



ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

*“Convergências e Divergências da Educação Especial e da
Educação Social”*

Inês Fragoso de Carapinha Oliveira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Especialista João Casal, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Orientador: Professora Especialista Fernanda Carvalho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Outubro, 2023

Odivelas



ISCE- Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

*“Convergências e Divergências da Educação Especial e da
Educação Social”*

Inês Fragoso de Carapinha Oliveira

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Orientador: Professor Especialista João Casal, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Orientador: Professora Especialista Fernanda Carvalho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Outubro, 2023

Odivelas

*À minha mãe,
pela força, determinação e inspiração.*

Agradecimentos

Aos meus avós maternos por todo o amor que me deram ao longo das suas vidas.

À minha mãe e ao meu padrasto pelo apoio incondicional desde o primeiro dia que entrei no ISCE, por terem acreditado sempre que era possível alcançar os meus objetivos e nunca desistirem de mim.

Ao meu pai, ao meu melhor amigo, Adriano Oliveira e à minha madrinha, Paula Oliveira pela força e carinho que me transmitiram.

Aos meus padrinhos, Ana Dias e Ivo Antunes e à minha afilhada Ana Milheiras por terem estado sempre ao meu lado, ao longo destes cinco anos, terem incrementado na minha vida o espírito académico e pela amizade.

Ao Professor Doutor Luís Picado e a todo o corpo docente do Instituto Superior Lisboa e Vale do Tejo (ISCE), que ao longo destes cinco anos contribuíram para o meu crescimento académico e pessoal, enquanto aluna desta instituição.

À Professora Doutora Filipa Coelho, por me ter motivado a continuar os meus estudos, pelo acompanhamento durante o meu percurso académico e por ser uma grande referência.

Ao Professor Especialista João Casal e à Professora Especialista Fernanda Carvalho, por terem orientado esta dissertação, por me terem guiado ao longo deste processo e por todas as aprendizagens que me proporcionaram, fazendo-me crescer pessoal e profissionalmente.

Às minhas colegas de turma pelo espírito de equipa e entreaajuda.

Por fim, agradeço aos Técnicos Superiores de Educação Social e aos docentes de Educação Especial que colaboraram neste estudo.

Resumo

A presente dissertação de mestrado pretende aferir as convergências e divergências da Educação Especial e da Educação Social em contexto escolar.

Considerando que o trabalho com o aluno não se centra somente no âmbito pedagógico, importa refletir de que forma a Educação Social contribui para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas a nível da educação não formal, intervindo numa dimensão do contexto social, de forma a incluir estes alunos na comunidade escolar, mas também na sociedade, facultando-lhes ferramentas para um projeto de vida futuro.

Esta dissertação parte da questão “Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e Educação Social?”, procurando averiguar a relação entre estes dois domínios em contexto escolar e compreender de que forma os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) e docentes de Educação Especial percecionam estas relações no trabalho que desenvolvem com os alunos.

A população -alvo do nosso estudo foi constituída por uma amostra composta por sete docentes de Educação Especial e sete Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) de diferentes zonas geográficas. Como instrumento de recolha de dados, utilizámos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os resultados obtidos tornaram possível sustentar a relação e a complementaridade entre a Educação Especial e a Educação Social, perspetivando o aluno no seu todo, considerando as dimensões educativa, social, pessoal, cultural e psíquica.

Palavras-Chave: Educação Especial, Educação Social, inclusão

Abstrat

This master's dissertation aims to assess the convergences and divergences between Special Education and Social Education in a school context.

Considering that work with students does not focus solely on the pedagogical scope, it is important to reflect on how Social Education contributes to the development of students with Educational Needs at the level of non-formal education, intervening in a dimension of the social context, in order to include these students in the school community, but also in society, providing them with tools for a future life project.

This dissertation starts from the question “What are convergences and divergences between Special Education and Social Education?”, seeking to investigate the relationship between these two domains in a school context and understand how Superior Social Education Technicians (TSES) and Special Education teachers they perceive these relationships in the work they develop with students.

The target population of our study was made up of a sample made up of seven Special Education teachers and seven Higher Social Education Technicians (TSES) from different geographic areas. As a data collection instrument, we used the questionnaire and semi-structured interview. The results obtained made it possible to sustain the relationship and complementarity between Special Education and Social Education, looking at the student as a whole, considering the educational, social, personal, cultural and psychological dimensions.

Key-Words: Special Education, Social Educatio, Inclusion

Siglas e Abreviaturas

CD - Cidadania e Desenvolvimento

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

EMAI - Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva

ISCE - Instituto Superior Lisboa e Vale do Tejo

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NEE - Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

RTP - Relatório Técnico – Pedagógico

TSES - Técnico Superior de Educação Social

CRTIC- Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

PEI- Programa Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Intervenção

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstrat.....	III
Siglas e Abreviaturas.....	IV
Índice.....	V
Índice de Quadros	VII
Índice de Gráficos.....	VII
Índice de Figuras	VII
Índice de Anexos	VIII
Índice de Apêndices	VIII
Introdução.....	1
1. Introdução.....	2
Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Educação.....	4
1.1 Conceito de Educação.....	4
1.2 Conceito de Educação Especial.....	10
Capítulo II – Educação Especial	11
2.1 Perspetiva histórica da Educação Especial.....	11
2.2 O Papel do Docente de Educação Especial.....	16
Capítulo III – Educação Social	18
3.1 Breve enquadramento histórico da Educação Social	18
3.2 Conceito de Educação Social	20
3.2 O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES).....	22
3.3 A Pedagogia Social na Educação Social	23
3.4. Conceito de Empoderamento	24
3.5 Educação Social em Contexto Escolar	27
3.6. A relevância da Educação Parental	30
3.6.1 Conceito de Educação Parental.....	30
3.6.2 Estilos, Tipos e Práticas Parentais	31

3.7 A regulamentação legislativa sobre as Crianças e Jovens em Risco	33
3.8 O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) nos estabelecimentos de Ensino.....	37
Capítulo IV – Educação Inclusiva.....	40
4.1 Conceito de Educação Inclusiva	40
4.2 Recursos e Estratégias que sustentam a Educação Inclusiva	48
Metodologias de Investigação.....	53
Capítulo V- Metodologias de Investigação	54
5.1 Problema de investigação.....	54
5.2 Objetivos de estudo	54
5.2.1 Objetivos Gerais	55
5.2.2 Objetivos Específicos.....	55
5.3 Tipo de Estudo.....	56
5.4 Importância da problemática	57
5.5 Campo de Observação	57
5.6 Sujeitos/Amostra/Participantes	58
5.7 Instrumentos	58
5.8 Procedimentos.....	62
Capítulo VI- Resultados	65
6.1 Apresentação dos resultados.....	65
6.2 Discussão dos resultados	75
6.3 Considerações finais.....	84
Referências Bibliográficas	88

Índice de Quadros

Quadro 1- Inclusão/Integração.....	16
Quadro 2- Vantagens e desvantagens da entrevista	60
Quadro 3- Vantagens e desvantagens de um inquérito por questionário	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Respostas à questão 4 aplicada aos docentes de Educação Especial.....	67
Gráfico 2- Respostas à questão 5 aplicada aos docentes de Educação Especial.....	67
Gráfico 3 - Respostas à questão 8 aplicada aos docentes de Educação Especial.....	68
Gráfico 4 - Respostas à questão 9 aplicada aos docentes de Educação Especial.....	69
Gráfico 5 - Respostas à questão 5 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES) ..	69
Gráfico 6- Respostas à questão 6 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES) ...	70
Gráfico 7 - Respostas à questão 8 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES) ..	70
Gráfico 8 - Respostas à questão 9 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES) ..	71

Índice de Figuras

Figura 1- Segregação	12
Figura 2 – Integração.....	13
Figura 3 – Inclusão.....	14
Figura 4- "A única coisa que todos temos em comum são as nossas diferenças".....	41
Figura 5 - Princípios, características e condições de abordagem multinível.....	50
Figura 6 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	51
Figura 7 – Abordagem do aluno como Pessoa no seu Todo.	79
Figura 8 - Categorias comuns da abordagem centrada na Pessoa.....	80
Figura 9 - Confluência de categorias	81
Figura 10 - Divergências e convergências entre a Educação Especial e a Educação Social.....	82

Índice de Anexos

Anexo 1 - Tabelas de respostas das Entrevistas Semiestruturadas.....	1
Anexo 2 - Tabelas de respostas dos Questionários por inquérito aos docentes de Educação Especial.....	2
Anexo 3 - Tabelas de respostas dos Questionários por inquérito aos Técnicos de Educação Social (TSES).....	5

Índice de Apêndices

Apêndice A - Entrevista ao Docente de Educação Especial.....	2
Apêndice B - Entrevista aos Técnico Superior de Educação Social (TSES).....	3
Apêndice C - Inquérito por questionário aos Docentes de Educação Especial	4
Apêndice D - Inquérito por questionário aos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES).....	8

Introdução

1. Introdução

A presente dissertação tem como objetivo aferir as convergências e divergências entre a Educação Especial e Educação Social. A investigação efetuada, desde a revisão da literatura, a metodologia escolhida, a análise e discussão dos resultados obtidos, mediante a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada, assentaram e tiveram como princípio orientador responder à questão “Quais as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?”

Trata-se de uma investigação que pretende abordar a interseção e a complementaridade entre estes dois domínios em contexto escolar, de forma a que todos os alunos independentemente da sua condição tenham direito à inclusão e à equidade na escola e fora dela. Por outro lado, pretende também demonstrar a importância do trabalho de intervenção dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) nas escolas com os alunos, nomeadamente com os alunos com Necessidades Educativas.

Na primeira parte, elaborámos uma breve revisão da literatura, desenvolvendo os principais conceitos inerentes a esta investigação, a saber, os conceitos de educação, educação inclusiva, educação especial e de educação social, referindo os papéis da docente de educação especial e do Técnico Superior de Educação Social em contexto escolar.

Na segunda parte, desenvolvemos a metodologia aplicada neste projeto, apontando a problemática inerente a esta investigação, a importância da mesma, os objetivos gerais e específicos, a questão de partida deste projeto, o tipo de estudo, o campo de observação, os instrumentos e os procedimentos a aplicar no objeto de estudo.

Numa fase posterior, centrando a nossa pesquisa no domínio qualitativo criámos instrumentos para uma recolha de dados de forma mais fidedigna possível. Assim, elaborámos inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas, os quais aplicámos aos docentes de Educação Especial e a Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), de forma a aferir quais os pontos em comum entre as duas vertentes e o seu contributo para a aprendizagem, desenvolvimento, autonomia e capacitação das crianças e jovens tendo como foco a inclusão quer escolar, quer social.

Na fase final, apresentámos e discutimos os resultados obtidos, refletindo sobre os mesmos.

Enquadramento Teórico

Capítulo I – Educação

1.1 Conceito de Educação

O conceito de Educação é entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las através da experiência. (MARTINS, 2004).

Segundo VIANNA (2006), a “(...) educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.”

Para FREIRE (2003) “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática (...)” (p.40), ou seja, a educação é um determinado conjunto de ideias em relação ao conhecimento, sendo colocadas em prática.

Clarificando este conceito, FREIRE na sua obra *Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas* (2003) afirma que “(...) o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo” (p.79). Assim, o conhecimento é um processo de ação e de reflexão sobre o mundo, pois o conhecimento só se cria através da ação que leva à transformação da própria realidade e “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE. 2006, p. 61)

De acordo com a UNESCO (1996), “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. (p.89) A educação, em primeiro lugar, deve transmitir cada vez mais saberes e formas de saber fazer evolutivos e adaptados à civilização cognitiva que são as bases de competências do futuro. Neste sentido, enquadram-se os quatro pilares para a Educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a Ser, os quais o indivíduo vai adquirindo ao longo do tempo.

Aprender a conhecer refere-se ao facto de o indivíduo adquirir instrumentos de conhecimento considerados como um meio de finalidade da vida humana, aprendendo a compreender o mundo que o rodeia na medida em que isso é necessário para viver. Tem a finalidade de compreender, de conhecer e de descobrir a importância dos saberes utilitários, tendo a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre, conduzindo os adultos a apreciar cada vez mais conhecimento. Ora, o aumento dos saberes permite compreender melhor o ambiente circundante sob os diversos aspetos, favorecendo o

despertar da curiosidade intelectual em que estimula o sentido crítico e permite compreender a realidade através da aquisição de autonomia.

O Aprender a fazer está relacionado com a questão da formação profissional do indivíduo enquanto aluno, pondo em prática os seus conhecimentos e adaptando a sua educação ao trabalho futuro. Ao adquirir uma qualificação profissional de uma maneira mais ampla e competências, torna o indivíduo uma pessoa mais apta para enfrentar diversas situações, capaz de trabalhar em equipa, mas também no âmbito de diversas experiências sociais ou laborais.

Aprender a viver juntos representa as aprendizagens atuais, sendo um dos maiores desafios na educação. A educação é capaz de evitar conflitos ou de os resolver de forma pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas e da sua espiritualidade. Desenvolve a compreensão do Outro e a perceção das interdependências na realização de projetos, na preparação de gestão de conflitos e no respeito pelos valores do Outro.

No que diz respeito, ao Aprender a ser, a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, em espírito e em corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social e espiritualidade. (UNESCO .1996)

Assim, " A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e durante toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes." (UNESCO, 1996, p. 92)

De acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), "Toda a pessoa tem direito à educação.", sendo que esta

(...) deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

No Relatório da UNESCO "Repensar a educação, Rumo a um bem comum mundial" destaca-se que

A educação é essencial para um marco mundial integrado de objetivos de desenvolvimento sustentável. Ela está no cerne de nossos esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos. Uma educação básica de qualidade constitui o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação. (2016, p. 16)

Ora, esta definição remete-nos para o quarto objetivo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), isto é, o conceito de Educação de Qualidade, o qual baseia-se em garantir o acesso à educação inclusiva e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Atingir uma educação inclusiva e de qualidade para todos demonstra e sublinha que a educação é um dos veículos mais poderosos para o desenvolvimento sustentável. Este objetivo pretende garantir que todas as crianças completem a educação primária e secundária gratuita até 2030. Procura, igualmente, proporcionar acesso à formação profissional para eliminar disparidades de género e riqueza, e alcançar o acesso universal a um ensino superior de qualidade.

A fim de explicitar este conceito, a UNESCO definiu determinados parâmetros que podem ser aplicados até ao ano de 2030 para uma educação inclusiva e de qualidade, dos quais se destacam os seguintes:

- Permitir aos rapazes e raparigas terem acesso a um ensino primário e secundário, de livre acesso equitativo e de qualidade que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
- Existência de um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância e acesso a todos os cuidados e à educação pré-escolar, para que as crianças fiquem preparadas para frequentar o 1º ciclo.
- A igualdade do acesso a uma educação técnica e profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade.
- O aumento substancialmente do número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
- A eliminação das disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com necessidades educativas especiais, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.
- Garantir a todos os jovens uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimento básico a matemática.

- Todos os alunos poderão adquirir conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de género, promoção da cultura e da paz e da não-violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
- O melhoramento de infraestruturas escolares apropriados para crianças, sensíveis à deficiência e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Em suma, a Educação de Qualidade e para todos é o foco do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, sendo que todo o processo de educação formal deve evidenciar-se pelo desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, desde a primeira infância até à formação técnica e superior, independentemente da sua condição física, social, económica, racial, étnica e de género. Uma educação de qualidade que proporcione a igualdade de oportunidades para todos adequando estratégias, metodologias, espaços e infraestruturas nomeadamente para as pessoas mais vulneráveis, onde se incluem as portadoras de necessidades educativas especiais/ de deficiência.

Neste âmbito,

A educação tem papel crucial na promoção do conhecimento de que precisamos para nos desenvolver: em primeiro lugar, um sentimento de destino compartilhado com ambientes sociais, culturais e políticos locais e nacionais, bem como com a humanidade como um todo; em segundo lugar, uma conscientização dos desafios apresentados para o desenvolvimento de comunidades, graças a uma compreensão da interdependência de padrões de mudanças sociais, económicas e ambientais nos âmbitos local e global; em terceiro lugar, um compromisso de se engajar em ações cívicas e sociais, baseado em um sentimento de responsabilidade individual com relação a comunidades, nos âmbitos local, nacional e global. (UNESCO. 2016, p.71)

Mais recentemente, o Relatório REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS, Um novo contrato social para a educação, afirma que

A educação é o principal caminho para enfrentar essas desigualdades enraizadas. Com base no que sabemos, precisamos transformar a educação. As salas de aula e as escolas são essenciais, mas, no futuro, elas precisarão ser construídas e vivenciadas de forma diferente. A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança económica pode ser suprida. Além disso, o financiamento

educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal a educação seja protegido.” (UNESCO. 2022, p. vii)

Ora, este relatório aponta para uma transformação da escola, tendo em consideração as necessidades do mercado de trabalho, nomeadamente num mundo em constante mudança, nomeadamente a nível laboral. Por outro lado, aponta para a educação como um contrato social em que haja um acordo tácito entre os membros da sociedade a fim de atuarem em vista de um benefício comum, mediante resoluções públicas de educação. (UNESCO. 2022, p. xii) Desta forma,

Qualquer novo contrato social deve se basear nos princípios amplos que sustentam os direitos humanos: inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão, além de ser regido por dois princípios fundamentais que são: assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida. Conforme estabelecido no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), o direito a educação deve continuar a ser a base do novo contrato social para a educação e deve ainda ser ampliado para incluir o direito a educação de qualidade ao longo da vida. (UNESCO. 2022, p. xii)

Um dos princípios fundamentais deste contrato social é a educação para todos ao longo da vida, sendo promovida em todos os tempos e espaços, tendo implicações na sociedade e na vida das comunidades, sendo os mesmos potenciadores de aprendizagens educacionais, pedagógicas e significativas para o futuro da Humanidade. (UNESCO. 2022, p. 104)

No entanto, é necessária uma ética da inclusão para orientar o trabalho coletivo em torno da educação, pressupondo a conceção considerando as pessoas que são as mais marginalizadas e os ambientes mais frágeis e precários. “Sem valores claros e inclusivos, os ecossistemas educacionais podem se tornar insalubres e patológicos.” (UNESCO. 2022, p.106)

A educação tem um papel essencial, conferindo a todos os seres humanos liberdade de pensamento, discernimento, pensamento crítico e criativo, sentimentos e imaginação que necessitam para desenvolverem os seus talentos. Por outro lado, desenvolve a personalidade do indivíduo dando-lhe ferramentas para atuar em determinadas situações, agindo de acordo com as suas capacidades (físicas, psicológicas e comunicativas), autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e social, adaptando-se constantemente a novas realidades e num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Nunca esquecendo que é necessário que “(..) a educação empodere as gerações futuras para que sejam capazes de reimaginar seus futuros e renovar seus mundos.” (UNESCO. 2022, p.xii)

Considerando diversos espaços, tempos e formas de aprendizagem, a educação pode ser classificada em três categorias, a saber, educação formal, educação não formal e educação informal. A educação formal realiza-se nas instituições escolares, é organizada seguindo um currículo, regras e leis de âmbito nacional, dividida em áreas disciplinares, é uma modalidade de educação que tem como objetivo principal a obtenção de certificado de habilitações. (CASCAIS & TERÁN. 2014)

A educação não formal é a que se realiza como complemento da educação formal e não culmina na obtenção de um grau académico. Para GOHN (2006), a educação não formal acontece em ambientes e situações de interação coletiva segundo diretrizes de determinados grupos em que as pessoas participam com uma intencionalidade na sua ação, existindo a partilha de experiências no grupo.

