leva à aceitação da hipótese nula (Ho) formulada.

No que concerne a subhipótese 1, concluiu-se que não há uma diferença significativa entre a variável situação profissional e a variável “o docente de Educação Especial deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo, quer socioeconómicas”, uma vez que o teste apresenta um grau de significância $< 0,05$, mais precisamente **0,007**, logo a hipótese nula (Ho) referente à subhipótese é rejeitada e aceita-se a hipótese alternativa (Ha).

Relativamente à subhipótese 2, concluiu-se que não há uma diferença significativa entre a variável situação profissional e a variável “todos os docentes de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada”, uma vez que o teste apresenta um grau de significância $< 0,05$, mais precisamente **0,022**, logo a hipótese nula (Ho) referente à subhipótese é rejeitada e aceita-se a hipótese alternativa (Ha).

Quadro 8 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis Situação Profissional dos inquiridos e perfil do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,164	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial. é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,478	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos. é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,122	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de seleccionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE. é a mesma entre as categorias de Situação profissionais	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,493	Reter a hipótese nula.
6	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adequa às estratégias/atividades a implementar. é a mesma entre as categorias de Situação profissionais	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,147	Reter a hipótese nula.
7	A distribuição de O docente de Educação Especial deve interagir entre os pares e restante equipa de trabalho. é a mesma entre as categorias de Situação profissionais	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,403	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
8	A distribuição de A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,059	Reter a hipótese nula.
9	A distribuição de Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,318	Reter a hipótese nula.
10	A distribuição de O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às suas características individuais. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,682	Reter a hipótese nula.
11	A distribuição de O docente de E. E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,828	Reter a hipótese nula.
12	A distribuição de O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,378	Reter a hipótese nula.
13	A distribuição de O docente de E. E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,007	Rejeitar a hipótese nula.
14	A distribuição de Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,022	Rejeitar a hipótese nula.
15	A distribuição de É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo. é a mesma entre as categorias de Situação. profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,367	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05.

Hipótese 4 - *O perfil do docente de Educação Especial deve ir de encontro a determinadas competências pessoais e profissionais.*

Relativamente a esta hipótese pretendeu-se verificar o grau de significância das variáveis género do inquirido, habilitações académicas e situação profissional

relativamente à variável independente “competências pessoais e profissionais”.

Foram elaboradas hipóteses nulas e hipóteses alternativas, de forma a aceitar ou refutar as mesmas, com o recurso ao teste de Kruskal Wallis.

As hipóteses formuladas foram as seguintes:

h) Há diferenças de opinião, entre homens e mulheres, em relação ao perfil profissional do docente de Educação e a sua não relação com determinadas competências pessoais e profissionais.

Hipótese nula (H₀) - Há diferenças significativas entre homens e mulheres em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. (Sig > $\alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (H_a) – Não há diferenças significativas entre homens e mulheres em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. (Sig ≤ $\alpha = 0,05$)

Com a aplicação do teste de Kruskal Wallis, pode concluir-se -se que existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação às diversas competências pessoais e profissionais que deverão constituir o perfil profissional do docente de Educação Especial, verificando-se valores de significância > 0,05, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H₀).

Os resultados alcançados encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 9 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis género e competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese			
	Hipótese nula	Teste	Sig. Decisão
1	A distribuição de Demonstração de assertividade nas relações interpessoais, é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,790 Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Demonstração de motivação pessoal e profissional, é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,841 Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Tem competências para cooperar entre pares (peer coaching), é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,350 Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Demonstração de conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,519 Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Demonstração de interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com necessidades, é a mesma entre as categorias de género do inquirido.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	,856 Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

- i) Há diferenças de opinião, entre as habilitações académicas dos inquiridos, em relação ao perfil profissional do docente de Educação e a sua não relação com determinadas competências pessoais e profissionais.

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

O teste de Kruskal Wallis, evidencia que existem diferenças significativas entre as habilitações académicas dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que deverão constituir o perfil profissional do docente de Educação Especial, verificando-se valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (H_0).

Os resultados alcançados encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 10 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis habilitações académicas e as competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Demonstra assertividade nas relações interpessoais, é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,821	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Demonstra motivação pessoal e profissional, é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,072	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Tem competências para cooperar entre pares (peer coaching), é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,461	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Demonstra conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,057	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Demonstra interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com nee, é a mesma entre as categorias de habilitações académicas.	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independent es	,190	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

j) Há diferenças de opinião, entre a situação profissional dos inquiridos, em relação ao perfil profissional do docente de Educação e a sua não

relação com determinadas competências pessoais e profissionais.