A educação não formal desenvolve-se em “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar.” (CANÁRIO. 2006, p. 198).

A relevância da educação não formal destaca duas vertentes: por um lado, a aprendizagem dá-se mediante a experiência; por outro, não faz sentido ensinar algo que as pessoas já sabem. (CANÁRIO.2006). Este tipo de educação desenvolve-se “(...) em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN.2006, p. 29)

Por último, a educação informal é um processo contínuo, através do qual o ser humano adquire e acumula saberes e habilidades, a partir das experiências diárias e do contacto com o meio envolvente. (CASCAIS & TERÁN. 2014), desenrolando-se em contextos que não têm como intenção primordial a educação.

1.2 Conceito de Educação Especial

CORREIA (2008) define Educação Especial como um conjunto de recursos que devem prestar serviços e apoios especializados destinados a responder às necessidades especiais de um aluno baseado nas suas características e com a finalidade de trabalhar o seu potencial. Estes serviços são efetuados na sala de aula ou fora dela, tendo como finalidade a prevenção, redução e supervisão.

No entanto, o termo “Educação Especial” interliga os recursos escola, família e comunidade conseguindo corresponder a todas as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais. Os serviços e apoios prestados por estes recursos permitem desenvolver uma forma interdisciplinar e multidisciplinar onde se desenha um currículo de ensino planificado e orientado para as capacidades e necessidades individuais desses alunos.

A Educação Especial baseia-se em métodos e estratégias de ensino, adaptações de materiais, equipamentos e eliminação de barreiras planeadas por todos os intervenientes do processo educativo de acordo com as necessidades dos alunos alvo da intervenção, tendo sempre por base as suas capacidades e os ambientes onde se encontram inseridos. O objetivo é promover ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos com necessidades educativas atingirem níveis de sucesso elevados no seu percurso académicos, socioemocionais e independência pessoal. (CORREIA. 2008)

Os serviços de Educação Especial são para todos os alunos, mas destinam-se especialmente a alunos com necessidades especiais que possuem diferenças nas aprendizagens, saúde mental, incapacidades específicas, que necessitem da elaboração de currículos adaptados individualizados, os quais devem ser postos em prática na sala de aula das escolas regulares.

A área da Educação Especial é uma área de conhecimento onde se reconhece a educação dos alunos com necessidades educativas especiais considerando as suas características, capacidades e necessidades; constituindo uma área de desenvolvimento profissional com a preparação de técnicos especializados que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e conhecimentos , tendo em consideração a individualidade , as características específicas e potencialidades de cada aluno, tendo sempre como perspectiva a inclusão, seja ela escolar, social e na comunidade.

Capítulo II – Educação Especial

2.1 Perspetiva histórica da Educação Especial

A história da Educação Especial iniciou-se a partir do século XVIII onde se encontram as primeiras iniciativas visando assim evitar o isolamento dos cegos, numa tentativa de desenvolvimento de potencialidades. (BUENO. 1993, p.56).

Existem diversos autores que afirmam que as pessoas com necessidades educativas especiais eram excluídas da sociedade em qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas incapazes para trabalhar. A partir do século XIX com novas descobertas a nível da medicina, biologia e saúde, nomeadamente a nível das pessoas portadoras de deficiência procurou-se encontrar respostas para os seus problemas.

STAINBACK (1992) refere que os Estados Unidos criaram escolas comuns “publicas”, em que a maioria das crianças eram educadas. No entanto, entre 1842 e 1918 todos os estados legislaram o ensino obrigatório e as escolas publicas, tendo a maioria recebido muitos recursos.

No final do século XVIII / princípio do século XIX foram fundadas as primeiras entidades especializadas para crianças com problemas, sendo nesta altura que surge uma educação especial. (BAUTISTA.1997)

As medidas referentes à criação da Educação Especial no século XX dão-se com a implementação das primeiras turmas de Educação Especial, num contexto de superação política dos governadores.

As Declarações Universal dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança como a implementação de uma escolaridade obrigatória foram cruciais para uma transformação na educação das pessoas portadoras de deficiência. (LOPES. 2007).

Até aos anos 70, os indivíduos portadores de Necessidades Educativas Especiais não frequentavam a escola pública, mas instituições especializadas, como já referimos anteriormente. Na década de 70 há uma mudança de paradigma, para a qual contribuíram a Convenção contra a Discriminação em Educação (UNESCO. 1960), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU. 1975), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (ONU. 1979), e, posteriormente, em 1990, a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança por mais de cento e vinte países, e no mesmo ano decorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

No caso de Portugal, antes dos anos 70, a assistência a pessoas portadoras de deficiência cingia-se a cuidados no âmbito familiar, hospitalar, instituições de cariz psiquiátrico ou asilos, numa dimensão segregadora, patente nos níveis de analfabetismo.

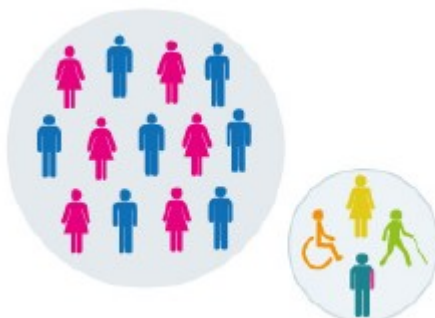


Figura 1- Segregação

Fonte: RODRIGUES, CAPELLINI E SANTOS (.2014, p. 3)

Em 1972 o Ministério da Educação implementa as Divisões de Ensino Especial do Básico e Secundário e em 1976 as Equipas de Ensino Especial Integrado, promovendo a integração familiar, social e escolar dos jovens com deficiência. Neste último ano, a Constituição Portuguesa no artigo 71º, no ponto 1 refere que “Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.”, ressaltando no ponto 2 que

O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

Esta integração passa, igualmente, pelo acesso ao sistema educativo patente no artigo 74º, ponto 1 “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.”, e ponto 2, alínea g) “Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário; (...)”, como “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.” (Artigo 75º, ponto 1).

Em 1988, as equipas de educação especial são reconhecidas, prestando os docentes apoio itinerante, em salas de apoio permanente, núcleos de apoio à deficiência auditiva, salas de apoio dentro de sala de aula e ao professor titular nas escolas. (CNE.1999)

Entre 1986 e 1991 foi publicada legislação como a Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, os Decretos-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, n.º 286/89, de 29 de agosto e n.º 190/91, de 17 de maio, a qual contribuiu para o acesso democrático da educação, tendo em conta as características de cada indivíduo, independentemente da sua condição e das dificuldades que apresentem no processo de aprendizagem.



Figura 2 – Integração

Fonte: RODRIGUES, CAPELLINI E SANTOS (2014, p. 3)

No entanto, há a salientar a importância do Decreto de Lei nº 319/91 de 23 de agosto, consolidado no Relatório *Warnock* na medida em que por um lado, “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação” (CORREIA. 1999, p.29) e por outro lado, operou uma mudança de um modelo médico para um modelo pedagógico (FELIZARDO. 2012), no que respeita aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Este decreto contemplava “O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.” (Artigo 2º, ponto 1), as quais consistiam em:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações curriculares;

- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial. (Artigo 2º, ponto 2)

No artigo 11º, ponto 1, do mesmo decreto,

Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) Currículos escolares próprios;
- b) Currículos alternativos.

Na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, (UNESCO. 1994), onde é proclamada a *Declaração de Salamanca*, uma referência para a escola inclusiva, na medida em que refere que as escolas devem receber todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas e emocionais, o conceito de Inclusão é estimulado.



Figura 3 – Inclusão

Fonte: RODRIGUES, CAPELLINI E SANTOS (2014, p. 4)

Somente em 2008 há uma alteração de legislação com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, o qual no seu Preâmbulo destaca que

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

Focando, igualmente, que “A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.”

Os objetivos deste diploma apontam que

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (...). (Artigo 1º, ponto 2).

No que concerne aos princípios destaca que “A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, (...)” (Artigo 2º, ponto 1)

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho institui-se os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que pretende responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, mediante aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, sendo a inclusão “(..) um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem.” (RODRIGUES.2019, p. 2)

Inclusão	Integração
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inserção total e incondicional; ➤ As mudanças beneficiam todos; ➤ Exige mudanças estruturais; ➤ Sociedade atenta à necessidade de todos; ➤ Valoriza a individualidade das pessoas portadoras de deficiência; ➤ Escola para todos; ➤ Não se caracteriza apenas pela presença de pessoas com/sem deficiência num mesmo ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inserção parcial e condicional; ➤ As mudanças visam prioritariamente as pessoas portadoras de deficiência; ➤ Transformações superficiais; ➤ As pessoas portadoras de deficiência adaptam-se aos modelos sociais preexistentes; ➤ Estereotipa as pessoas portadoras de deficiência a partir da mesma a partir de características generalizadas; ➤ Escola integradora; ➤ A presença de pessoas portadoras com deficiência num mesmo ambiente com pessoas sem deficiência, tende a ser suficiente.

Quadro 1- Inclusão/Integração

Iremos desenvolver alguns destes documentos orientadores de uma forma mais sistematizada no Capítulo IV “Educação Inclusiva”.

2.2 O Papel do Docente de Educação Especial

De acordo com o n.º 4 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho,

O docente de Educação Especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Neste sentido, o docente de Educação Especial em articulação com os restantes intervenientes do processo educativo e pedagógico é o dinamizador, articulador e especialista. Assim, exerce um papel importante na operacionalização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como na implementação de todas as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão no geral (art.º 6º).

O art.º 8.º (Medidas Universais), com a redação dada pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, estabelece que

A aplicação das medidas universais é realizada pelo docente titular do grupo/turma e, sempre que necessário, em parceria com o docente de Educação Especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e avaliação. A participação do docente de Educação Especial também tem lugar no âmbito da implementação das medidas universais. Por outro lado, é o principal interveniente da medida seletiva “Apoio Psicopedagógico” (alínea c), art.º 9.º do mesmo decreto, no âmbito da qual a sua intervenção deverá incidir nas “áreas causais das diversas problemáticas que obstam à conquista de sucesso escolar.

O docente de Educação Especial integra obrigatoriamente a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) (art.º 12.º). Contudo, o número de professores de Educação Especial a integrar a EMAEI pode ser aumentado de acordo com a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que prevê no n.º 4 do art.º 12.º que “Os elementos elencados no número anterior podem ser reforçados de acordo com as necessidades de cada escola”.

Cabe ao professor de Educação Especial assegurar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (art.º 13º), um recurso organizacional que a Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, vem esclarecer que não se trata de um espaço previsto para todos os alunos, mas que será voltado para alunos a quem é dada prioridade na matrícula, como referido no ponto 4 desta Lei.

Os professores de Educação Especial são ainda os professores especialistas nas escolas de referência no domínio da visão (art.º 14.º) e para a educação bilingue (art.º 15.º). Refere-se, também, neste Decreto-Lei que a participação dos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (CRTIC) nas avaliações deve ser articulada, entre outros intervenientes, com o docente de Educação Especial (art.º 17.º).

Capítulo III – Educação Social

3.1 Breve enquadramento histórico da Educação Social

A Educação Social é uma área académica fortalecida e legitimada em muitos países, como Portugal. Os primeiros cursos técnico-profissionais de Educação Social com equivalência ao 12º ano de escolaridade foram criados em Braga. Nesta altura, os educadores sociais eram vistos como monitores de atividades de acompanhamento de crianças que dinamizavam atividades lúdicas. (AZEVEDO. 2011)

A formação dos Educadores Sociais, iniciou-se no século XX, fomentada pelo Movimento da Pedagogia Social Crítica. Em Portugal, a Educação Social foi impulsionada pela Licenciatura de Ciências de Educação, da Universidade do Porto, no ano de 1987. Em 1993, foram criados os cursos de bacharelato em Educação Social na Escola Superior de Educação do Porto. O papel profissional e académico da Educação Social destacou-se em 1996, surgindo, assim, a primeira Licenciatura em Educação Social, onde o Educador Social passa a ser visto como um profissional que presta suporte a nível social, educativo, pedagógico, formativo, preventivo, reabilitativo e de problemas sociais. (AZEVEDO. 2011)

Mediante a Declaração de Bolonha, houve a oportunidade de uniformizar a formação nas áreas científicas dos cursos de Educação Social, aproximando ao perfil formativo e profissional. Os educadores sociais são considerados investigadores socioeducativos, cuja formação exige um conhecimento científico sustentado em teorias e modelos de intervenção, de metodologias, pesquisas e métodos quantitativos e qualitativos. Desta forma, a sua formação é o resultado de alguns saberes, (...) “potenciadores de uma perceção globalizante (uma vez que), só a abordagem do ponto de vista disciplinar (...) podem ajudar a conferir sentido e operacionalidade a uma realidade heterogénea e em permanente mutação.” (CARVALHO & BAPTISTA. 2004, p.84).

Como profissão foi -se desenvolvendo mediante os diversos modelos adotados em diferentes países. Na Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945, refletiu-se nos métodos e meios políticos e históricos aplicados em situações de conflito mundial, introduzindo mudanças na educação e nos processos sociais. (AZEVEDO. 2011)

Em Portugal, a Educação Social emergiu mediante novas políticas educativas no trabalho social, rompendo com o paradigma de intervenção existencialista de carácter permanente,

promotora de competências pessoais, sociais e profissionais. O modelo da Educação Social é um modelo polivalência e integrador.

O modelo que passou a vigorar em Portugal foi um modelo polivalente e integrador, alicerçado nas correntes germânicas e espanholas, as quais consideram a Pedagogia Social um enquadramento epistemológico e metodológico nas práticas educativas, a qual institui a figura profissional do educador especializado que realiza um trabalho de cariz social. (PEREZ. 2003.; CARVALHO & BAPTISTA. 2004; KOMBECK & ROSENDAL. 2009)

Desta forma, a práxis do Educador Social tem uma maior sustentação teórica, tornando-se essencial à aprendizagem, à aquisição e desenvolvimento de competências socioeducativas. A dimensão da Educação Social com as práticas profissionais que tem vindo a adotar, facultam aos Educadores Sociais uma maior capacidade de crítica.

A importância da Educação Social tem vindo a ser reconhecida em diferentes áreas, nomeadamente nas Ciências da Educação, Ciências Sociais e Humanas e no Trabalho Social. Os programas de formação académica em Portugal têm a capacidade de compreensão sistemático da sua área, dominando competências, aptidões e métodos de investigação associados ao domínio científico, demonstrando capacidade para conceber, projetar, adaptar, realizar projetos e programas de investigação. (BARROS & FRAGOSO.2020; TABORDA&DIAS.2016; AZEVEDO 2013; SÁEZ.2016)

Sendo uma área de conhecimento interdisciplinar, a Educação Social tem a possibilidade de desenvolver uma intervenção em diferentes áreas, desenvolvendo outras abordagens a nível teórico e metodológico relacionadas com conhecimentos teóricos e metodológicos, isto deve-se ao facto de ser multidimensional e pluridisciplinar. Ora estas duas últimas características, geram uma dificuldade na identidade profissional e científica da Educação Social em Portugal, na medida em que os educadores sociais são denominados como pedagogos sociais, sendo as funções confundidas com outras áreas, nomeadamente Serviço Social, Animação Sociocultural, por exemplo.

3.2 Conceito de Educação Social

A Educação Social é vista como uma expressão da sociedade perante os problemas humanos que possam defender uma Educação Social mais transformadora. A Educação Social é uma ligação com um registo para uma visão do mundo mais igual, solidário, inclusivo e democrático, tendo assim por base a visão do Ser Humano para ser capaz de olhar o mundo de forma crítica e informada, intervindo na própria sociedade. A Educação Social pretende ser mais transformadora dentro de realidades sociais injustas e incapacitantes no desenvolvimento do Ser Humano como também da própria sociedade em si.

A Educação Social é entendida como uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e autonomia pessoal e conseguir a participação na sociedade (ORTEGA. 1999, citado por CORREIA, MARTINS, AZEVEDO e DELGADO. 2014).

No entanto, a Educação Social poderá integrar um corpo de saberes de diferentes áreas disciplinares das Ciências Sociais e Humanas, as quais vão assumir um território de investigação por parte do trabalho da ação educativa e psicossocial. “A Educação Social, integrando um corpo de saberes oriundo de diferentes áreas disciplinares das ciências sociais e humanas, assume-se como território de confluência da investigação e da ação educativa e psicossocial.” (TIMÓTEO E BERTÃO. 2012, p. 17)

A Educação Social, enquanto resposta educativa e psicossocial aos problemas e conflitos do mundo contemporâneo, tem vindo a desenvolver-se devido à complexidade cada vez maior da sociedade atual, a um aumento de determinadas áreas mais desfavorecidas socialmente, à amplificação dos problemas de exclusão social em que as respostas sociais e intervenções neste âmbito já não conseguem dar resposta, à tomada de consciência de que é necessário dar respostas efetivas aos novos problemas sociais que vão surgindo, à criação de políticas sociais que sejam capazes de responder a esses novos problemas e às mudanças inerentes ao próprio conceito de educação que não se limita a uma mera transmissão de conhecimentos teóricos, mas de um conhecimentos práticos ao longo da vida. “As mudanças no conceito de educação, que resultaram da sua aproximação à dimensão social, aproximam-na de um sistema aberto a novas populações, a novos contextos, adquirindo uma função permanente: uma educação que seja para todos e durante toda a vida (...).” (TIMÓTEO E BERTÃO. 2012, p.13)

Os principais objetivos da Educação Social são o seu contributo para a redução de desequilíbrios e desigualdades sociais que vão assumir um compromisso com a democracia; a justiça social e os direitos humanos; estimular novas formas de cooperação para a solidariedade e a participação cívica, social e política dos cidadãos.

O trabalho em Educação Social possui uma ação dupla, ou seja, por um lado, impõe uma ação orientada para o desenvolvimento, tendo os sujeitos da mesma, um papel ativo e interventivo no desenvolvimento das suas dificuldades, mediante a sua participação na comunidade e na sociedade; por outro lado, é necessária uma ação para que haja uma transformação da realidade social que provoca a exclusão e a injustiça, nomeadamente no que diz respeito às causas que provocam estas. Ora, este trabalho tem que ser sempre realizado numa dimensão de cidadania, tendo em consideração o trabalho entre a vertente de ação social e a educativa.

A Educação Social pretende, assim, capacitar aqueles com quem desenvolve o seu trabalho (indivíduo, grupos, comunidades) para que haja uma integração social real, intervindo e provocando alterações quer sejam a nível pessoal, interpessoal, na família, na escola ou noutras instituições, havendo uma mudança e desenvolvimento efetivos.

A educação social é "(...) uma expressão de responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que percorrem (...)." (CARVALHO & BAPTISTA. 2004, p.11).

No entanto, segundo TIMÓTEO E BERTÃO (2012), a Educação Social deverá ser uma educação emancipatória, transformadora e transformativa, ou seja, por um lado, transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes para o desenvolvimento do ser humano e própria sociedade; e por outro, transformativa, estabelecendo uma ligação à vida e às suas constantes mudanças sociais, sendo impulsionadora de respostas sociais em desenvolvimento, a partir de uma constante reflexão.

Os projetos desenvolvidos no âmbito da Educação Social são uma das possibilidades de estimular os processos de participação, de descoberta e de desenvolvimento de todos os intervenientes. O Projeto de Educação Social esboça um compromisso entre o possível e o desejável (BOUTINET. 1997, citado por TIMÓTEO E BERTÃO. 2012), isto é, o projeto na sua operacionalização constitui um compromisso com as necessidades identificadas a partir da análise da realidade psicossocial, numa relação entre as oportunidades, objetivos e metas. Estes projetos deverão ser participados e participativos, numa perspetiva global

do contexto e possibilitando o diálogo de todos os intervenientes da realidade social, identificando as necessidades, os recursos e as potencialidades existentes.

Neste sentido, segundo TIMÓTEO E BERTÃO (2012), os principais objetivos da Educação Social, deverão ser:

- Contribuir para a redução dos desequilíbrios e desigualdades sociais, assumindo um compromisso com a democracia, a justiça social, os direitos humanos;
- Estimular novas formas de cooperação, de solidariedade, de participação cívica, social e política;
- Facilitar e possibilitar o desenvolvimento pessoal e a emergência dos sujeitos, perspetivando-os como atores e autores da sua vida e do seu mundo;
- Potenciar os recursos pessoais dos sujeitos;
- Potenciar e estimular o desenvolvimento endógeno e a ativação dos recursos comunitários na mobilização do tecido social;
- Desenvolver um sentido crítico acerca das diferentes situações sociais e de corresponsabilização na vida social, cívica e política.

3.2 O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES)

O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES), numa perspetiva de proximidade e confiança com os clientes, permiti-lhe observar questões como a necessidade que as crianças e jovens possuem, as suas carências afetivas, a sua relação entre os pares, o seu comportamento e outros fatores em que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) pode atuar, pois a tarefa de educar é uma função de todos apesar de ser uma tarefa multidisciplinar (ESTEBAN. 2004).

CARVALHO & BAPTISTA (2004) consideram que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve ser um ator social, um educador e um mediador social. Desta forma, como educador deve apresentar àqueles com quem trabalha diversas alternativas a fim de construir projetos que sejam a resolução efetiva dos problemas apresentados, nomeadamente na gestão das relações interpessoais e intergrupais.

Para LOPES (2012), o papel destes técnicos é muito importante para assegurar apoios a diversos níveis que os alunos recebem, sendo que a eficácia do trabalho depende literalmente da articulação dos diferentes profissionais em contexto educativo.

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) diferencia-se de outros técnicos pela natureza pedagógica da sua intervenção, apesar de trabalhar na área não formal, fazendo uso de ferramentas de diferentes áreas, conseguindo articulá-las todas entre si, numa atuação prática, o que permite assim uma melhoria dos resultados obtidos. (CARVALHO. 2001, citado por TABORDA E DIAS.2016, p. 396)

3.3 A Pedagogia Social na Educação Social

Segundo DIAZ (2006), a Pedagogia Social e a Educação Social correspondem a dois conceitos que têm em comum a área social e a área educativa. A pedagogia corresponde à disciplina científica de carácter teórico e prático que fornece as ferramentas para a intervenção prática com e sobre os indivíduos, através de educação social. A Pedagogia Social implica um conhecimento do indivíduo para melhor poder atuar sobre ele numa situação normal, quer numa situação de conflito ou necessidade. Nesse sentido, segundo ESTEBAN (2004), a pedagogia social constitui a disciplina científica enquanto que a educação social constitui a ação num espaço de intervenção pública.

Podemos referir três aceções da Pedagogia Social, a saber: a restrição da dimensão da personalidade: pedagogia social e desenvolvimento da sociabilidade; a restrição dos sujeitos educandos: pedagogia social e indivíduos em situação de conflito social; e a restrição do agente ou do âmbito educativo. (ROMANS, PETRUS E TRILHA. 2003)

Mediante a Educação Social, fomentam-se formas individuais livres, capacitadas e plenamente socializadas, aproximando o indivíduo aos fundamentos da educação para a convivência: formação da consciência moral e social e participação comunitária. (BAENA, SAENZ E QUINTANA CABANAS. 2002)

A relação entre a Pedagogia Social e a Educação Social refere-se à ação educativa, quer seja em contextos sociais ou educativos. Assim, a Pedagogia Social considera-se como um conjunto de conhecimentos (teóricos, técnicos, descritivos ou normativos) que se aplica à prática (dimensão da educação social). Enquanto a Pedagogia Social se enquadra no âmbito do conhecimento, a Educação Social fá-lo no âmbito pragmático.

A intervenção da pedagogia social através da ação do educador social deve estar consolidada na promoção de estratégias de desenvolvimento pessoal e empoderamento dos indivíduos para que os resultados da intervenção sejam perduráveis, ao longo do tempo.

A Pedagogia Social é um processo educacional que está interessada em processos de socialização, os quais ocorrem em ambientes físicos e virtuais e pelas formas em que um e outro afetam as pessoas. Pode-se dizer que a socialização e a sociabilidade constituem o espaço próprio da educação e da pedagogia social.

A nível de intervenção, a Educação Social é entendida como uma ação feita no âmbito da educação não formal, sendo que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) pode atuar num ambiente não escolar, numa ação preventiva ou no âmbito socioeducativo, numa dimensão de inserção social. Desta forma, a Educação Social define-se não apenas pelas funções, competências, mas também pelas respostas dadas às necessidades do contexto em que trabalha (PETRUS. 1998).

A Educação Social está condicionada pela sua história e pelas políticas sociais desenvolvidas e implementadas na própria sociedade. Segundo ORTEGA (1999), a Educação Social é uma contínua configuração do indivíduo para alcançar o desenvolvimento e conseguir a participação numa comunidade, devendo ajudá-la a compreender o mundo.

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) coopera na construção de identidades pessoais e da autonomia, assente na inclusão, na partilha, na coresponsabilização e na contratualização (CARVALHO & BAPTISTA. 2004).

3.4. Conceito de Empoderamento

De acordo com ROWLANDS (1997), mencionado por SOLER *et al.* (2014, p. 52), a compreensão do conceito de empoderamento pode variar dependendo da interpretação de poder onde se cruzam conceitos de carácter pessoal, político e económico, especificando assim diferentes aceções do termo “poder”, existindo uma relação próxima desde o início entre “poder” e “empoderamento”.

Dentre as noções distintas de empoderamento existem duas grandes perspetivas. A primeira é baseada na corrente pedagógica da educação popular de PAULO FREIRE (1987/1988), a qual se sustenta na tomada de consciência, levando a uma revisão das estruturas e sistemas estabelecidos, a partir do questionamento. Nesta perspetiva inscreve-se, igualmente, o empoderamento feminino, o qual implica uma mudança individual e coletiva, envolvendo a modificação das estruturas existentes. Temos assim,

neste sentido um aumento de poder, o acesso ao uso e controle de recursos materiais e simbólicos e a participação na mudança social. A segunda perspectiva tem por base as agências de cooperação para o desenvolvimento, passando o termo a aplicar-se a coletivos vulneráveis e apontando para a capacidade individual de ser mais autónomo e autossuficiente, ter um espírito empreendedor para criar o seu próprio emprego e ascender na escala social, não questionando as estruturas existentes.

No entanto, SOLER *et al.* (2014) referem que BACQUÉ Y BIEWENER (2013) identificam um terceiro modelo, a perspectiva social -liberal, a qual legitima o Estado e as suas políticas para a promoção dos direitos cívicos e a redução das desigualdades (sociais e económicas), defendendo as liberdades individuais e realçando a importância da coesão social e a dimensão comunitária, apesar de não contestar as estruturas estabelecidas. Para estes autores, este modelo é desenvolvido pela maioria das práticas profissionais.

Segundo SAN PEDRO (2006), referenciado por SOLER *et al.* (2014, p. 53), o empoderamento relaciona-se com a participação comunitária, a deliberação coletiva, a ideia plena de cidadania. Porém, a internacionalização do conceito despolitizou-o, reforçando a dimensão individual em relação à social e política, defendida inicialmente. (BACQUÉ Y BIEWENER. 2013)

De acordo com JENNINGS, PARRA-MEDINA, HILFINGER & MCLOUGHLIN (2013) mencionados por SOLER *et al.* (2014, p. 54), podemos verificar que o conceito de empoderamento é uma construção multinível que consiste em aproximações práticas e aplicativas, processos de ação social, tendo resultados individuais e coletivos.

A sua complexidade faz com que seja impossível abordar um único aspeto, “Desde esta consideração de complexidade apostámos por uma ideia de empoderamento vinculada a um processo de crescimento, fortalecimento, habilidade e desenvolvimento da confiança dos indivíduos e das comunidades para impulsionar mudanças positivas (...).”¹ (SOLER *et al.* 2004, p.54”)

A distinção entre empoderamento individual e comunitário é essencial, apesar de estarem relacionadas, pois a maioria dos programas não entendem o progresso de um sem o outro.

¹ Tradução livre da autora. No original “Desde esta consideración de complejidad apostamos por una idea de empoderamento vinculada a un proceso de crecimiento, fortalecimiento, habilitación y desarrollo de la confianza de los individuos y las comunidades para impulsionar cambios positivos (...).”

Para MATON (2008), reportado por SOLER *et al.* (2014, p. 54), um cenário empoderador tem o potencial para contribuir em três eixos, a saber, o individual, o comunitário e na sociedade em geral. Isto é, só há empoderamento comunitário se houver individual, pois a comunidade é constituída por pessoas. Mas como se origina o empoderamento individual? Ele avança a partir do momento que o indivíduo toma consciência das suas possibilidades, contribuindo de forma ativa para a comunidade e tendo impacto nesta última.

O processo de autonomia dos jovens é dinâmico, na medida em que se dão transformações biológicas, mas também na relação com o meio envolvente, com os seus pares e com os seus cuidadores. “O desenvolvimento da autonomia nos jovens é maturação (desenvolvimento físico e cognitivo), mas também aspetos relacionados com a qualidade da relação com os pais ou cuidadores”. (CALHEIROS E GARRIDO. 2013, citado por SIMÕES. 2014, p. 37)

Numa fase conturbada de mudanças, os jovens são “chamados” a tomar decisões quanto à sua vida futura quer seja ela a nível académico, profissional e pessoal, o que torna, por vezes, difícil a tomada de deliberações, num processo de autonomia e de empoderamento para com o seu projeto de vida, visto terem perante si um inúmero leque de oportunidades e desafios, tendo neste contexto a Educação Social um papel fundamental,

Educar para desenvolver e transformar sociedades é o desígnio da Educação Social. Compreender o conceito, implica reconhecer o papel ativo dos cidadãos, ao longo do seu ciclo de vida, enquanto protagonistas de uma ação emancipatória e promotora do desenvolvimento pessoal e social. (COELHO, CARVALHO E MUCHARREIRA. 2019, p.1)

No entanto, segundo BRONFENBRENNER (2012, citado por COELHO *et al.* 2020), o desenvolvimento humano ocorre ao longo da vida e assenta em bases de continuidade e mudança de características biopsicossociais do indivíduo e enquanto grupo, estabelecendo-se através das suas interações tendo em conta a pessoa, o contexto e o tempo.

Neste sentido, o empoderamento é um processo que deve ser regulado pela capacitação dos indivíduos, ampliando a sua autonomia individual e coletiva. Este processo parte da educação não formal e do desenvolvimento de uma consciência crítica, promovendo assim a equidade e uma maior qualidade de vida através de uma maior participação social dos indivíduos e comunidades. (COELHO *et al.* 2020, citando KLEBA; WENDAUSEN. 2009)

O empoderamento designa, assim, a capacidade de controlo e sensação de poder que o indivíduo exerce sobre o meio ambiente, bem como o reconhecimento pelo mesmo das suas competências neste domínio. (ANAUT. 2005, citado por COELHO *et al.* 2020)

Assim, com o objetivo de criar as condições para uma transição para a vida ativa ou para outro grau de ensino, a intervenção junto dos jovens deve incidir na sua capacitação promovendo um conjunto de competências de autonomia ao nível cognitivo (por exemplo, estabelecer objetivos; tomar decisões), emocional (por exemplo, autoconfiança) e funcional (por exemplo, desenhar e seguir uma estratégia de ação para atingir os objetivos pessoais). (CALHEIROS E GARRIDO. 2013, citado por SIMÕES. 2014, p. 37)

3.5 Educação Social em Contexto Escolar

A educação é a base da vida de um indivíduo, desenvolvendo o seu empoderamento a partir do conhecimento e promovendo mudanças na sua autonomização perante uma sociedade em constante mutação. (ORTEGA. 1999, citado por COELHO, CARVALHO E MUCHARREIRA. 2019, p.2).

A educação e a pedagogia são autênticas no sistema escolar (educação formal), sendo que a educação escolar é uma especialização a qual desenvolve nos cidadãos as competências e habilidades sociais necessárias para a descoberta da realidade e dos direitos do Outro, capacitando o indivíduo para projetos comuns de modo a aprenderem a viver juntos.

A escola é composta por alunos originários de diversos contextos sociais que trazem consigo perspetivas e visões pessoais acerca do mundo, problemas pessoais e sociais. Como afirma PETRUS (2004), referido por VIEGAS (2015), a escola é uma sociedade em miniatura, não se podendo ignorar os problemas sociais com que se depara. A escola deverá estar preparada para perceber os conflitos sociais que são consequência do choque de valores, normas e interesses da diversidade que existe em meio escolar. Nesse sentido, deve demonstrar abertura para perceber os problemas da sociedade e facilitar a sua solução, e isso é possível através de atividades que contribuam para compensar essas diferenças de convivência e de socialização. Assim, a escola não se deve reduzir à educação escolarizada, mas ter em conta as diversas dimensões do ser humano.

Segundo ESTEBAN (2005), as funções e os fins da escolarização coincidem com as finalidades atribuídas à Educação Social, não se devendo distinguir educação escolar de educação social, nem educação geral de educação social e nem educação individual de educação comunitária.

A Educação Social tem um papel fundamental na intervenção da educação escolar e integração do indivíduo na sociedade, favorecendo a inserção do mesmo junto dos sujeitos na comunidade. A articulação da Educação Social com a educação escolar é uma mais valia, visto que a educação escolar, sendo transmissora de conhecimentos, há que ter uma especial atenção ao contexto cultural em que esta se circunscreve, sendo necessária uma cultura escolar de âmbito social e global em que o indivíduo (aluno) desenvolva competências e valores. Neste sentido, a Educação Social inclui conteúdos de diversas áreas e domínios científicos que podem produzir efeitos na socialização (integração, adaptação e inserção) do sujeito na educação, na comunidade e na sociedade.

A intervenção educativa deve basear-se num modelo global de educação para a convivência, criando espaços de convivência, melhoria do clima de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, reforço do desenvolvimento social dos alunos, criando, assim, uma comunidade que pretende interagir e mudar os problemas de relação existente na comunidade escolar.

A intervenção do Técnico Superior de Educação Social (TSES) na escola pode ser elaborado em diversos domínios, isto é, a nível preventivo e de atuação perante os problemas que existem ou venham a surgir. Na área da prevenção, a sua ação pode ser efetuada através da criação de projetos de vida dos jovens, quer seja no domínio da sua vocação, na descoberta enquanto pessoa, nas suas capacidades e perspetivas futuras. Por outro lado, pode trabalhar sobre o desinteresse, a abstinência, o abandono e o insucesso escolares; as atitudes inadequadas na sala de aula; os conflitos entre alunos/as e o *bullying*; os conflitos entre alunos/as e professores/as; os problemas relacionados com a imigração; problemas familiares e sociais que interferem na escola como a falta de acompanhamento escolar, as carências na educação para a saúde, pobreza, famílias desestruturadas, ou outros.