Hipótese nula (Ho) - Há diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. ($\text{Sig} > \alpha = 0,05$)

Hipótese alternativa (Ha) – Não há diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial. ($\text{Sig} \leq \alpha = 0,05$)

Como podemos observar, a partir dos resultados da aplicação do teste de Kruskal Wallis, existem diferenças significativas entre a situação profissional dos inquiridos em relação às diversas competências pessoais e profissionais que deverão constituir o perfil profissional do docente de Educação Especial, verificando-se valores de significância $> 0,05$, o que leva a concluir que se aceita a hipótese nula (Ho).

Os resultados alcançados encontram-se no quadro que se segue:

Quadro 11 – Teste de Kruskal Wallis, com as variáveis situação profissional e as competências pessoais e profissionais do docente de Educação Especial.

Resumo de Teste de Hipótese				
	Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1	A distribuição de Demonstração de assertividade nas relações interpessoais, é a mesma entre as categorias de Situação profissional	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,753	Reter a hipótese nula.
2	A distribuição de Demonstração de motivação pessoal e profissional, é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,657	Reter a hipótese nula.
3	A distribuição de Tem competências para cooperar entre pares (peer coaching), é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,388	Reter a hipótese nula.
4	A distribuição de Demonstração de conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva é a mesma entre as categorias de Situação profissional.	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,873	Reter a hipótese nula.
5	A distribuição de Demonstração de interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com nee, é a mesma entre as categorias de Situação profissionais	Teste de Kruskal-Wallis de Amstras Independent es	,200	Reter a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,05

Com a aplicação do teste de Kruskal Wallis a todas as hipóteses formuladas, tendo em conta diversas variáveis, concluiu-se que se aceitam as seguintes hipóteses formuladas:

- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres no que concerne às motivações que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial, verificando-se o mesmo em relação às habilitações académicas e situação profissional dos inquiridos.
- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres em relação à necessidade de obter uma pós-graduação em Educação Especial e a sua interferência nas prestações profissionais junto dos alunos;
- Existem diferenças significativas entre homens e mulheres, assim como, nas habilitações académicas e situação profissional dos inquiridos, em relação à necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, de forma a obter competências e o seu enquadramento num determinado perfil profissional;
- e
- Há diferenças significativas entre homens e mulheres, tal como nas habilitações académicas e situação profissional, em relação às diversas competências pessoais e profissionais que poderão compor o perfil do docente de Educação Especial.

No que concerne as subhipóteses formuladas, concluiu-se que se refutam as seguintes:

- Não existe uma diferença significativa entre as habilitações dos inquiridos e a motivação “não colocação no grupo de origem”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial;
- Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos

inquiridos e a motivação “Interesse pela área da Educação Especial”, que levam à frequência de uma Pós-graduação/Especialização em Educação Especial;

- Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “o docente de Educação Especial deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo, quer socioeconómicas”, que leva ao enquadramento num determinado perfil;
e
- Não existe uma diferença significativa entre a situação profissional dos inquiridos e a questão de que “Todos os docentes de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada”, que leva ao enquadramento num determinado perfil.

Conclusões

A Educação Inclusiva, tal como referiram Costa et al (2006), é um constante desafio para as escolas e profissionais ligados à educação, o que leva à necessidade de uma reformulação, no que concerne a formação inicial de professores, para se poder lidar com toda a diversidade, que esta proporciona. Esta necessidade vai de encontro às conclusões do estudo realizado pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, que constatou a necessidade de uma preparação, via formação inicial de professores, para o trabalho em contextos inclusivos. Sendo a escola inclusiva, os professores que nela trabalham são também inclusivos, logo, devem estar devidamente preparados e munidos das ferramentas necessárias para intervir da melhor forma possível, nesses mesmos contextos. Esta preparação deve verificar-se não só em termos teóricos, mas essencialmente em termos práticos, que se traduz nas denominadas práticas pedagógicas (estágios) e que servirão para preparar os docentes para intervir da melhor forma possível nos contextos inclusivos, revelando assim, um bom desempenho.

Os docentes e a escola devem perceber, tal como refere Correia (2001), que o importante não é somente a abertura às diferenças, mas também respeitá-las e valorizá-las. Torna-se, então, necessário que a Educação Inclusiva se concretize mediante a formação e atualização dos professores, assim como através da existência de equipas de resolução de problemas e a apresentação de um currículo inclusivo, que atenda à diversidade e individualidade de cada aluno, seguindo o lema “Todos diferentes, todos diferentes”.