Para Viegas (2015),

A pedagogia de projeto incita as pessoas a empenharem-se num projeto que as motive e que envolva outras pessoas. Implica antecipar a ação, estruturar o seu tempo e espaço, programar, formular a ação, e também pode exigir saber negociar e relacionar-se com os outros. (p.9)

encorajando os seus intervenientes a projetarem um plano de vida num tempo determinado e estruturando os seus objetivos.

A Educação Social pode ter um papel distintivo do da escola, ou seja, podemos retirar da Educação Social um papel específico para que o aluno seja integrado no desenvolvimento do grupo, mas também da comunidade numa vertente ético-moral, comportamental e integração social. Neste sentido, deverá existir uma articulação entre a Educação Social e a educação escolar, de forma a serem criados projetos e programas para que os indivíduos neste contexto promovam a socialização e a educação para a mesma, mediante a intervenção e resolvendo as problemáticas existentes na/fora da escola como comportamentos de risco e desviantes no contexto escolar / social, violência escola (física e psicológica), inadaptação social, maus- tratos (familiares), negligência, entre outros, que já referimos anteriormente.

Concluindo, a Educação Social para ESTEBAN (2005) é “uma ação promotora e dinamizadora de uma sociedade que eduque e de uma educação que integre e que, por sua vez, ajude através da educação a evitar ou reparar a dificuldade ou o conflito social.” (p. 111)

3.6. A relevância da Educação Parental

3.6.1 Conceito de Educação Parental

Ao longo dos tempos tem-se verificado alterações no seio familiar, no que diz respeito às normas das famílias, mas também interações entre pais e filhos. (MARTINHO. 2010)

Por isso, nunca fez tanto sentido falar de parentalidade, a qual se centra na interação entre pais e filhos, contemplando um conjunto de direitos e deveres dos pais pelo desenvolvimento e realização pessoal dos seus filhos. (CNPDPJ, 2006)

As competências parentais são o conjunto de conhecimentos e de habilidades que os pais possuem ou desenvolvem a fim de proteger, educar, orientar e supervisionar os seus filhos e consequentemente responder às necessidades dos mesmos. (CAMILO & GARRIDO. 2013; CARDOSO et al. 2015)

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU/ UNICEF, 1990) salienta no artigo 27º, ponto 2 que “Cabe primordialmente aos pais e às pessoas que têm a criança a seu cargo a responsabilidade de assegurar, dentro das suas possibilidades e disponibilidades económicas, as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança.”

Nas atividades parentais destacam-se as dimensões de cuidado, de disciplina e desenvolvimento, sendo os seus objetivos primordiais assegurar a prevenção das adversidades que possam fazer sofrer a criança, assim como promover situações que a ajudem ao longo da sua vida.

Os cuidados ao nível físico são traduzidos na garantia de alimentos, prevenção, vestuário, higiene, hábitos de sono, assim como a precaução de acidentes ou a tomada de ações rápidas, para uma resolução eficaz destas rápidas situações sempre que ocorram (READER, DUNCAN & LUCEY.2005)

Por um lado, os cuidados emocionais integram comportamentos e atitudes que asseguram o respeito pela criança, como indivíduo, a sua perceção de ser estimulado e apreciado, como oportunidades para que ela possa gerir os seus riscos e fazer as suas próprias escolhas. Por outro, os cuidados sociais pretendem garantir que a criança não seja isolada dos seus pais ou adultos significativos no decurso do seu desenvolvimento, devendo estar integrada em casa e na escola.

Como podemos verificar a educação das crianças implica lidar com situações que referem diferentes graus de capacidades de resolução de problemas. (CORREIA & SERRANO. 2000, p.102)

Contudo, tem-se verificado que nem sempre alguns pais têm a capacidade de representar este papel a as responsabilidades que lhes estão inerentes, por fatores intrínsecos a eles mesmos ou que dizem respeito ao contexto em que estão inseridos, trazendo consequências negativas para o desenvolvimento dos seus filhos. (CONDE & GOTSCHLICH. 2015)

Perante o exposto, a Educação Parental proporciona às famílias recursos e ajudas quer no desenvolvimento e crescimento dos pais, aquisição de competências parentais como uma melhoria da sua relação com os filhos, sendo que os programas de Educação Parental possibilitam uma intervenção junto dos pais e educadores, visto que estes são figuras que contribuem para o desenvolvimento da criança nível social, físico e emocional.

As formações dirigidas aos pais, educadores ou às pessoas que têm as crianças a seu cargo podem ajudar na resolução de problemas de comportamentos, na medida em que podem explorar o conhecimento de carácter prático e emocional, permitindo adquirir princípios de aprendizagem, uma reorganização de comportamentos e resolução de problemas. (DADAM. 2011), considerando a forma com as famílias comunicam, como resolvem os problemas / conflitos e a forma como gerem e organizam a sua vida diária, inclusive a alimentação e higiene.

3.6.2 Estilos, Tipos e Práticas Parentais

Quando nos referimos a estilos parentais falamos das demonstrações dos pais relativamente aos filhos, tendo em conta a natureza das interações entre eles, como respostas às necessidades, manifestações de afetos e emoções dos segundos.

Os estilos parentais caracterizam-se pela definição de regras de comportamento, respeito, autonomia e independência dos filhos, estando associado a pais responsáveis, promovendo o desenvolvimento da criança.

De acordo com DARLING E STEINBERG (1993), os estilos parentais podem traduzir-se em atitudes que os pais têm com as crianças, mediante as quais se define um ambiente

emocional, mas também diz respeito ao contexto em que estes educam os seus filhos, considerando os seus valores e práticas, tendo um determinado efeito no comportamento específico da criança.

Segundo DIANA BAUMRIND (1966), as crianças são educadas de diferentes estilos parentais com graus de competências sociais, com uma maior assertividade, maior maturidade, conduta independente, empreendedora e responsabilidade social no que diz respeito a um tipo de estilo parental denominado como democrático ou assertivo.

A autora sugere três estilos parentais, como o estilo democrático, autoritário e o permissivo. No estilo parental democrático, os pais pretendem guiar as atividades das crianças de forma “racional e orientada.” O estímulo de atitudes através do diálogo, promove a autonomia e a individualidade nas crianças.

Quanto ao estilo parental autoritário, os pais modelam a criança de acordo com as normas pré-estabelecidas, sendo o comportamento controlado e avaliado, sendo regulado pela obediência e respeito. Por seu lado, no estilo parental permissivo, os pais não são a favor da punição, mostrando aos filhos que os pais poderão ser um meio de para que estes concretizem os seus sonhos.

Em suma, para um trabalho efetivo nas escolas, os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), docentes de Educação Especial, docentes, técnicos e terapeutas, devem trabalhar em articulação com as famílias das crianças e jovens que tenham Necessidades Educativas Especiais ou outro tipo de problemáticas, fazendo um diagnóstico se existem situações de risco e intervindo sobre elas; mas promovendo, igualmente, ações, formações ou programas de Educação Parental, considerando os diversos estilos parentais e a implicação que os mesmos possuem no desenvolvimento escolar e social das crianças e jovens.

3.7 A regulamentação legislativa sobre as Crianças e Jovens em Risco

A Constituição da República Portuguesa, no artigo 69.º, ponto 1, determina que

As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

Sendo que no ponto 2 do normativo acrescenta que “O Estado assegura especial proteção às crianças órfãs, abandonadas ou por qualquer forma privadas de um ambiente familiar normal.”, sendo reforçado nos artigos 36.º (pontos 5 e 6); 67.º; 68.º; 69.º e 70.º, determinando à sociedade e ao Estado a obrigação de proteção desenvolvimento integral das crianças.

Por seu lado, a Convenção dos Direitos da Criança, no artigo nº3, afirma que “Todas as decisões relativas a crianças, adotadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, terão primacialmente em conta o interesse superior da criança.”

Se nos reportarmos à Lei n.º 147/99 de 1 de setembro, artigo nº 4, alínea a) verificamos que qualquer tipo de intervenção deve ter em conta, o interesse superior da criança e do jovem, a intervenção deve atender prioritariamente aos interesses e direitos da criança e do jovem, nomeadamente à continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas, sem prejuízo da consideração que for devida a outros interesses legítimos no âmbito da pluralidade dos interesses presentes.

De acordo com o artigo nº5 da mesma lei, na alínea c), considera-se situação de perigo aquela que compromete a integridade física ou psíquica da criança ou jovem, que exija proteção imediata nos termos do artigo nº 91 desta lei, ou que determine a necessidade imediata de aplicação de medidas de proteção cautelares.

Estas entidades com competência em matéria de infância e juventude, as pessoas singulares ou coletivas, públicas cooperativas, sociais ou privadas que por desenvolverem atividades nas áreas da infância e juventude, tem legitimidade para intervir na promoção dos direitos e na proteção da criança e do jovem em perigo.

De acordo a Lei nº 23/2017 de 23 de maio (alteração da Lei nº 147/99 de 1 de setembro), no artigo 3º, ponto 2 considera que

(...) a criança ou o jovem está em perigo quando, designadamente, se encontra numa das seguintes situações:

- a) Está abandonada ou vive entregue a si própria;
- b) Sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais;
- c) Não recebe os cuidados ou a afeição adequada à sua idade e situação pessoal;
- d) Está aos cuidados de terceiros, durante período de tempo em que se observou o estabelecimento com estes de forte relação de vinculação e em simultâneo com o não exercício pelos pais das suas funções parentais;
- e) É obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento;
- f) Está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional;
- g) Assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação;
- h) Tem nacionalidade estrangeira e está acolhida em instituição pública, cooperativa, social ou privada com acordo de cooperação com o Estado, sem autorização de residência em território nacional.

Sendo que a legitimidade da intervenção

(...) tem lugar quando os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto ponham em perigo a sua segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento, ou quando esse perigo resulte de ação ou omissão de terceiros ou da própria criança ou do jovem a que aqueles não se oponham de modo adequado a removê-lo. (Lei nº 23/2017 de 23 maio, artigo 2º, ponto 1).

O artigo nº 7 da mesma lei descreve que as entidades com competência em matéria de infância e juventude devem, no âmbito das suas atribuições, promover ações de prevenção primária e secundária, nomeadamente definição de planos de ação local para a infância e juventude, que visam a promoção, defesa e concretização dos direitos da criança e do jovem.

Explicitando no ponto 4 que:

Com vista à concretização das suas atribuições, cabe às entidades com competência em matéria de infância e juventude:

- a) Avaliar, diagnosticar e intervir em situações de risco e perigo;

- b) Implementar estratégias de intervenção necessárias e adequadas à diminuição ou erradicação dos fatores de risco;
- c) Acompanhar a criança, jovem e respetiva família em execução de plano de intervenção definido pela própria entidade, ou em colaboração com outras entidades congéneres;
- d) Executar os atos materiais inerentes às medidas de promoção e proteção aplicadas pela comissão de proteção ou pelo tribunal, de que sejam incumbidas, nos termos do acordo de promoção e proteção ou da decisão judicial.

Em casos em que as entidades não conseguem atuar de forma adequada para remover o perigo em que se encontram, é necessário a intervenção das Comissões de Proteção das Crianças e Jovens. (artigo 8º), isto é, a intervenção desta comissão tem lugar quando não são possíveis às entidades com competências em matérias de infância e juventude resolver certas situações

As Comissões de Proteção de Menores foram criadas no seguimento do Decreto-Lei n.º 189/91 de 17 de maio e foram alteradas, de acordo com a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, a qual teve diversas alterações (Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto, Lei 142/2015, de 8 de setembro e Lei 23/2017, de 23 de maio).

As Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) são instituições oficiais não judiciárias, as quais possuem uma autonomia funcional que têm como objetivo promover os direitos da criança e do jovem, prevenir e pôr fim a situações que possam de prejudicar a segurança, saúde, formação, educação ou desenvolvimento integral da criança e do jovem.

A intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) rege-se pelo interesse superior da criança; privacidade; intervenção precoce; intervenção mínima; proporcionalidade e atualidade; responsabilidade parental; primado da continuidade das relações psicológicas profundas; prevalência da família; obrigatoriedade da informação e audição obrigatória e participação, visando a capacidade de estimular as energias potenciadoras de estabelecimentos de redes de desenvolvimento social.

Esta Comissão de Proteção funciona em duas modalidades, ou seja, alargada e restrita. À comissão alargada compete desenvolver ações de promoção dos direitos e de prevenção das situações de perigo para as crianças e jovens, informarem a comunidade sobre os direitos das crianças e jovens e sensibilizá-los para os apoiar nestes conhecimentos sobre as suas dificuldades de inserção social. A comissão restrita intervém em situações em que

a criança ou jovem se encontra em perigo como abertura e instrução de processos de promoção e proteção, apreciar situações, requerer a participação dos membros da comissão alargada, pedir pareceres e colaboração de técnicos, aplicar medidas de promoção e proteção.

Uma das principais prioridades que moldam o trabalho das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) é a necessidade de trabalhar a Parentalidade com as famílias que foram sinalizadas, assegurando uma melhor relação entre filhos e pais.

Ora, esta prioridade apresenta relação intrínseca com o objetivo da Comissão de promover os direitos das crianças e jovens que se encontrem em situação de risco ou perigo, prevenindo e pondo termo a situações passíveis de afetar a segurança, saúde, formação, educação e desenvolvimento integral daqueles que são os membros mais vulneráveis da nossa sociedade. No entanto, há a salientar que a intervenção das comissões de proteção das crianças e jovens depende, do consentimento expresso e prestado por escrito dos pais ou do representante legal ou da pessoa que tenha guarda de facto, consoante o caso (como já referimos anteriormente). A intervenção das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) depende do consentimento de ambos os progenitores, ainda que os exercícios das responsabilidades parentais tenham sido confiados exclusivamente a um deles, desde que estes não estejam inibidos do exercício das responsabilidades parentais ou outros responsáveis previstos na Lei. (Artigo 9º da Lei 23/2017, de 23 de maio)

No que concerne à Lei Tutelar Educativa (Lei nº 166/99 de 14 de setembro) ela abrange “A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa.” (Artigo 1º), as quais “(...) visam a educação do menor para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.” (Artigo 2º, ponto 1)

As medidas tutelares educativas possíveis poderão ser a admoestação, privação do direito de conduzir, reparação ao ofendido, prestações económicas ou tarefas a favor da comunidade, imposição de regras de conduta, imposição de obrigações, frequência de programas formativos, acompanhamento educativo e, por último, internamento, que pode ser em regime aberto, semiaberto e fechado, sendo este último executado num centro educativo. A medida de internamento em regime fechado só se aplica a menores de idade igual ou superior a 14 anos à data da aplicação da medida. Pressupõe que o menor tenha cometido facto qualificado como crime a que corresponda pena máxima de prisão superior a 5 anos, ou dois ou mais crimes contra pessoas puníveis com prisão superior a 3 anos. (Lei Tutelar Educativa - Lei n.º 166/99, de 14/09 com alterações Lei n.º 4/2015, de 15/01)

Com base na legislação vigente, em casos de Crianças e Jovens em Risco, a intervenção a ser feita deverá ser conjunta entre a CPCJ, os técnicos presentes na escola, psicólogo escolar, Técnico Superior de Educação Social (TSES) e docentes (nomeadamente como com o Diretor de Turma), havendo assim uma rede de trabalho e de comunicação, a qual permitirá a resolução dos problemas que desencadearam a situação de risco. Por outro lado, este trabalho tem um papel muito importante quando forem solicitados relatórios e pareceres auscultado pelos órgãos judiciais, nomeadamente em situações em que foram aplicadas medidas tutelares educativas.

3.8 O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) nos estabelecimentos de Ensino

O papel do Técnico Superior de Educação Social (TSES) nos estabelecimentos de ensino é feito numa perspectiva de proximidade e confiança com os alunos, permitindo-lhe observar outras questões como a necessidade que as crianças e jovens possuem, as suas carências afetivas, a sua relação entre os pares, o seu comportamento e outros fatores em que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) pode atuar, pois a tarefa de educar é uma função de todos apesar de ser uma tarefa multidisciplinar (ESTEBAN. 2004).

CARVALHO & BAPTISTA (2004) consideram que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve ser um ator social, um educador e um mediador social. Desta forma, como educador deve apresentar àqueles com quem trabalha diversas alternativas a fim de construir projetos que sejam a resolução efetiva dos problemas apresentados, nomeadamente na gestão das relações interpessoais e intergrupais

A proximidade que existe entre o Técnico Superior de Educação Social (TSES) e os alunos vai permitir uma maior visibilidade para aferir as necessidades que os mesmos possuem, a compreensão de determinadas atitudes de forma a alargar horizontes nas suas prioridades de intervenção com este público-alvo. “A dimensão relacional da ação do educador social desenvolve-se próximo do quotidiano dos sujeitos.” (TIMÓTEO E BERTÃO. 2012, p. 21).

Para LOPES (2012), o papel destes técnicos é muito importante para assegurar apoios a diversos níveis que os alunos recebem, sendo que a eficácia do trabalho depende literalmente da articulação dos diferentes profissionais em contexto educativo.

Por outro lado, o Técnico Superior de Educação Social (TSES) recorre à educação não formal a fim de realizar a sua prática profissional, na medida em que este modelo de educação desenvolve o empoderamento do sujeito com quem trabalha, preparando-o, munindo-o de conhecimento, possibilitando desta forma o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais.

As principais competências do Técnico Superior de Educação Social (TSES) na escola atravessam o trabalho com os funcionários, os professores, os técnicos da escola e com equipas exteriores à escola; identificando os recursos educativos, culturais e sociais da área da escola; criar, desenvolver e avaliar projetos, formações e atividades de intervenção; avaliar o contexto familiar e social dos alunos; fazer dinâmicas de grupo a fim de resolver problemas inerentes ao grupo -turma ou a integração de certos elementos na mesma ou na escola; desenvolver técnicas de mediação em ambiente escolar.