Neste contexto, é fundamental que os docentes estejam motivados para o trabalho de intervenção a desenvolver, pois, tendo em conta o fator motivação, a aprendizagem e a mudança tornam-se estimulantes, o que significa que a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências, ao serem implementados, permitem o sucesso de todo o processo de aprendizagem e mudança. É importante que os docentes ao frequentarem cursos ou ações de formação, com o objetivo de se enriquecerem profissionalmente, isto é, de se munirem de determinadas ferramentas e conhecimentos, as/os coloquem realmente em prática, o que só acontece quando estão motivados.

Aliado à motivação encontra-se o conceito do *peer coaching* que incide num trabalho conjunto, de cooperação e colaboração entre pares e que permite não só uma

reflexão conjunta sobre as práticas, uma partilha de ideias e resolução de problemas de contexto escolar, mas também a expansão, melhoramento e obtenção de novas competências. O *peer coaching* é relevante para todos os docentes e em particular, os docentes de Educação Especial, pois estes últimos lidam com uma grande diversidade de alunos com diversas problemáticas, sendo fundamental a partilha de conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos de trabalho para que o seu desempenho seja o melhor possível, tendo em vista a aprendizagem e o sucesso educativo.

Com este estudo concluiu-se que é possível traçar um perfil profissional do docente de Educação especial, atendendo a diversas competências pessoais e profissionais. Como vivemos na era da Escola Inclusiva, com professores inclusivos, isso implica que o professor adquira conhecimentos/competências na sua formação de base que lhe permitam atender aos pressupostos desta Escola de massas. É necessária, portanto, uma formação contínua e especializada, para que o docente de Educação Especial se muna de ferramentas que o auxiliem na sua *práxis*. Essa formação deverá estar aliada a uma supervisão e avaliação constantes, no sentido de uma reflexão crítica e consciente, com vista a melhoria do seu desempenho em termos pedagógicos e educacionais. Não se pode deixar de parte, a importância do *coaching*, nomeadamente o *coaching educacional* e o *peer coaching*, tão em voga atualmente e que visam uma melhoria de desempenho em termos pessoais e profissionais, resultando numa mudança efetiva.

O professor é uma espécie de mediador entre o aluno e o conhecimento, tendo como tarefa criar condições para que o aluno aprenda e se desenvolva aos mais diversos níveis, desenvolvendo atividades e estratégias adequadas aos contextos e problemáticas dos mesmos. Esta relação docente-discente é o motor que permitirá o desenvolvimento de competências no aluno, para que se consiga registar alguma evolução, por mais pequena que seja, pois o trabalho com estas crianças é tudo menos sinónimo de facilitismo. Tal só é possível se o docente especializado estiver motivado e se enquadrar num determinado perfil que comporta certas características pessoais e profissionais.

Este estudo também permitiu concluir que as motivações para a realização de um curso de pós-graduação/especialização em Educação Especial nem sempre se prendem com o desejo de lecionar nesta área, contudo, uma vez na área, essa motivação pode

fluir e resultar num bom desempenho do docente, que certamente se irá refletir no sucesso do aluno. De acordo com Candeloro, “A boa sensação desse convívio qualitativo motivador atende a necessidades pessoais e profissionais” (2007: 10). Ninguém se esquece do outro que o impulsionou, cobrando-lhe com vigor, aos resultados e ao aperfeiçoamento.

É importante salientar que o docente tem de reconhecer o seu papel, assumindo-se como uma referência para a criança. Se o professor estiver motivado e evidenciar isso, cativa a criança, que estará, por conseguinte, motivada também. Segundo Wallon “[...] a criança só imita as pessoas por quem se sente profundamente atraída ou as ações que a cativaram. Na raiz de suas imitações há amor, admiração e também rivalidade” (2010: 144). O professor cativante, gerador de motivação, é capaz de evitar que os seus alunos fiquem desmotivados.

É imprescindível a existência de bons profissionais, com características pessoais e profissionais que realmente tornem o processo de ensino-aprendizagem uma mais-valia para todos.

Limites do Estudo e Linhas Futuras de Investigação

Como limites do estudo salienta-se a forma como foram recolhidos os dados da investigação, ou seja, via inquéritos por questionário *online*, o que apresenta vantagens mas também desvantagens. As vantagens relacionam-se com o anonimato e confidencialidade dos inquiridos e com o facto de a amostra ser significativa. As desvantagens prendem-se com a validade das conclusões, uma vez que as respostas poderão ser afetadas por um certo número de enviesamentos, tal como refere Vala (1986).