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve ser um facilitador do diálogo em situações de conflito, estabelecendo a ligação entre a escola, a comunidade e/ ou a família; intervindo como mediador entre a cultura dominante e as especificidades culturais de certos alunos e suas famílias, contribuindo para uma mudança de representações face à escola (por exemplo, como acontece junto da comunidade cigana) e um trabalho também a nível da cidadania e da democracia.

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) na sua intervenção deve prolongar e aprofundar a ação do docente, promovendo a forma de ser /estar do indivíduo no âmbito dos seus direitos, a capacitação dos alunos para a sua autonomia, através da promoção de um espírito crítico, curioso, criativo, participativo e ativo; mas também de uma sociabilidade para formação da cidadania.

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) marca a diferença na sua intervenção, pois apesar de trabalhar na área da educação não formal, faz o usufruto de diversas ferramentas, articulando-as numa intervenção prática, promovendo a integração do indivíduo no meio social em que se insere, evitando a exclusão social. Por outro lado, o Técnico Superior de Educação Social (TSES) trabalha a nível do desenvolvimento de competências pessoais e sociais do indivíduo no meio social em que está inserido, permitindo a inserção social, escolar e profissional através do seu acompanhamento, prevenindo comportamentos de risco e a exclusão social.

Desta forma, segundo TIMÓTEO E BERTÃO (2012), a relação acontece num espaço intersubjetivo, de natureza afetiva, construída entre o Técnico Superior de Educação Social (TSES) e os sujeitos da ação (alunos, funcionários, técnicos, professores e famílias). Uma relação que se desenvolve a partir dos afetos atravessa o registo consciente e inconsciente, aludindo a momentos e heranças da história de vida do educador e do sujeito da intervenção.

Para este trabalho ser executado, o Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve ter conhecimentos científicos e técnicos de análise e de intervenção social, mas também as dimensões ligadas as atitudes e características do Técnico Superior de Educação Social (TSES) enquanto pessoa, como a sua personalidade, as suas expectativas, os seus sonhos, os seus afetos, os seus conflitos, as suas crenças, a sua história. (BERTÃO & MOITA. 1998; VEIGA. 2009, citados por TIMÓTEO E BERTÃO.2012)

O Técnico Superior de Educação Social (TSES) diferencia-se de outros técnicos pela natureza pedagógica da sua intervenção, apesar de trabalhar na área não formal, fazendo uso de ferramentas de diferentes áreas, conseguindo articulá-las todas entre si, numa atuação prática, o que permite assim uma melhoria dos resultados obtidos. (CARVALHO. 2001, citado por TABORDA E DIAS. 2016, p. 396)

Em suma, o Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve observar o outro como alguém importante e único, em que: "*devemos descalçar as nossas alparcas para ver o outro como uma terra santa e atender às necessidades nessa mediação que nos é característica, não pela imposição (..)*", (EDUARDO. 2014, citado por TABORDA E DIAS. 2016, p. 397).

Capítulo IV – Educação Inclusiva

4.1 Conceito de Educação Inclusiva

A Inclusão é um processo que permite apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (AINSCOW & FERREIRA. 2003, citado em RODRIGUES. 2006). Este conceito implica perceber a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento e desenvolverem-se enquanto pessoas.

A inclusão presume que todas as crianças e jovens tenham uma resposta educativa num ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Segundo a UNESCO (1994, p. 61), a escola inclusiva é um princípio fundamental para a educação de todas as crianças, para que possam estar todas juntas, atendendo à diversidade e respeitando as necessidades de todas.

Neste sentido,

A inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. No entanto, muitos obstáculos se colocam no caminho rumo a esse ideal. Discriminação, estereótipos e alienação excluem muitos. Esses mecanismos de exclusão são essencialmente os mesmos, sendo relativos a gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes. (UNESCO. 2020. Prefácio, p. 7).



Figura 4- "A única coisa que todos temos em comum são as nossas diferenças"

Fonte: UNESCO. 2020, p. 9

O princípio da escola inclusiva é abrangente, na medida em que permite a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens de todas as condições físicas, sociais, culturais, isto é, independentemente da crença, etnia, cultura, condição económica, portadoras ou não de deficiência, onde a qualidade e o sucesso de ensino são iguais para todos. (SANCHES. 2001) As escolas inclusivas têm como objetivo favorecer as relações entre os alunos e o seu envolvimento nos seus processos educacionais.

A criação de escolas inclusivas envolve três dimensões que se destacam: a dimensão ética, referente aos principais valores que se encontram; a dimensão relativa à implementação de medidas de políticas educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas.

Segundo diversos autores (MONTEIRO. 2000; RODRIGUES. 2006; SANCHES. 2001), o movimento da escola inclusiva sustenta que todas as crianças e jovens, mesmo os que possuem deficiências ou incapacidades graves, podem e devem ser aceites na escola de ensino regular e encontrar respostas de acordo com as suas necessidades específicas, dando-lhes uma resposta de qualidade e promovendo a inclusão.

Uma escola inclusiva deve estar centrada e orientada para o currículo, e não nas incapacidades ou dificuldades dos seus alunos. (AINSCOW.1998)

O Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho pretende

concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.
(Preâmbulo da Lei)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 foram revogados o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio e a Portaria n.º 201 -C/2015, de 10 de julho, tendo Portugal assumido politicamente o compromisso com a educação inclusiva, o qual tinha já iniciado o seu caminho desde a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho, ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho, e reafirmada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa”, em julho de 2015. Com

este acordo possibilita “ainda dar cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.”

O Decreto-Lei nº54/2018 veio guiar cada escola para a valorização da diversidade, aceitação da diferença como uma mais-valia e a adoção de estratégias de acordo com as características e necessidades de cada aluno, contribuindo para a sua aprendizagem e participação na comunidade educativa, disponibilizando os meios necessários e adaptados à evolução do aluno.

Complementarmente, o Decreto-Lei n.º 55/2018 auxiliou as escolas a exercer a sua autonomia, fortalecendo a “intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.”

O que se verificou é que a forma igualitária de acesso à escola pública, o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, princípios subjacentes à Lei de Bases do Sistema Educativo aplicados de forma universal e padronizada não alcançaram os seus objetivos primordiais, ou seja, garantir a todos os alunos o seu direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Muitos ficaram para trás e não conseguiram concluir a escolaridade obrigatória.

Para BAUTISTA (1997), a frequência da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade contribuiu para a consciencialização de que o ritmo de aprendizagem das crianças/jovens portadoras de deficiência não é o mesmo do das crianças/jovens sem deficiência, sendo necessário fazer alterações significativas em todo o processo educativo para dar resposta às necessidades individuais de cada um. Nesse sentido, surgiram escolas e centros especializados para invisuais, surdos, pessoas com deficiência mental, paralisia cerebral, entre outras, com programas próprios, técnicas de atendimento e especialistas que são um subsistema da Educação normal, sustentando um sistema educativo segregador.

O Relatório de Warnock (1978) foi um momento crucial na mudança da educação especial e no ensino das crianças/ jovens portadores de deficiência, visto que o modelo educativo começa a ser privilegiado em vez dos modelos médicos e técnico-pedagógicos, defendendo a adoção de um paradigma educativo, cujo objetivo seja assegurar o sucesso e a plena integração de crianças e jovens em escolas do ensino regular. Neste sentido, é

necessário considerar o indivíduo, as suas potencialidades e necessidades, nomeadamente educativas. Este relatório demonstra que o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) não se deve centrar somente na incapacidade específica de cada criança/jovem, mas ter em conta as suas capacidades, limitações e fatores que influenciam a sua aprendizagem e condicionam a sua progressão. No entanto, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) não se centra apenas em alunos com deficiência, mas em todos os alunos que demonstram dificuldades específicas de aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

Este Relatório demonstra a necessidade de ser implementado um serviço de orientação e apoio à Educação Especial, constituído por professores de Educação Especial especializados direcionados para o trabalho, avaliação e registo das necessidades de alunos como o acompanhamento dos processos individuais de cada um, a fim de existir uma intervenção adequada e eficiente.

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), noventa e dois países, Portugal inclusive, comprometeram-se a colocar em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas de

(...) todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca. 1994, pp. 11-12)

A Declaração de Salamanca é o documento fundamental para a definição de princípios da escola inclusiva, uma escola para todos, visando melhorar a vida e a autonomia das pessoas portadoras de deficiência, no entanto, ARMSTRONG E BARTON (2003, p.87) vão mais longe na definição de Necessidades Educativas Especiais (NEE), na medida em que este conceito contempla

alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

A Declaração de Incheon veio reafirmar a Educação para Todos, reiterado em Dakar (2000), a qual tem tido um contributo significativo para a promoção e progressos na educação e na defesa de outros direitos humanos, havendo ainda um longo caminho a percorrer. Esta Declaração foi adotada no Fórum Mundial da Educação (2015), convocado pela UNESCO, pretendendo a efetiva adoção dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), na educação, permitindo, assim “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Declaração de Incheon. 2015) até 2030.

A escola inclusiva deve estimular o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva onde a educação seja para todos, valorizando os seus conhecimentos e as suas práticas, sendo uma oportunidade para novas situações de aprendizagem. A heterogeneidade e a diversidade no ambiente educativo devem ser vistas como um fator de enriquecimento da aprendizagem, de flexibilização do currículo e de diferenciação, por um lado; por outro, como formas de alcançar os alunos, tendo em atenção as suas necessidades e características individuais.

Algumas crianças/jovens portadores de deficiência necessitam de diversos serviços especializados, sendo outro entrave com que a escola inclusiva se depara, isto é, a ausência de equipas multidisciplinares. (CAPPELLINI & RODRIGUES. 2009)

Outro obstáculo da Escola Inclusiva é, por vezes, a reduzida cooperação existente entre os professores de Educação Especial e os professores das turmas de ensino regular, em que estes últimos têm alguma dificuldade em compreender as necessidades dos alunos e aceitarem as adaptações necessárias quer sejam a nível curricular, de aprendizagem e de avaliação.

O Decreto de lei nº 54/2018, de 6 de julho a UNESCO, define a Educação Inclusiva como um processo que visa corresponder á diversidade das necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

Segundo o artigo nº2, alínea a), deste Decreto-Lei entende-se que as Acomodações curriculares, são medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias do ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação e adaptação e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento.

As adaptações curriculares não significativas, são medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e conteúdos.

As adaptações curriculares significativas, são medidas de gestão curricular que tem o impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e as competências a desenvolver, de forma a potenciar autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

É importante frisar os princípios da educação inclusiva, que visam a educabilidade universal, de maneira que todas as crianças e alunos tenham a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo, a equidade de garantia que todas as crianças e alunos tem acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, a inclusão visa no direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação de forma plena e afetiva nos contextos educativos. O planeamento educativo é sempre centrado no aluno em que as medidas sejam decididas de acordo com as necessidades, potencialidades, interesses.

O artigo nº6 deste Decreto-Lei define as medidas de suporte à aprendizagem e a inclusão. As medidas de suporte à aprendizagem à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo todas as condições da sua realização plena, assim promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo.

Estas medidas são desenvolvidas através de recursos e serviços de apoio ao funcionamento da escola, os quais devem ser convocados pelos profissionais da escola

com corresponsabilização do Docente de Educação Especial. A implementação das medidas ocorre em todas as modalidades e percursos de educação, e de formação de maneira a garantir que todos os alunos têm igualdade de oportunidades. Estão organizadas em três níveis de intervenção (Universais, Seletivas, Adicionais).

As Medidas Universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponível para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. São consideradas medidas universais quando existe diferenciação pedagógica, as acumulações curriculares, o enriquecimento curricular, a promoção do comportamento pró-social e por fim a intervenção com o foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Contudo, as Medidas Universais são mobilizadas para todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, visando a promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

As Medidas Seletivas visam combater as necessidades de suporte á aprendizagem não supridas pela aplicação das Medidas Universais.

Considera-se Medidas Seletivas, os percursos curriculares diferenciados, as adaptações curriculares não significativas, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial.

A monitorização e avaliação da aplicação de Medidas Seletivas é realizada, pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o defendido no Relatório Técnico Pedagógico (RTP). As Medidas Seletivas são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

Quando a operacionalização das medidas a que referimos anteriormente impliquem a utilização de recursos adicionais, o Diretor do Estabelecimento de Ensino deve requerer os recursos ao serviço competente do Ministério da Educação.

As Medidas Adicionas visam ultrapassar as dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.

A mobilização de Medidas Adicionais, dependem da demonstração da insuficiência das medidas universais e seletivas nos níveis de intervenção a que se referem nos artigos anteriores.

Considera-se Medidas Adicionais a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, as adaptações curriculares significativas, o plano individual de transição (PIT), o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado, o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

A aplicação de medidas adicionais requer a intervenção de recursos especializados, devendo convocar a intervenção do Docente de Educação Especial, enquanto dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem, sendo, preferencialmente, implementadas em contexto de sala de aula.

A monitorização e avaliação da eficácia da aplicação de Medidas Adicionais é realizada pelos responsáveis da sua implementação, de acordo com o Relatório Técnico Pedagógico (RTP).

As medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando o contexto de sala de aula.

4.2 Recursos e Estratégias que sustentam a Educação Inclusiva

As escolas devem mobilizar um conjunto de recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, nomeadamente, recursos humanos, recursos organizacionais e recursos específicos existentes na comunidade, a fim de responder a todos e a cada um dos alunos ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes modalidades de educação e formação. Os recursos humanos específicos são: docentes de educação especial; técnicos especializados; assistentes operacionais (preferencialmente com formação específica). Quanto aos recursos organizacionais específicos como Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI); centro de apoio à aprendizagem; escolas de referência no domínio da visão; escolas de referência para a educação bilingue; escolas de referência para a intervenção precoce na infância; centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial. No que concerne aos recursos específicos existentes na comunidade destacam-se Equipas locais de intervenção precoce (ELI); Equipas de saúde escolar dos ACES/ULS; Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); Centros de recursos para a inclusão (CRI); Instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de solidariedade e segurança social); serviços do emprego e formação profissional; serviços da Instituições da comunidade (serviços de atendimento e acompanhamento social do sistema de

solidariedade e segurança social, serviços do emprego e formação profissional, serviços da administração local); estabelecimentos de educação especial com acordo de cooperação com o Ministério da Educação.

Alguns recursos passam por ajudas técnicas e ou tecnologias assistidas, as quais têm como objetivo igualar as oportunidades de participação da pessoa com deficiência em diferentes contextos para a aquisição de autonomia pessoal. As ajudas técnicas no contexto da educação inclusiva são muito variadas e estão em constante evolução, envolvendo o conhecimento da especificidade de cada aluno, a sua deficiência e o contexto da escola (acessibilidade física, atitudinal e de comunicação).

Para cada deficiência existem condições básicas que devem ser respeitadas, como por exemplo, para a deficiência física é necessário existir acessibilidade arquitetónica (rampas, casas de banho adaptadas, adaptado, mobiliário desenho universal e/ou adaptado, adequação postural, órteses, próteses); para a deficiência visual, material em braille e/ou digitalizado para invisuais e materiais em letra ampliada e com contraste para aqueles que têm baixa visão.

A nível da aprendizagem, a abordagem multinível pode ser caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que tem como objetivo o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto de medidas de suporte à mesma, adotadas em função da resposta dos alunos. Esta abordagem é designada por multinível em referência ao modo como é realizada a organização das medidas de suporte à aprendizagem por níveis de intervenção. Os modelos que integram esta abordagem constituem-se como modelos de atuação de escola com ações e impactos esperados nos diferentes intervenientes, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento, sendo uma ação de todos e para todos. Os princípios subjacentes à abordagem multinível são: uma visão compreensiva, holística e integrada; uma atuação proativa e preventiva; uma orientação para a qualidade e eficácia dos processos e uma estruturação dos processos de tomada de decisão em função dos dados.

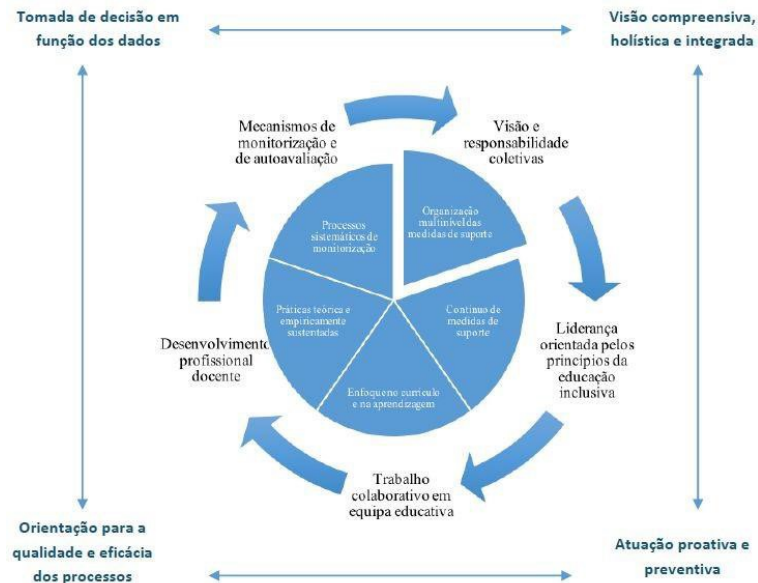


Figura 5 - Princípios, características e condições de abordagem multinível

No artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, destacam-se as medidas de gestão curricular a desenvolver com vista ao sucesso educativo de cada aluno, a saber:

Acomodações Curriculares, sendo estas:

Medidas de gestão escolar curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.

Adaptações Curriculares não significativas, isto é,

As medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Adaptações Curriculares significativas entendidas como

(...) medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2018, p. 13)

Uma das características do modelo multinível é a organização por níveis de intervenção. Estes níveis variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções e são determinados em função da resposta dos alunos às mesmas.

No nível 1, situam-se as medidas universais; no nível 2, as medidas seletivas e no nível 3, as medidas adicionais.