Futuramente poderão ser realizados estudos sobre o mesmo tema, selecionando uma amostra mais abrangente (uma vez que esta se cingiu à zona do Tâmega) e incluir os docentes do ensino regular na amostra, com o objetivo de tecer comparações entre o que estes últimos e os docentes de Educação Especial consideram ser importante, em termos pessoais e profissionais, para traçar o perfil profissional do docente de Educação Especial.

Referências Bibliográficas

Adelson, J.L. e McCoach (2010). *Measuring the Mathematical Attitudes of Elementary students: The Effects of a 4-Point or 5-Point Likert-Type Scale*. Educational and psychological Measurement. Disponível em <http://epm.sagepub.com/content/70/5/796.abstract> [Consultado pela última vez em 15/03/2014].

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (2008). CNQ - Catálogo Nacional das Qualificações. Disponível em <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Home/Index> [Consultado pela última vez em 10/03/2014].

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? que formação? In: Campos, B. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora, pp. 21-31. Porto.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed. revista). Almedina. Coimbra.

Bertram, D. (2012). *Likert Scales*. Disponível em <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf> [Consultado pela última vez em 12/03/2014].

Brandão, M. (2007). Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. In D. Rodrigues & M. Magalhães, *Aprender juntos para aprender melhor* (pp.77-106). FMH. Cruz Quebrada.

Birou, A. (1982) *Dicionário de ciências sociais*. (trad. por Alexandre Gaspar et al.) 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. (2001). *A Motivação do Aluno*. 2ª Ed. Vozes. Rio de Janeiro.

Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. 3ª. Edição, pp. 9-36. Vozes. Petrópolis.

Candeloro, R. (2007). *Gigantes da Motivação*. Ed. Landiscape, São Paulo.

Chiavenato, I (1982). *Administração de Empresas. Uma abordagem contingencial*. McGraw-Hill. São Paulo.

Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*, 7ª Edição, ALTAS S.A, São Paulo.

Comissão Interministerial para o Emprego (2001). *Terminologia Profissional: alguns conceitos básicos III*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Elo - Publicidade, Artes Gráficas, Lda. Lisboa.

Correia, L.M., Gomes, L. e Arantes, V. (2000). *Novas Áreas Curriculares. Partilhar o presente, antecipar o futuro*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para Educadores e professores*. Porto Editora. Porto.

Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Área de Estudo Acompanhado: O que fazer?* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp 22-25. NOESIS 61 – janeiro/março.

Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In: D. Rodrigues (Ed.) *Educação Inclusivas. Estamos a fazer progressos?* Faculdade de Motricidade Humana, pp.13-29. Cruz Quebrada.

Costa, A., Leitão, F., Morgado, J., Pinto, J., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). Promoção da Educação Inclusiva em Portugal. Disponível em: <http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/ei.pdf> [Consultado pela última vez em 15/01/2014].

Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. Saraiva. São Paulo.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Publishing Company Limited.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The .what. and .why. of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2012). *Regiões em Números 2010/2011*. V. 1 – Norte. DGEEC/MEC, Lisboa.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). Macmillan. New York.

Estrela, M.T. (2001). Realidades e perspetivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, Nº14 (1), pp. 27-48, CEEP, Universidade do Minho.

Estrela, M. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais, *Revista de Educação*, 11 (1), pp. 17-29.

Estrela, M. et al. (2002). Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000). FPCE-UL/INAFOP/IIE. Lisboa.

Flores, M. (2006). Formação e identidade profissional: resultados de um estudo longitudinal. In: Moreira, A.; Alves, M.; Garcia, R. (Ed.). Currículo, cotidiano e tecnologias. Junqueira e Martin Editores, pp. 27-64. São Paulo.

Flores, M.; Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2), pp. 219-232.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora. Porto.

Fullan, M. G., Bennet, B. and Rolheiser-Bennet, C. (1990) *Linking classroom and school improvement*. *Educational Leadership*, 47(8),13-19.

Gasparini, S., Barreto S. e Assunção A. (2005). *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. São Paulo. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf> [Consultado pela última vez em 09/03/2014].

Ghiglione, R., Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

Hegarty, S. (2006). “Inclusão e Educação Para Todos: parceiros Necessários”, in Rodrigues, D. (Ed.) *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* FMH Edições, pp. 67-73. Lisboa.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). *Improving inservice training: The messages of research*. *Educational Leadership*, 37 (5), 379-385.

Krench, D. & Crutchfield, R. S. (1959). *Elements of Psychology*. NewYork: Alfred A.

Knopf.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1991) *Metodologia Científica*. 2a. ed. Editora Atlas. São Paulo.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Fórum de estudos de Educação Inclusiva. Lisboa.