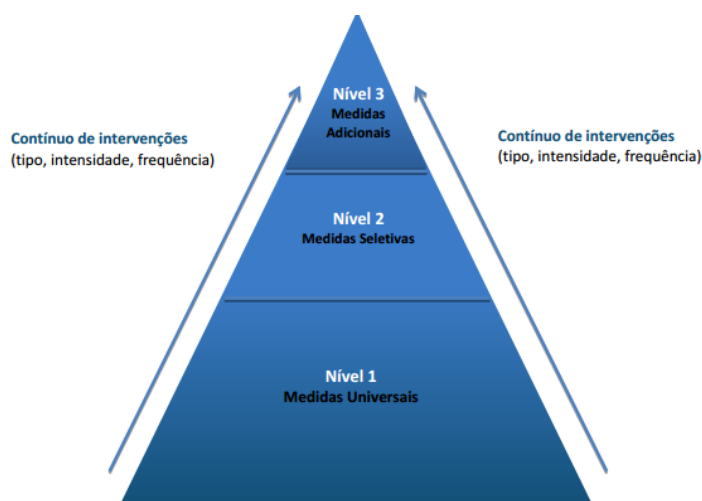


Figura 6 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula. Sendo que cada aluno aprende de forma única e singular, uma abordagem curricular única e inflexível não garante oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Assim, as práticas sustentadas por esta abordagem permitem oportunidades e alternativas para todos os alunos em termos de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação. O desenho universal

para a aprendizagem assenta em três princípios base, que sustentam um conjunto de orientações para tornar as salas de aula mais acessíveis a todos os alunos, como proporcionar múltiplos meios de envolvimento; proporcionar múltiplos meios de representação e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão.

No Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) devem ser identificados os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão, bem como a articulação entre os mesmos, devendo existir uma ação integrada e de natureza colaborativa e de responsabilidade partilhada.

Por outro lado, as equipas multidisciplinares (EMAI) podem ser um meio de produção de novas visões para o trabalho educativo, na medida em que oferecem oportunidades de produção de conhecimentos, através de troca de opiniões, permitindo relacionar este conhecimento com a ação.

Metodologias de Investigação

Capítulo V- Metodologias de Investigação

5.1 Problema de investigação

De acordo com FLICK (2005) "a decisão acerca de uma questão específica depende grandemente dos interesses práticos do investigador e do seu envolvimento num ou noutro contexto histórico e social" (p.49).

Neste sentido, uma das vertentes da Educação Social do nosso interesse é a construção da Pessoa, a delineação de um projeto de vida e um dos focos de trabalho para todos aqueles que trabalham com crianças e jovens portadores de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, pareceu-nos premente analisar e refletir acerca do complemento e da articulação que deve ser feita e das "pontes" que podem ser construídas entre a Educação Social e a Educação Especial.

Por outro lado, "(...) um problema de pesquisa deve ter como suporte um questionamento, cujo valor científico será avaliado a partir do que se pretende observar ou descobrir por meio dele. Assim, a sequência tema-problema delimita o que se deseja investigar." (MENEZES *et.al.* 2019, p. 16))

Desta forma, o cerne desta investigação pretende, assim, aferir a complementaridade entre a Educação Especial e a Educação Social, sendo a pergunta de partida deste projeto de investigação:

"Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?", nomeadamente em contexto escolar.

5.2 Objetivos de estudo

Segundo MENEZES *et.al.* (2019), "Os objetivos têm uma grande importância na escrita de um projeto, pois é por meio deles que se busca responder à pergunta: para que pesquisar? Assim, eles têm uma relação direta com a pergunta-problema, sendo esta consequência deles, especificamente do objetivo geral – que, por sua vez, desdobra-se nos objetivos específicos. "(p.49)

MINAYA referenciado por MENEZES *et.al.* (2019, pp. 49-50) declara que a formulação dos objetivos permite responder ao que é pretendido com a pesquisa, ou seja, que propósitos o pesquisador espera alcançar ao término da investigação.

5.2.1 Objetivos Gerais

Para estruturar claramente um objetivo geral é necessário ir ao encontro do problema que orienta a pesquisa ou o estudo que se pretende aferir, sendo que o mesmo deve ser viável. Assim, o objetivo deve ser enunciado por um verbo no infinitivo, contendo as variáveis explícitas na questão problema. O seu objetivo deve ser claro, direto e sintético. (MENEZES *et.al.* 2019, p. 50)

GONSALVES (2003, p. 57) afirma que esse objetivo deve trazer aquilo que se quer atingir com a pesquisa, uma vez que esse é “um objetivo mais amplo, a questão principal da pesquisa”.

Como se verifica a delimitação dos objetivos da pesquisa deve ir ao encontro da questão orientadora, assim o objetivo geral deste estudo pode ser formulado da seguinte forma:

- *Compreender as convergências e as divergências entre a Educação Social e a Educação Especial.*

5.2.2 Objetivos Específicos

Após a definição do objetivo geral, é necessário formular os objetivos específicos.

Uma dúvida comum é: “Qual a quantidade de objetivos dessa natureza deve ser feita?” A resposta é simples: a quantidade de objetivos específicos deve ser definida pela relação entre o que se deseja observar e a possibilidade de tais observações serem, de fato, realizadas, seja devido ao tempo, seja devido aos limites que a própria pesquisa impõe. (MENEZES *et.al.* 2019, pp. 52-53)

GONSALVES (2003, p. 57) define tais objetivos como “secundários, (...) relacionados à questão principal, os quais definem aspectos mais específicos, que contribuem para alcançar o objetivo geral.”.

Ao definirmos o objetivo principal, outros objetivos surgem emergentes desta complementaridade entre a Educação Especial e Educação Social, a saber:

- Identificar que tipo de atuação tem a Educação Especial que coincida com a atuação dos Técnicos Superiores de Educação Social;
- Identificar que tipo de atuação tem a Educação Social que coincida com a atuação dos Docentes de Educação Especial.
- Estabelecer a interligação entre os domínios de atuação da Educação Especial e da Educação Social.

5.3 Tipo de Estudo

Este tipo de estudo pode definir-se quanto à sua natureza de pesquisa qualitativa, visto que “lida com fenômenos: prevê a análise hermenêutica dos dados coletados” (APOLLINÁRIO. 2004, p. 151). Neste sentido, GONSALVES (2003, p. 68) realça que a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão e a interpretação do fenômeno, “considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Neste tipo de pesquisa, a interpretação do pesquisador possui uma importância crucial.

O tipo de estudo para esta investigação é a pesquisa exploratória. GONSALVES (2003, p. 65) afirma que a pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema.

Este estudo tem por finalidade proporcionar mais informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de uma temática de estudo; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou, ainda, descobrir um novo enfoque para o estudo que se pretende realizar, sendo nesta investigação *“Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?”*

Esta pesquisa exploratória envolve um levantamento bibliográfico; inquéritos por questionários, entrevistas semiestruturadas a pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, sendo neste projeto os docentes de Educação Especial e os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES).

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo de forma mais explícita.

Os resultados dos estudos exploratórios permitem desenvolver teorias explicativas que serão posteriormente testadas em estudos com maior extensão e profundidade (ALMEIDA & FREIRE. 2003).

5.4 Importância da problemática

Considerando a relevância das funções do Técnico Superior de Educação Social (TSES) em contexto escolar para que os alunos possam usufruir de um ambiente adequado e atingirem sucesso, é necessário que estes profissionais trabalhem com toda a comunidade escolar de forma colaborativa, no sentido de se encontrarem respostas diversificadas, diferenciadas, ativas e, principalmente, significativas. Por isso, uma das áreas de intervenção para o Técnico Superior de Educação Social (TSES) é no Departamento de Educação Especial, com alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, tendo como enfoque a educação inclusiva quer os docentes de Educação Especial quer os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) possuem um papel fundamental, nomeadamente em agrupamentos de escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por isso importa questionar e refletir sobre a pergunta de partida desta investigação.

5.5 Campo de Observação

A investigação presume a recolha de dados, isto é, informações fornecidas através de observações, medidas, valores de uma ou diversas variáveis. (SOUSA & BAPTISTA. 2011, p. 72).

HILL e HILL (2000) citado por SOUSA & BAPTISTA (2011) refere que o conjunto de casos acerca dos quais se pretende extrair informações, designa-se por “População” ou “Universo”. (p.72)

Ora, “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN & BIKLEN. 1994, p. 47)

O campo de observação é o ambiente natural, visto que nós enquanto investigadores procedemos à recolha de dados mediante a aplicação de instrumentos junto dos Técnicos Superiores de Educação Social, (TSES), docentes de Educação Especial que foram alvo de intervenção das duas áreas.

5.6 Sujeitos/Amostra/Participantes

Nesta investigação, optámos por fazer a análise a uma amostra, ou seja, “(...) a inquirição a um número restrito de pessoas, com a condição de que estas tenham sido corretamente escolhidas, permite obter as mesmas informações com uma certa margem de erro, um erro calculável que é possível tornar suficientemente pequeno.” (SOUSA & BAPTISTA. 2011, p. 72). No entanto, é necessário que essa amostra seja representativa.

O método de amostragem utilizado foi o probabilístico, na medida em que se pretende ultrapassar para a generalização os resultados obtidos a partir da amostra. A técnica de amostragem utilizada foi a estratificada, visto que “(...) usa a informação existente sobre a população, (...). A lógica que assiste à estratificação de uma população é a de identificação de grupos que variam muito entre si no que diz respeito ao parâmetro em estudo, mas muito pouco dentro de si no que diz respeito ao parâmetro em estudo, (...)” (SOUSA & BAPTISTA. 2011, p. 75).

Em função dos objetivos que nos propomos alcançar, lançámos o desafio a docentes de Educação Especial de diversas escolas da Área Metropolitana de Lisboa (concelhos de Lisboa, Sintra e Seixal), inseridos em contextos socioeconómicos diferenciados, a fim de responderem aos inquéritos por questionário no total de sete docentes. Foram entrevistados dois docentes de Educação Especial.

A nível dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) enviámos os questionários a vários técnicos, tendo respondido sete. Foram entrevistados dois Técnicos Superiores de Educação Social (TSES).

5.7 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas junto dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) e dos docentes de Educação Especial, a fim de aferir a perspetiva destes acerca da problemática em questão.

Segundo CARMO (2008),

o principal fator distintivo entre um inquérito por entrevista e um inquérito por questionário é o primeiro ser realizado em situação presencial, enquanto que o segundo é administrado a

distância. A presença ou ausência do investigador no ato da recolha de dados é assim determinante no que respeita aos procedimentos técnicos de conceção e de administração dos inquéritos.” (p.141)

Nesse sentido, o tratamento de dados foi feito a partir das transcrições das entrevistas e respetiva análise como do tratamento de dados recolhidos pelos inquéritos por questionário e posterior exame.

Para KETELE (1999), referenciado por SOUSA & BAPTISTA. (2011) a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

O planeamento de uma entrevista deve iniciar-se através da explicitação dos objetivos que se pretende atingir. A forma como se pode testar a clareza das questões e o seu rigor é interrogarmo-nos após a sua elaboração se os objetivos foram atingidos.

O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fechada e outra livre) ou fechadas. (SOUSA & BAPTISTA. 2011.p. 83).

Ao construir o guião, o investigador vai necessariamente de proceder à operacionalização das variáveis em perguntas adequadas às metas que pretende atingir e posteriormente, encandear as questões de forma a aferir o objetivo principal da sua pesquisa. Outro factor a considerar é a escolha dos entrevistados, a qual deve ser adequada aos objetivos da pesquisa e ao objeto em estudo. (CARMO. 2008, pp. 149- 150).

Sendo este tipo de entrevista semiestruturada, convém questionarmo-nos no que consiste. Assim, TRIVIÑOS (1987, p. 146) afirma que a entrevista semiestruturada tem como característica principal a formulação de questões básicas suportadas por teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da pesquisa. O foco principal seria centra-se no investigador-entrevistador. A entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenómenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Segundo MANZINI (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada tem como enfoque um assunto a partir do qual foram criadas as perguntas principais, complementadas por

outras questões. Para este autor, este tipo de entrevista facilita a emergência de informações mais livres. MANZINI (2003) salienta que é possível um planeamento da recolha de informações através da elaboração de um guião com perguntas que atinjam os objetivos pretendido.

Por seu lado, BOGDAN & BIKLEN (1994) afirmam que “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.”

As entrevistas semiestruturadas partiram de um guião/ um modelo, o qual possui um roteiro de perguntas previamente estabelecidas, admitindo a supressão ou a inclusão de novas questões tendo como foco a resposta à questão de partida da nossa investigação, constituindo-se por questões abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar a sua opinião. (Apêndices A e B)

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Permite a recolha de informação muito rica que, por vezes, não está em documentos; ➤ Bom grau de profundidade. A entrevista permite recolher os testemunhos e interpretações dos entrevistados, respeitando os seus quadros de referência, a linguagem e as categorias mentais (forma de classificação); ➤ Permite definir dimensões relevantes de atitude e avalia-as melhor; ➤ Permite explorar muita informação; ➤ É flexível, no sentido em que permite verificar se ambos os intervenientes compreendem o significado das palavras e o sabem explicar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de respostas falsas, quer consciente quer inconsciente; ➤ Depende sempre da capacidade ou incapacidade que as pessoas têm de verbalizar as suas próprias ideias; ➤ Consome muito tempo e é um método difícil de trabalhar; ➤ A análise de conteúdo é complicada e difícil; ➤ Noções pré-concebidas influenciam o resultado das entrevistas; ➤ As opiniões do investigador podem influenciar o entrevistado.

Quadro 2- Vantagens e desvantagens da entrevista

Fonte: SOUSA & BAPTISTA. 2011.p. 86

Outro instrumento utilizado nesta investigação foi o inquérito por questionário, o qual “(...) consiste em suscitar um conjunto de historiais/registos, orais ou escritos, em interpretá-los e generaliza-los, isto é, “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização. (GHILIONE & MATALON. 1997)” (SOUSA & BAPTISTA. 2011, p. 90).

Ora, o inquérito aplicado foi por questionário, sendo um instrumento de recolha de informação sobre uma população, a sua aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise. Assim, este questionário foi aplicado a um conjunto de indivíduos, pretendendo recolher informações para analisar, interpretar e responder à pergunta de partida.

Se a entrevista incide sobre uma interação direta, a aplicação de questionários a interação indireta é um dos principais problemas na elaboração e aplicação dos inquéritos por questionário. É necessário considerar, por um lado, o cuidado na formulação das questões e a forma de contactar com os pretendidos inquiridos.

Ora, a construção de um inquérito por questionário deve ser cuidadosamente organizada, de modo a existir uma coerência, sendo organizada por temas enunciados de forma clara, sendo que as questões mais pertinentes devem ser colocadas na parte final. (CARMO. 2008, pp. 149- 150).

Um questionário deve integrar vários tipos de perguntas tais como de identificação (no nosso caso, foram anónimo), de informação (cujo objetivo é recolher dados sobre factos e opiniões dos inquiridos), de preparação (servem para mudar de assunto) e por fim, de controlo (destinadas a verificar a veracidade de outras perguntas).

O inquérito aplicado foi de tipo misto, na medida em que apresenta questões de resposta aberta e resposta fechada. As questões de resposta fechada são aquelas em que o inquirido seleciona somente uma opção das diversas apresentadas (de carácter múltiplo), adequando-se à sua opinião. Por seu lado, as questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a sua resposta.

O inquérito por questionário foi elaborado no *GoogleForms*, os inquiridos foram contactados por diversos canais, nomeadamente digitais. (Apêndices C e D)

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maior sistematização dos resultados; ➤ Facilidade de análise; ➤ Redução do tempo necessário para análise e tratamento; ➤ Menos dispendioso; ➤ Atinge um grande número de pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade de conceção; ➤ Taxa de não respostas elevada; ➤ Dificuldade na compreensão da caligrafia; ➤ As respostas podem ter várias interpretações quando analisadas por pessoas diferentes; ➤ Respostas podem ser pouco claras ou incompletas.

Quadro 3- Vantagens e desvantagens de um inquérito por questionário

Fonte: SOUSA & BAPTISTA. 2011, p.99

Após a recolha dos dados dos inquéritos por questionários, passámos para a fase de apresentação, análise e discussão dos dados.

5.8 Procedimentos

Este trabalho de investigação desenvolveu-se em diversas etapas e processos, existindo sempre o objetivo de interligar duas áreas da Educação (Especial e Social).

Numa primeira fase, partindo das áreas da nossa formação enquanto investigadora propusemo-nos analisar diversos temas que tivessem interligados com estas áreas, a saber a Educação Social e a Educação Especial, fazendo, assim, uma pesquisa exploratória das temáticas inerentes às mesmas.

Neste sentido, numa segunda fase, pareceu-nos premente aferir a complementaridade entre as duas áreas em contexto escolar e de que forma ambos podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos no seu todo enquanto “pessoas” e cidadãos, estando assim escolhido o tema.

Ora, a abordagem desta temática teve início no pré- projeto no âmbito do Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor, o qual foi o ponto de partida para a presente dissertação.

“Enquanto o tema de uma pesquisa é uma proposição até certo ponto abrangente, a formulação do problema é mais específica: indica exatamente qual a dificuldade que se pretende resolver.” (MARCONI & LAKATOS. 2015, p. 165)

Assim, na terceira fase, de forma a estruturar este estudo, nomeadamente a finalidade da investigação, determinámos o problema/questão de partida da mesma, definimos o objetivo geral e os objetivos específicos, o tipo de estudo, a metodologia de investigação a ser usada, a saber inquéritos por questionários e entrevistas semiestruturadas a aplicar a docentes de Ensino Especial e a Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), procedendo, assim, à sua construção e aplicação.

Por último, passámos à fase de apresentação e discussão dos resultados, a partir do cruzamento de dados das entrevistas e dos inquéritos por questionário.

Para analisar os inquéritos por questionário, foram construídos gráficos (para as questões fechadas) e elaboradas grelhas de análise, para as questões abertas, onde se inserem os conteúdos das mesmas, estruturadas por categorias, subcategorias, indicadores e frequência as quais foram elaboradas a partir da transcrição das respostas dadas. (Anexos 2 e 3) Foram elaboradas duas grelhas de análise: os docentes de Educação Especial e outra para os Técnicos de Educação Social (TSES).