Lopes, M. (2007). Sementes de Inclusão: um estudo de caso. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (v.2, pp.155-183). FMH. Cruz Quebrada.

Maslow, A. H. (2000) *Maslow no Gerenciamento*. Qualitymark. ed. 2000. Rio de Janeiro.

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.

Matos, A. R. (2011). Identidade Profissional dos Docentes de Educação especial: Processos de Construção. Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação especial. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Porto

Maximiano, A. (2004). Teoria geral da administração. Editora Atlas. São Paulo.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Porto Editora. Porto.

Oliveira, T. (2009). *Educação Inclusiva de Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia Universitária. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Artes Médicas. Porto Alegre.

Pintassilgo, J.; Mogarro, M. J.; Henriques, R. (2010). *A formação de professores em Portugal*. Edições Colibri. Lisboa.

Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. I. I. E. Lisboa.

Ravier, Leonardo E. (2005). *Arte y ciência del coaching: su historia, filosofia y esencia*. Buenos Aires: Ed. Dunken. Disponível online, em <http://arteycienciadelcoaching.com/lectura-on-line-gratuita/> [Consultado pela última vez em 12/03/2014].

Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva: Reflexão sobre uma Agenda Possível*. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodrigues, D. (2006a). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp.79-87). FMH. Edições. Lisboa.

Rodrigues, D. (2006b). *Notas sobre investigação em Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (v.1, p.11-16). FMH. Cruz Quebrada.

Roldão, M. (2001). *A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como*

projecto de formação. In: Campos, B. (Ed.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto Editora. Porto.

Ruiz, F. M. (2004). *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa: Complementaridade cada vez mais enriquecedora*. Revista Curitiba, n. 3, p. 37-47. Brasil.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). *The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept*. Psychological Inquiry, 11(4), 319-338.

Santos, B. R. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.

Spector, P. E. (2002). *Psicologia nas organizações*. Saraiva. São Paulo.

Tejada Fernadéz, J. (2009). Competencias Docentes. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 13 (2). Disponível em <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=435> [Consultado pela última vez em 12/02/2014].

UNESCO (2009) *Policy Guidelines in Inclusion in Education*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7ª ed., pp. 101-128). Edições Afrontamento. Porto.

Vala, J. & Monteiro, M. B. (2000). *Atitudes: Estrutura e Mudança – capítulo VIII. Manual de Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Verducci, F.M. (1980). *Measurement concepts in physical education*. The C. V. Mosby Company. St Louis.

Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*, Edições Pedagogo, Lda. Mangualde.

Wallon, H. (2010) *A Evolução Psicológica da Criança*. Martins Fontes. 2ª ed. São Paulo.

Bibliografia

Almeida, A. & Rodrigues, D. (2006). A percepção dos professores do 1º C.E.B. e educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In D. Rodrigues, (org.) *Investigação em Educação Inclusiva* (pp.17-43). FMH. Vol.1. Cruz Quebrada.

Birou, A. (1982) *Dicionário de ciências sociais*. (trad. por Alexandre Gaspar et al.) 5ª ed. Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Coleção Educação Especial. Porto.

Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. Wittrock, *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). Macmillan. New York.

Frada, J. (2008). *Novo Guia Prático para pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos científicos e organização de currículos*. Edições Clifontur. Lisboa.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C. Meyer, S. Pijl and S. Hergaty (Eds.). *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. Routledge. London.

Laureano, R. M. S. (2011). *Teste de Hipóteses com o SPSS: O meu manual de consulta rápida*. (1.^a Edição). Edições Sílabo. Lisboa.

McKinsy Education (2009). *Shaping the future: How good can Education systems become great in the decade ahead*. Report on the Education Roundtable. Singapore. Disponível online em <http://www.mckinsey.com/> [Consultado pela última vez em 17/03/2014].

Pereira, A. (2006). *SPSS – Guia Prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Edições Sílabo. Lisboa.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. (4.^a Edição). Edições Sílabo. Lisboa.

Ruiz, F. M. (2004). *Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Quantitativa: Complementaridade cada vez mais enriquecedora*. Revista Curitiba, n. 3, p. 37-47. Brasil.

Silva, M. (2009) *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação, 13, 135-153 Disponível online em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf> [Consultado pela última vez em 12/01/2014].

UNESCO (1994) (trad.). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca. IIE. Lisboa.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (7^a ed., pp. 101-128). Edições Afrontamento. Porto.

Vala, J. & Monteiro, M. B. (2000). *Atitudes: Estrutura e Mudança – capítulo VIII. Manual de Psicologia social*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Warnick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues, (org.), *A Educação e a Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.111-122). Porto Editora. Porto.