Por outro lado, a nível das entrevistas foram, igualmente, criadas grelhas que a partir de parâmetros que analisavam comparativamente os dois profissionais alvo de entrevista. (Anexo 1)

Ao interpretar os dados recolhidos, pretendemos promover a objetividade na sua conceção. As grelhas de análise têm por suporte a análise de conteúdo por categorias que, de acordo com BARDIN (1977) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (p.153)

Os dados recolhidos foram cruzados entre si, a triangulação de dados, sendo fundamentados com a literatura especializada sobre o tema explanada no enquadramento teórico, possibilitando uma discussão e reflexão alicerçadas e objetivas a partir dos resultados alcançados.

Resultados

Capítulo VI- Resultados

6.1 Apresentação dos resultados

Após o levantamento das respostas de todos os inquiridos neste estudo, a partir das entrevistas realizadas e dos inquéritos por questionário aplicados, verificámos que existem diversas categorias em comum entre os Docentes de Educação Especial e os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES). A nível das entrevistas semiestruturadas as mesmas foram realizadas a dois Docentes de Educação Especial e a dois Técnicos Superiores de Educação Social. No que concerne aos inquéritos por questionário, o total de inquiridos corresponde neste estudo a um total de sete inqueridos em cada uma das categorias profissionais.

Esta discussão de resultados parte da pergunta de partida “*Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?*”

Em relação às **entrevistas semiestruturadas**, a nível da Formação no que diz respeito aos **Docentes de Educação Especial**, **Formação Académica** dos inquiridos neste estudo corresponde a um dos entrevistados a formação inicial na Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e, posteriormente, Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) ; outro entrevistado, a sua formação inicial é Licenciatura em Filosofia , Pós Graduação em Educação para a Cidadania, e posteriormente, Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor), Mestrado e Doutoramento em Educação a Distância e *E- learning* , Mestrado em Supervisão Pedagógica.

A **Experiência Profissional** dos inquiridos centra-se no trabalho com jovens com necessidades educativas especiais que possuem patologias como Autismo, Défice Cognitivo, PHDA (Perturbação do Desenvolvimento Cerebral), Dislexia, Discalculia, Paralisia Cerebral, DAMP (Comorbilidade de uma Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção), Problemas Específicos de Linguagem, Problemas Globais de desenvolvimento e Mutismo seletivo.

No que corresponde às **Práticas Profissionais** dos inquiridos no trabalho com jovens com necessidades educativas especiais descrevem que as Equipas de Educação Especial ajudam os alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e complementam a melhoria dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

A **Interligação entre as duas áreas** a nível da Educação Especial, os inquiridos referem que a complementaridade entre as áreas específicas (Educação Especial e Educação Social) trará certamente benefícios a todos os estudantes, nomeadamente os que têm mais dificuldades de aprendizagem.

Os **Maiores Desafios** são melhores condições para apoiar estes alunos de maneira a existirem mais turmas reduzidas, integrar uma equipa verdadeiramente disciplinar e os horários docentes serem mais horários reduzidos.

Quanto aos **Técnicos Superiores de Educação Social (TSES)** inquiridos a sua Formação **Académica** é a Licenciatura em Educação Social.

A **Experiência Profissional** em contexto social centra-se no trabalho com jovens com comportamentos de risco, problemas de integração, risco de abandono escolar, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, alunos de diversas etnias e provenientes de famílias destruídas.

As **Práticas Profissionais** centram-se no trabalho em equipa, na elaboração de uma intervenção socioeducativa onde se complementam a nível da inclusão, nomeadamente a inclusão social.

A **Interligação entre as duas áreas** no trabalho da Educação Social, as duas áreas devem contribuir para a aquisição de ferramentas; promoção de atividades e projetos em áreas de desenvolvimento de competências educativas, sociais e psicológicas; elaboração de projetos de vida que valorizem pessoas.

O **Maior Desafio** é a falta de recursos financeiros e técnicos, pouco conhecimento do trabalho dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), falta de respostas de entidades competentes, falta de recursos necessários para trabalhar com os alunos com necessidades. (Anexo 1)

Relativamente aos inquiridos por questionário, foram elaboradas três questões fechadas e de escolha múltipla, a saber os números cinco, oito e nove e uma questão direta (número quatro, para os docentes de Educação Especial e seis, aos Técnicos de Educação Social).

Neste sentido, a nível dos Docentes de Ensino Especial à questão número quatro **“Para si, nas escolas o trabalho do Docente de Educação Especial e do Técnico Superior de Educação Social (TSES) pode interligar-se?”**

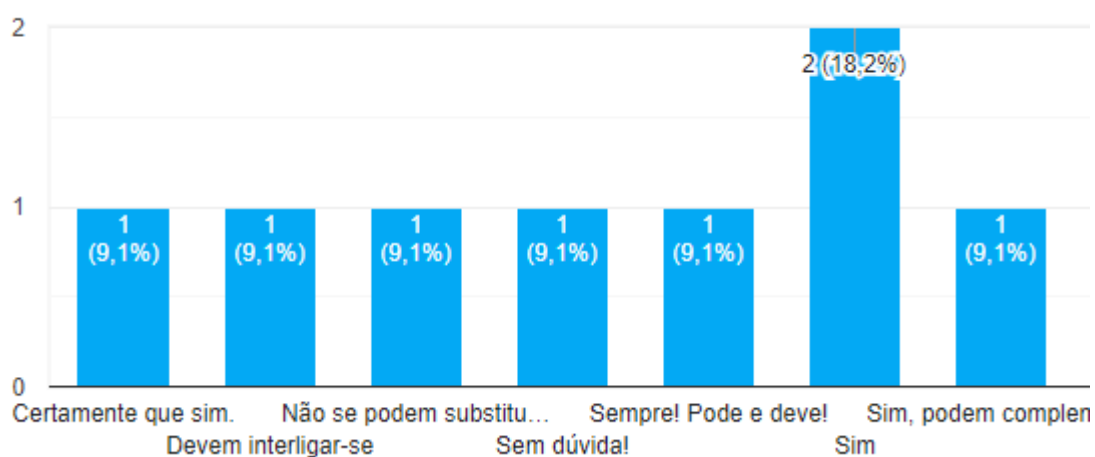


Gráfico 1- Respostas à questão 4 aplicada aos docentes de Educação Especial

Ao analisarmos o presente gráfico, verificamos que 18,2 % consideram que sim, havendo um empate em relação às outras respostas.

Quanto à questão número cinco, **“Na sua opinião, a Educação Especial poderá contribuir para o trabalho da Educação Social na comunidade escolar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”**

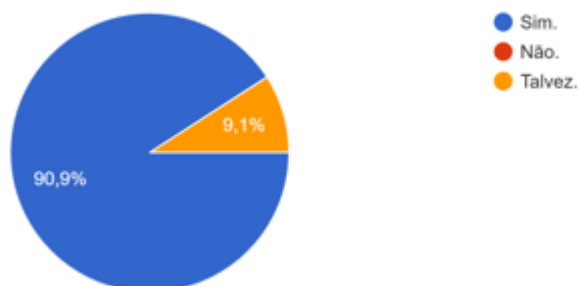


Gráfico 2- Respostas à questão 5 aplicada aos docentes de Educação Especial

Ao analisarmos o presente gráfico, verificamos que 90,3 % dos inquiridos consideram que o trabalho da Educação Social é importante para o trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente à questão número oito, ***“A Educação Especial em contexto escolar é importante para a resolução de necessidades que tenham os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”***

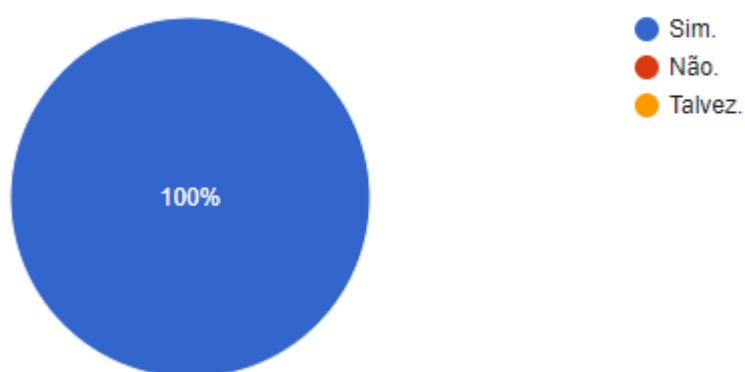


Gráfico 3 - Respostas à questão 8 aplicada aos docentes de Educação Especial

Ao analisarmos este gráfico, verificamos que 100% dos inquiridos consideram que o trabalho da Educação Social é importante para a resolução de necessidades com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No que concerne à questão número nove, ***“Para si, um Docente de Educação Especial consegue fazer uma intervenção específica a nível da Educação Social no contacto com aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”***

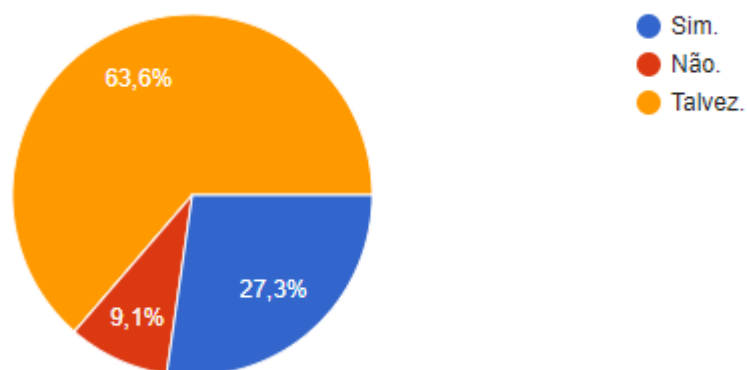


Gráfico 4 - Respostas à questão 9 aplicada aos docentes de Educação Especial

Neste gráfico, verificamos que 63,6 % dos inquiridos consideram “talvez”, 27,3% “sim” e 9,1% “não”.

Nos inquiridos por questionário, a nível dos Técnicos de Educação Social (TSES) na questão cinco **“Para si, a Educação Social poderá contribuir para o trabalho da Educação Especial na comunidade escolar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”**

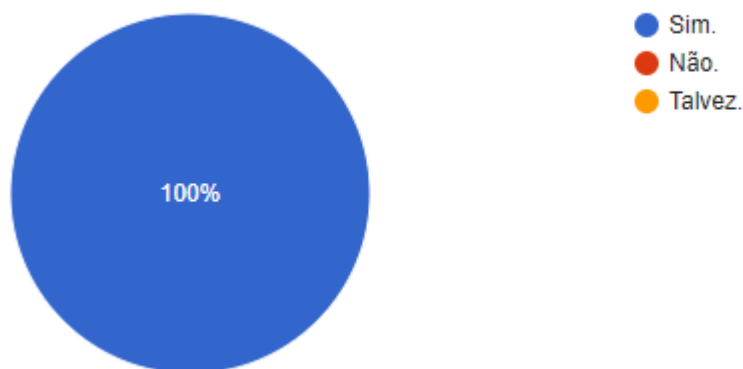


Gráfico 5 - Respostas à questão 5 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES)

Verificamos que 100 % dos inquiridos considera afirmativamente esta questão.

Relativamente à questão seis, **“A Educação Social em contexto escolar é importante para a resolução das necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”**

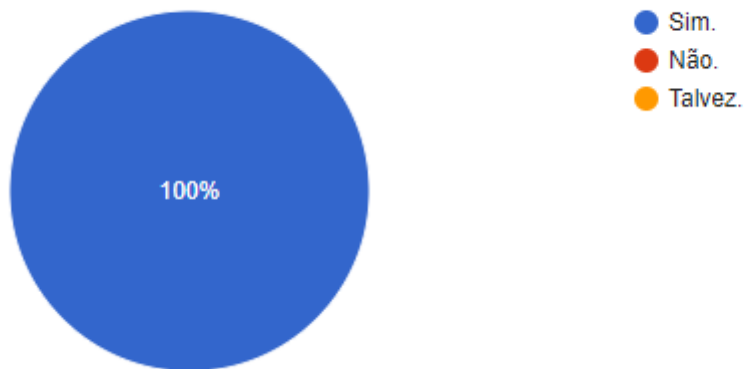


Gráfico 6- Respostas à questão 6 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES)

Apurámos que 100 % dos inquiridos considera importante o papel da Educação Social para a resolução das necessidades dos alunos NEE.

No que concerne à questão oito, **“Considera importante numa equipa multidisciplinar tenha um Técnico Superior de Educação Social (TSES) e um Docente de Educação Especial? “**

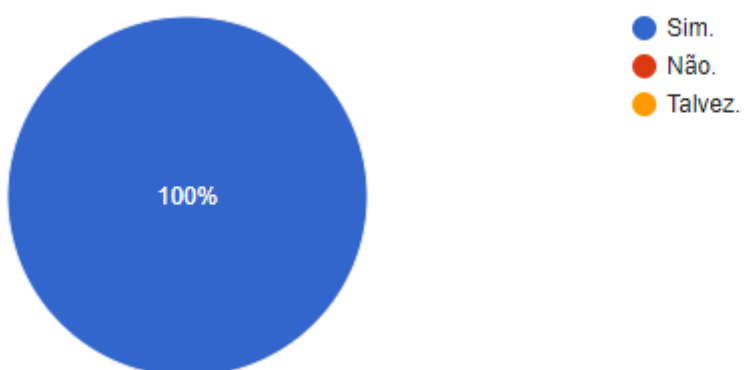


Gráfico 7 - Respostas à questão 8 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES)

Averiguamos que 100 % dos inquiridos considera afirmativamente esta questão.

Quanto à questão nove, “**Deveria existir um Técnico Superior de Educação Social (TSES) nas equipas EMAI (Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva)?**”

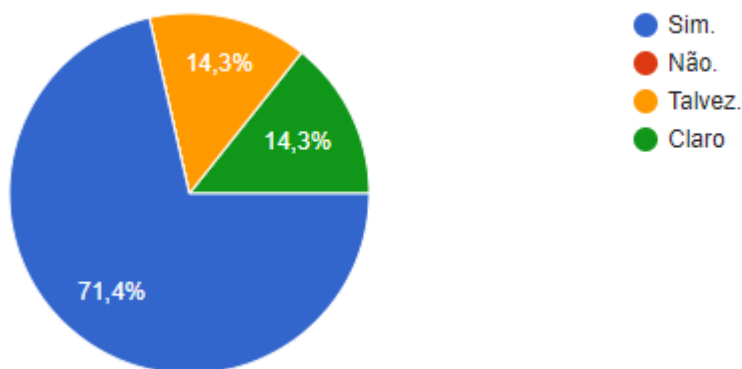


Gráfico 8 - Respostas à questão 9 aplicada aos Técnicos de Educação Social (TSES)

Ao analisarmos este gráfico, verificamos que 71,4 % dos inquiridos consideram deve existir um Técnico Superior de Educação Social nas equipas EMAI; 14,3% talvez e, por último 14,3% afirma “claro”.

No que concerne às restantes questões dos **inquéritos por questionário**, em primeira instância para registo do levantamento de todas as respostas das tabelas de análise de conteúdo, dividimo-las em categorias, subcategorias, registo e frequência correspondente ao número de vezes em que os inquiridos citam ou nomeiam um determinado conceito.

Assim, foi elaborada uma tabela para dos Docentes de Educação Especial e para os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), para posteriormente estabelecermos o cruzamento dos dados de ambos.

Relativamente aos **Docentes de Educação Especial** verificamos que foram referidas as seguintes categorias:

Em primeiro lugar, a categoria “**Aprendizagem**”, onde se enquadra as subcategorias de “Aprendizagem ao longo da vida”, Visão integral/holística do aluno”, “facilitador de sucesso”. Nesta categoria, os inquiridos mencionam que “Para o sucesso de qualquer intervenção, a articulação entre vários intervenientes é um facilitador de sucesso.”; “Somos cidadãos e pertencemos a uma comunidade. O respeito por cada um é totalmente abrangente. As necessidades específicas são inevitáveis para todos ao longo da vida.”; “A

resposta educativa integrada, holística. Não Só a Educação Especial deve relacionar-se com a Educação Social, mas com outras valências como a psicologia e a saúde.” Esta categoria teve a frequência de cinco inquiridos.

Posteriormente, a categoria” **Fatores**”, a qual se subdivide nas subcategorias “Fatores ambientais” e “Evolução do indivíduo” é referido que “Precisam de conhecer e saber analisar fatores ambientais, familiares e sociais facilitadores ou prejudiciais à evolução do indivíduo.” e “A análise dos fatores ambientais há que estabelecer um plano psicopedagógico de intervenção, estabelecer um plano terapêutico e pedagógico de intervenção, estabelecer uma estratégia de intervenção.” A frequência desta categoria é de apenas um inquirido.

Depois a categoria “**Trabalho com as famílias**” são referidas as subcategorias “Articulação com as famílias”, “Falta de comparência parental”, “Projeto de Educação Parental” e “Trabalho com a família e a escola”. É referido que “Alguns problemas apresentados pelos alunos se prendem com questões de relacionamento e de integração escolar ou de falta de competências parentais”, “A intervenção centra-se na relação entre os contextos escola, família e Saúde”, “Resposta ao aluno e resposta ao contexto familiar”. A frequência nesta categoria é três inquiridos.

É mencionada, igualmente, a categoria, “**Desenvolvimento**”, esta subdivide-se nas subcategorias de “Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” e “Desenvolvimento social”. Os inquiridos mencionam que “Ambas as áreas trabalham em prol do sucesso do aluno, uma vertente mais dirigida ao desenvolvimento de competências académicas e o outro, no seu desenvolvimento social”; “O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social dos alunos com necessidades educativas.” e “Pode haver “cruzamento” ao nível do desenvolvimento de competência de autonomia pessoal e social”. A frequência de resposta é de dois inquiridos (Anexo 2).

Quanto aos **Técnicos de Educação Social (TSES)** nos inquéritos por questionário foram mencionadas as seguintes categorias:

A primeira categoria a ser referida é a “**Socialização**” a qual subdivide-se nas subcategorias de “Integração”, “Família”, “Comunidade” e “Alunos”. É referido que “O Educador Social pode ajudar na socialização de pessoas com NEE.”, “O Educador Social deverá ser a ponte entre o aluno com NEE, família, comunidade e comunidade escolar” e “As áreas ao interligarem-se trabalham com os alunos no seu todo, isto é, a nível

pedagógico, social e familiar”. A frequência de inquiridos em relação a esta categoria é de sete inquiridos, isto é, a totalidade alvo deste estudo.