Warnock, M. (1978). *Special Education Needs: Report of committee of inquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Webgrafia

Elói, J. (2012). *Motivação Intrínseca*. disponível em http://www.psicologiafree.com/areas-da-psicologia/psicologia_clinica/motivacao-extrinseca-vs-intrinseca/ [Consultado pela última vez em 19/02/2014].

Orientações para a Inclusão – UNESCO. Disponível em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf [consultado pela última vez em 28/12/2013]

Conclusões do Seminário/Debate “**A Educação Especial na Escola Regular**” realizado pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva a 17 de Novembro de 2006. Disponível em http://cne.dgeec.mec.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&dir=ASC&order=name&limit=10&limitstart=90 [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Ferreira, Dias & Santos (2006). *Educação Diferente - O Projecto Curricular de Turma como Instrumento de Veiculação das Adaptações Curriculares*. APIE- Associação Portuguesa de Investigação Educacional Disponível em <http://edif.blogs.sapo.pt/13400.html> [Consultado pela última vez em 12/01/2014].

Legislação

Declaração de Rectificação n.º 10/2008 de 7 de março. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 48. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/03/04800/0144001440.pdf>

Declaração de Salamanca. UNESCO (1994). Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. *Diário da República*, I Série – A, n.º95. Disponível em <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/especializada> [consultado pela última vez em 15/01/2014]

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio. *Diário da República*, I Série - A, n.º 113, 2665-2668. Ministério da Educação. Lisboa. <http://www.aevsoito.net/Principal/Legislacao/Download/17/43.pdf> [consultado pela última vez em 16/01/2014]

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República* n.º 139, I Série-A. Ministério da Educação. Lisboa. http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/386/Decreto-Lei_319_91.pdf [consultado pela última vez em 16/01/2014]

Decreto-Lei n.º249/92 de 9 de novembro. *Diário da República*, I série - A n.º 259. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/11/259a01/00030010.PDF> [consultado pela última vez em 19/01/2014]

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro *Diário da República*, I série - A N.º 15). Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=4380&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf [consultado pela última vez em 19/01/2014]

Decreto-Lei n.º 20/2006 de 31 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série - A, n.º 22, 746-765. Ministério da Educação. Lisboa.

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1180&fileName=decreto_lei_20_2006.pdf

[consultado pela última vez em 20/01/2014]

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República*, 1.ª Série, n.º 4, 154-164.

Ministério da Educação. Lisboa. [http://sitio.dgidec.min-](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf)

[edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf) [consultado pela última vez em

20/01/2014]

Decreto-Lei 21/2008 de 12 de maio. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 91. Disponível em

http://www.spzc.pt/drupal/files/legis/Lei_21_2008_PrimeiraAlt_Dec_Lei_3_2008_ApoiosEspecializ.pdf [consultado pela última vez em 20/01/2014]

Decreto-Lei nº. 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República*, I série — N.º 29. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/RJFCP_2014.pdf [consultado pela última vez em 9/03/2014]

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. *Diário da República*, I série — N.º 234. Disponível em <http://www.dre.pt/pdf1s/1989/10/23400/44264431.pdf> [consultado pela última vez em 13/02/2014]

Despacho Conjunto 105/97 de 29 de abril. *Diário da República* I SÉRIE-A n.º 99 Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/04/099A00/19441945.pdf> e de 1 de julho *Diário da República* I SÉRIE n.º 149. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis2s/1997/07/2S149A0000S00.pdf> [consultado pela última vez em 18/03/2014]

Despacho Conjunto n.º 198/99 de 15 de fevereiro. Disponível em <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/especializada> [consultado pela última vez em 20/03/2014]

Despacho 866/2013 de 16 de janeiro *Diário da República*, II série — n.º 11. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/01/011000000/0211902119.pdf> [consultado pela última vez em 17/02/2014]

Despacho n.º 14293-A/2013 de 5 de novembro. *Diário da República*, II série — n.º 214. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2013/11/214000001/0000200002.pdf> [consultado pela última vez em 20/02/2014]

Estatuto da Carreira Docente (ECD, 2013). Disponível em http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3623/Anexos/ECD_Consolidado_novembro2013.pdf e ANEXO III em http://www.oei.es/quipu/portugal/Estatuto_Docente_ECD.pdf [consultado pela última vez em 14/03/2014]

Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de outubro de 1986 - art. 7.º e 31.º. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> [consultado pela última vez em 14/03/2014]

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República*, I série — N.º 166. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf> [consultado pela última vez em 14/03/2014]

Portaria 212/2009 de 23 de fevereiro. *Diário da República*, I série — N.º 37. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2009/02/03700/0126101264.pdf> [consultado pela última vez em 19/03/2014]

Portaria 58/2013 de 18 de julho. *Jornal Oficial*, I Série – n.º 94. Região Autónoma da Madeira.

Disponível em <http://www.gov-madeira.pt/joram/1serie/Ano%20de%202013/ISerie-094-2013-07-18sup.pdf> [consultado pela última vez em 22/03/2014]

Resolução SE n.º 80/2009 de 3 de novembro. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_09.HTM [consultado pela última vez em 14/03/2014]

Resolução SE n.º52/2013 de 15 de agosto. *Diário Oficial Poder Executivo* - Seção I - São Paulo, 123.

[http://dediademadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_52_de_14.08.2013\[1\].pdf](http://dediademadema.edunet.sp.gov.br/Downloads/resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_52_de_14.08.2013[1].pdf) [consultado pela última vez em 14/03/2014]

Apêndices

Apêndice A - Cronograma

Dissertação de Mestrado em Educação Especial

2014

		janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto a novembro
Dados de estrutura	Recolha de dados e pesquisa bibliográfica								
	Elaboração de questionários								
Dados de dinâmica	Trabalho de campo (inquérito por questionário)								
Tratamento de dados									
Redação e críticas									
Redação final									
Preparação e impressão, correção e reimpressão									
Entrega do trabalho final									

Apêndice B – Inquérito por Questionário

Inquérito por questionário (online)

Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

Este inquérito por questionário destina-se a poder tecer algumas conclusões sobre o Perfil Profissional do docente de Educação Especial. Os resultados irão fazer parte de uma Dissertação de Mestrado cujo tema é "Perfil Profissional do Docente de Educação Especial". Este questionário é anónimo e confidencial e as informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente neste trabalho de investigação. Para preencher, seleccione a opção que se adequa ao seu caso. No final submeta o questionário.

Obrigado pela sua colaboração.

*Obrigatório

Estabelecimento de Ensino onde leciona. *

Esta é uma pergunta obrigatória

Género *

Esta é uma pergunta obrigatória

Estado civil *

Esta é uma pergunta obrigatória

Idade *

Esta é uma pergunta obrigatória

Habilitações Académicas *

Esta é uma pergunta obrigatória

Assinale o seu nível de concordância com cada um dos itens, de acordo com a seguinte escala de atitudes. *

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A formação de base e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação/especialização são suficientes para o bom desempenho do docente de Educação Especial.	☐	☐	☐	☐	☐
A motivação do docente de E.E. influencia a sua atuação em relação às crianças com NEE.	☐	☐	☐	☐	☐
Os resultados obtidos pelas crianças NEE dependem do perfil do docente de Educação Especial.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm os mesmos direitos.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de Educação Especial deve ser capaz de selecionar material didático que vá de encontro ao perfil do aluno NEE.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de Educação Especial deve ser capaz de produzir material que se adequa às estratégias/atividades a implementar	☐	☐	☐	☐	☐

Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

O docente de Educação Especial deve interagir entre os pares e restante equipa de trabalho.	☐	☐	☐	☐	☐
A comunicação que se estabelece com a comunidade deve favorecer a compreensão das problemáticas dos alunos nee.	☐	☐	☐	☐	☐
Cabe ao professor de Educação Especial proporcionar aos alunos com NEE estratégias inovadoras.	☐	☐	☐	☐	☐
O Professor de E. E. deve preocupar-se com o desenvolvimento profissional de forma a proporcionar métodos de ensino o mais adequados possível às suas características individuais.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de E.E. deve dominar as diferentes teorias inerentes à educação de crianças com nee.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de Educação Especial deve ter o domínio das matérias relativas à Educação em geral.	☐	☐	☐	☐	☐
O docente de E.E. deve conhecer as necessidades dos seus alunos, quer sejam de âmbito educativo quer socioeconómicas.	☐	☐	☐	☐	☐
Todos os professores de E.E. devem ter conhecimento dos métodos de ensino da leitura, que lhes permitam implementar uma pedagogia diferenciada.	☐	☐	☐	☐	☐
É função do docente de E.E. conhecer as especificidades dos					
alunos, promovendo práticas que permitam que cada um aprenda ao seu modo/ritmo.	☐	☐	☐	☐	☐
Muitos docentes de E.E. tendem a agir como se os alunos com necessidades educativas especiais fossem incapazes de fazer aprendizagens.	☐	☐	☐	☐	☐
Esta é uma pergunta obrigatória					
Enquadrar o docente de Educação Especial num determinado perfil, pressupõe atender ao nível de competências pessoais e profissionais. *					
(Ordene por ordem de importância os itens (do mais importante 1 ao menos importante 5)).					
	opção 1	opção 2	opção 3	opção 4	opção 5
Demonstra assertividade nas relações interpessoais.	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstra motivação pessoal e profissional.	☐	☐	☐	☐	☐
Tem competências para cooperar entre pares (peer coaching).	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstra conhecimento sobre os Princípios da Escola Inclusiva.	☐	☐	☐	☐	☐
Demonstra interesse na aquisição de conhecimento, com vista à melhoria do desempenho dos alunos com nee.	☐	☐	☐	☐	☐
Esta é uma pergunta obrigatória					
Enviar					
Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.					
Com tecnologia 					
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.					

Acesso: <https://docs.google.com/forms/d/1zQKGvhG3UH-3AeHA3A9nPDY5bgBLHGT-OTx6ZipPCug/viewform>

Apêndice C – Tratamento de Dados SPSS
(visualização das variáveis)

Perfil Profissional do Docente de Educação Especial

Perfil Profissional Docente E.E. (1).sav [Conjunto_de_dados1] - IBM SPSS Statistics Editor de dados

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

	Nome	Tipo	Largura	Decimais	Rótulo	Valores	Ausente	Colunas	Alinhar	Medir	Função
1	Id	Númérico	25	0	nº do inquérito	Nenhum	99	25	Direito	Ordinal	Entrada
2	género	Númérico	6	0	género do inq...	{1, masculin...	99	6	Direito	Nominal	Entrada
3	estado.civil	Númérico	12	0		{1, solteiro}...	99	12	Direito	Nominal	Entrada
4	idade	Númérico	5	0		{1, < 25 ano...	99	5	Direito	Escala	Entrada
5	habilitações...	Númérico	23	0		{1, Bacharel...	99	23	Direito	Nominal	Entrada
6	Situação pr...	Númérico	21	0		{1, PQND}...	99	21	Direito	Nominal	Entrada
7	tempo.serviço	Númérico	16	0		{1, < 1 ano}...	99	16	Direito	Nominal	Entrada
8	formação.ba.	Númérico	16	0		{1, Pré-esco...	99	16	Direito	Nominal	Entrada
9	area	Númérico	6	0		{1, Portuguê...	99	6	Direito	Nominal	Entrada
10	motivações	Númérico	40	0	Não colocação ...	{1, opção 1}...	99	255	Direito	Ordinal	Entrada
11	motivações.2	Númérico	40	0	Interesse pela ...	{1, opção 1}...	99	151	Direito	Ordinal	Entrada
12	motivações.3	Númérico	6	0	Ficar colocado ...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
13	motivações.4	Númérico	6	0	Ter familiares p...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
14	motivações.5	Númérico	6	0	Ter experiência...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
15	Perfil	Númérico	6	0	A formação de ...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
16	Perfil2	Númérico	6	0	A motivação do ...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
17	Perfil3	Númérico	6	0	Os resultados ...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
18	perfil4	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
19	perfil5	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
20	perfil6	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
21	perfil7	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
22	perfil8	Númérico	6	0	A comunicação...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
23	perfil9	Númérico	6	0	Cabe ao profes...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
24	perfil10	Númérico	6	0	O Professor de ...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
25	perfil11	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
26	perfil12	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
27	perfil13	Númérico	6	0	O docente de E...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
28	perfil14	Númérico	6	0	Todos os profe...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
29	perfil15	Númérico	6	0	É função do do...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
30	perfil16	Númérico	6	0	Muitos docente...	{1, Discordo...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
31	perfil.a	Númérico	6	0	Demonstra ass...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
32	perfil.b	Númérico	6	0	Demonstra mot...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
33	perfil.c	Númérico	6	0	Tem competên...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
34	perfil.d	Númérico	6	0	Demonstra con...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
35	perfil.e	Númérico	6	0	Demonstra inte...	{1, opção 1}...	99	6	Direito	Ordinal	Entrada
36	Zmotivações	Númérico	11	5	Zscore: Não c...	Nenhum	Nenhum	15	Direito	Escala	Entrada
37	Zmotivações.2	Númérico	11	5	Zscore: Interes...	Nenhum	Nenhum	17	Direito	Escala	Entrada
38	Zmotivações.4	Númérico	11	5	Zscore: Ter fa...	Nenhum	Nenhum	17	Direito	Escala	Entrada

Visualização de dados Visualização da variável

IBM SPSS Statistics O processador está pronto

17:43 13-03-2014