Posteriormente, foi mencionada a categoria **“Construção da pessoa”**, cujas subcategorias mencionadas são “Desenvolvimento e qualidade de vida”, “Desenvolvimento total”, “Realização da pessoa”, “Comportamento de vida/Construção da própria pessoa”. O foco das respostas refere “O trabalho de desenvolvimento de competências individuais é determinante o trabalho com toda a comunidade escolar.”, “A importância do desenvolvimento das competências de inserção social e socioprofissional, bem como outras que potenciam a construção da própria pessoa.” A frequência de inquiridos em relação a esta categoria é de sete inquiridos, isto é, a totalidade alvo deste estudo.

É, igualmente, referida a categoria **“Valorização”**, a qual se fragmenta nas subcategorias de “Valorização da Educação não formal”, “Valorização individual, ser individual e social” e “Atividades que trabalham os valores”, referindo a “Valorização da educação não formal e, mais uma vez, pela valorização do indivíduo, enquanto ser individual e social.” e “Valorização da diferença, integração e respeito”. A frequência de inquiridos é de seis nesta categoria.

O **“Trabalho em Equipa”** é uma das categorias apontadas, subdividindo-se no “Trabalho em Equipa”, “Trabalho grupo-turma integração”, “Trabalho aluno/família /comunidade escolar”. Nesta categoria é aludido “O contexto social dos alunos alvo da análise das equipas EMAI, recorrendo ao apoio de diversas instituições externas”, “O trabalho de equipas multidisciplinares e um maior conhecimento só traz benefícios para o maior sucesso da intervenção, bem como a evolução do grupo ou indivíduo.” e “Trabalho focalizado nas competências do indivíduo e dos grupos e a complementaridade.” A frequência desta categoria é de seis inquiridos. (Anexo 3)

Após a análise dos inquiridos por questionário aos docentes de Educação Especial e dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) verificámos que as categorias com maior frequência nos primeiros são “Aprendizagem” e “Trabalho com as famílias”; quanto aos segundos as categorias são “Socialização”, “Construção da Pessoa”, “Valorização da Pessoa” e “Trabalho em Equipa”.

Mediante o cruzamento das categorias mencionadas pelos inquiridos por questionários, existem três categorias que são referidas por ambos os inquiridos, a saber **“Inclusão”**, **“Intervenção”** e **“Problemas Sociais”**.

A categoria “**Inclusão**” divide-se em subcategorias como “Inclusão”, “Articulação Social”, “Deficiência”, “Falta de recursos (apoios, auxiliares, organização)” por parte dos Docentes de Educação Especial e “Educação Inclusiva”. “Abordagem centrada na pessoa” e “Inclusão/socialização a pares” mencionado pelos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES).

Os docentes de Educação Especial referem que “O Educador Social é um agente de mudança podendo desenvolver um trabalho na área da inclusão social, através da articulação com outros agentes de mudança, nomeadamente psicológicos, assistentes sociais e educadores.”, “Através da inclusão do aluno na sociedade, promovendo a sua autonomia, integração e participação ativa.” A frequência são cinco inquiridos.

Os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) destacam a “Interligação em prol de um desenvolvimento total de uma educação inclusiva”, “A inclusão implica ligação pode ser feita pelo TSES.” e “Estimula o trabalho de equipa entre pares e a colaboração entre professores. O sucesso de um aluno exige que os vários profissionais trabalhem em equipa.” A frequência é de seis inquiridos.

No que corresponde à categoria “**Intervenção**” as respostas dos Docentes de Educação Especial subdividem-se em “Intervenção social”, “Integração na escola/sociedade/comunidade”, “Intervenção socioeducativa” e “Intervenção – escola, família, saúde” referindo que “ A Educação Especial e a Educação Social constituem-se como respostas de intervenção indissociáveis, com o objetivo de remover barreiras ao processo de inclusão dos alunos.” e “ A Educação Especial representa uma importância para a Educação Social no sentido de fornecer as ferramentas necessárias para as mudanças sociais e para as estratégias de intervenção socioeducativa.” A frequência de inquiridos em relação a esta categoria é de sete inquiridos, isto é, a totalidade alvo deste estudo.

No que diz respeito aos **Técnicos Superiores de Educação Social (TSES)**, estes destacam a “Intervenção socioeducativa”, “Inserção socioprofissional”, referindo o “Desenvolvimento de competências de inserção social e socioprofissional.”. A frequência de resposta é de dois inquiridos.

Na categoria” **Problemas Sociais**” os docentes de Educação Especial subdividem nas subcategorias de “Questão de conflitos”, “Questões sociais”, “Problemas de comportamento”, “Crianças e jovens em risco” referindo que “O TSES procura, tal como o Docentes de Educação Especial integrar os alunos com deficiência ou que sejam

problemáticos a nível comportamental, em sociedade” e “Procurando integrar o aluno em sociedade, tentando corrigir comportamentos desajustados”. A frequência desta categoria é de quatro inquiridos.

Por seu lado, os **Técnicos Superiores de Educação Social (TSES)** apontam nesta categoria as subcategorias “Problemas de comportamento”, “Pouco acompanhamento familiar”, “*Bullying* e “Diferença”, focando que “Alunos com NEE inseridos em contextos socioeducativos problemáticos, em que os pais têm dificuldades em lidar com problemas dos alunos (...)”. A frequência desta categoria é de dois inquiridos. (Anexos 2 e 3)

6.2 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados advém da análise dos dados recolhidos, mediante as entrevistas e os inquéritos por questionário efetuados aos docentes de Educação Especial e aos Técnicos de Educação Social (TSES), tendo como base de pesquisa as convergências e as divergências da Educação Especial e da Educação Social. Neste sentido, pretende-se encontrar resposta à questão de partida da investigação, isto é, *“Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?”*

Os dados obtidos através dos instrumentos aplicados ajudam a compreender os pontos de convergência e divergência entre as duas áreas, mas considerando que a generalização das conclusões deverá ser acautelada.

Neste item fazemos o cruzamento dos resultados já apresentados no ponto anterior (Apresentação dos resultados), considerando a revisão da literatura patente no Enquadramento Teórico.

Mediante os dados obtidos pelas entrevistas, podemos verificar que os docentes de Educação Especial trabalham com alunos com diversas patologias (Autismo, Déficit Cognitivo, PHDA, Dislexia, Discalculia, Paralisia Cerebral, DAMP, Problemas Específicos de Linguagem, Problemas Globais de desenvolvimento e Mutismo seletivo), referindo ser imprescindível um trabalho de equipa para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Sabendo que alguns desses alunos podem apresentar comportamentos de risco ou problemas de abandono escolar (experiência profissional apontada pelos TSES), visto possuírem problemas de aprendizagem e de integração o que compromete o seu desempenho escolar e a sua integração social, nomeadamente junto dos seus pares. Para

que seja possível ultrapassar estas dificuldades, é necessário como os entrevistados referem um trabalho de equipa que promova a melhoria dos percursos de aprendizagem (referido pelos docentes de Educação Especial), mas que haja uma atenção ao contexto social, à elaboração de uma intervenção socioeducativa para uma verdadeira inclusão, em que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) deve ter um papel ativo e não somente este trabalho centrar-se nas aprendizagens.

Este facto é confirmado pelo n.º 4 do art.º 11.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho,

O docente de Educação Especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Se as duas áreas se complementam, como referem os docentes de Educação Especial, é necessário como é frisado pelos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) que ambas as áreas contribuam para a aquisição de ferramentas, desenvolvimento de competências educativas e sociais e principalmente, para uma delineação de projetos de vida que valorizem a pessoa em si mesma, sendo que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) coopera na construção de identidades pessoais e da autonomia, assente na inclusão, na partilha, na corresponsabilização e na contratualização (CARVALHO & BAPTISTA. 2004).

Ambos referem que os maiores desafios se prendem com a falta de recursos financeiros e técnicos, a necessidade de uma equipa multidisciplinar com diversos técnicos como é salientado por CAPPELLINI & RODRIGUES. (2009), os quais afirmam que outro entrave com que a escola inclusiva se depara é ausência de equipas multidisciplinares.

No que concerne aos Técnicos de Educação Social (TSES), muitas das vezes, o desconhecimento da importância do seu papel /trabalho de intervenção nas escolas faz com que sejam substituídos por técnicos de outras áreas, nomeadamente psicólogos, animadores ou de serviço social.

A partir das entrevistas, podemos verificar que os docentes de Educação Especial focam-se nos percursos de aprendizagem dos alunos e no sucesso dos seus resultados; no entanto, para que haja uma verdadeira inclusão é necessário existir uma equipa

multidisciplinar onde o Técnico de Educação Social (TSES) esteja integrado de forma a fazer um diagnóstico do aluno que vai mais além das suas aprendizagens e do seu quadro clínico, mas que promova uma interligação com a família, o seu contexto económico, social e cultural, fazendo um plano de intervenção individualizado e considerando aquele aluno como uma “pessoa”, ajudando-o a delinear o seu projeto de vida futura, na medida em que o Técnico Superior de Educação Social (TSES) diferencia-se de outros técnicos pela natureza pedagógica da sua intervenção, apesar de trabalhar na área não formal, fazendo uso de ferramentas de diferentes áreas, conseguindo articulá-las todas entre si, numa atuação prática, o que permite assim uma melhoria dos resultados obtidos. (CARVALHO. 2001, citado por TABORDA E DIAS.2016, p. 396)

O primeiro dado obtido a partir dos inquéritos aos docentes de Educação Especial e aos Técnicos de Educação Social (TSES) é que o trabalho entre ambos se deve interligar e contribuir para o trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais. No entanto, os docentes de Educação Especial ao responderem “Talvez” (63,6%) à questão “Para si, um Docente de Educação Especial consegue fazer uma intervenção específica a nível da Educação Social no contacto com aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?”, demonstram estar pouco informados sobre o papel e a importância dos Técnicos de Educação Social (TSES) nas escolas. (Gráfico 4)

Os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), por seu lado, reforçam a importância da existência de um TSES nas equipas EMAI. (Gráfico 8), na medida em que este deve ser um ator social, um educador e um mediador social (CARVALHO & BAPTISTA. 2004)

Outros dados que se destacam nos inquéritos por questionário aos **docentes de Educação Especial** são as categorias “**Aprendizagem**” (Aprendizagem ao longo da vida, visão integral/holística do aluno), “**Trabalho com as famílias**” (Projeto de Educação Parental) e “**Desenvolvimento**” (Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social).

Relativamente aos inquéritos por questionário, aplicados aos **Técnicos de Educação Social (TSES)** os dados que se destacam são as categorias “**Socialização**” (Integração, Família, Comunidade), “**Construção da Pessoa**” (Desenvolvimento total, Realização da pessoa) e a “**Valorização**” (Valorização individual, ser individual e social/valorização da educação não formal), frisando que o TSES deve ser a ponte entre o aluno com NEE, a sua família e a comunidade (escolar/ social), trabalhando o aluno no seu todo

(dimensão pedagógica, social e familiar), valorizando , assim , o aluno como ser individual e social.

Ora, este facto, vem reforçado no Preâmbulo do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, o qual

concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.

Outro dado importante, é que os **Técnicos de Educação Social (TSES)** valorizam o “**Trabalho em Equipa**”, na medida, em que trabalhar com as famílias só é possível mediante um trabalho em equipa entre os Docentes de Ensino Especial, os docentes titulares de turma /Diretor de Turma/Conselho de Turma, diversos técnicos (psicólogos, terapeutas, TSES, entre outras) e a equipa EMAI. Tem de existir uma articulação e uma rede dentro e fora da escola (inclusive com os clínicos) para que todos “rumem” na mesma direção, na construção efetiva da pessoa/ do jovem/da criança, independentemente das suas limitações físicas, psíquicas, sociais e comportamentais. Este dado vem ao encontro pelo que é preconizado por TIMÓTEO E BERTÃO (2012), “A Educação Social, integrando um corpo de saberes oriundo de diferentes áreas disciplinares das ciências sociais e humanas, assume-se como território de confluência da investigação e da ação educativa e psicossocial.” (p. 17)

Por seu lado, os docentes de Educação Especial não referem este facto nos inquéritos por questionário, apenas referindo-se às equipas de Educação Especial nas entrevistas e em programas de educação parental.

Ora, tendo em conta a visão holística da educação como uma abordagem que pretende compreender o ser humano de forma integral, considerando o ser humano no seu todo, enquanto indivíduo único e complexo, devendo o processo educativo ter essa dimensão em conta. É necessário que fim último da educação seja proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativa, ampliando o seu conhecimento acerca daquilo que os rodeia, demonstrando-lhes que possuem um papel importante na sociedade e quanto maior conhecimento tiverem mais bem preparados para construírem o seu projeto de vida futura no desenvolvimento das suas competências. As categorias apresentadas anteriormente pelas duas classes profissionais inquiridas confluem para uma abordagem do aluno como Pessoa no seu Todo, considerando:

- Visão holística integral do aluno que pressupõe a valorização do ser individual nas suas múltiplas dimensões;
- Desenvolvimento de competências para a realização da Pessoa;
- Aposta no *networking* entre escola/família/comunidade/entidades externas.

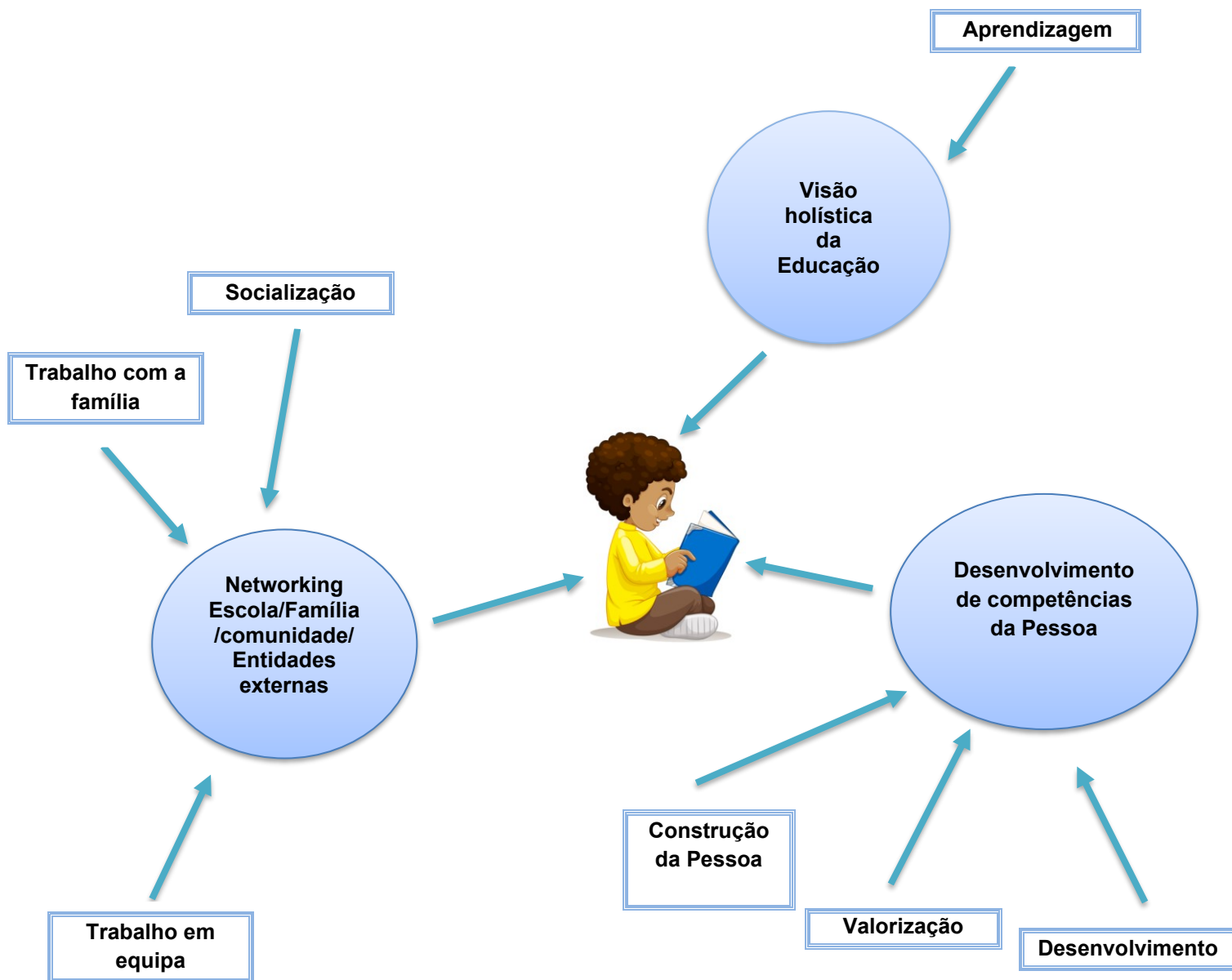


Figura 7 – Abordagem do aluno como Pessoa no seu Todo.

De acordo com os dados recolhidos pelos inquiridos por questionário, são referidas pelos docentes de Educação Social e Técnicos Superiores de Educação três categorias comuns, a saber, “**Inclusão**”, “**Intervenção**” e “**Problemas Sociais**”.

A categoria “**Inclusão**” ressalva a Educação inclusiva e a “Inclusão/socialização a pares”, remetendo novamente para a “Abordagem centrada na pessoa”. Por outro lado, referem a **Intervenção** (socioeducativa), na medida em que a Educação Especial e a Educação Social são domínios com intervenções indissociáveis que visam remover barreiras para a inclusão dos alunos. Os **Técnicos Superiores de Educação Social (TSES)**, destacam a importância do “Desenvolvimento de competências de inserção social e socioprofissional.” Em relação aos **Problemas Sociais**, ambos referem questões comportamentais, conflitos e questões sociais.

Ora este facto encontra-se patente no Prefácio do Relatório da UNESCO (2020) o qual salienta que a inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento. (p.7)

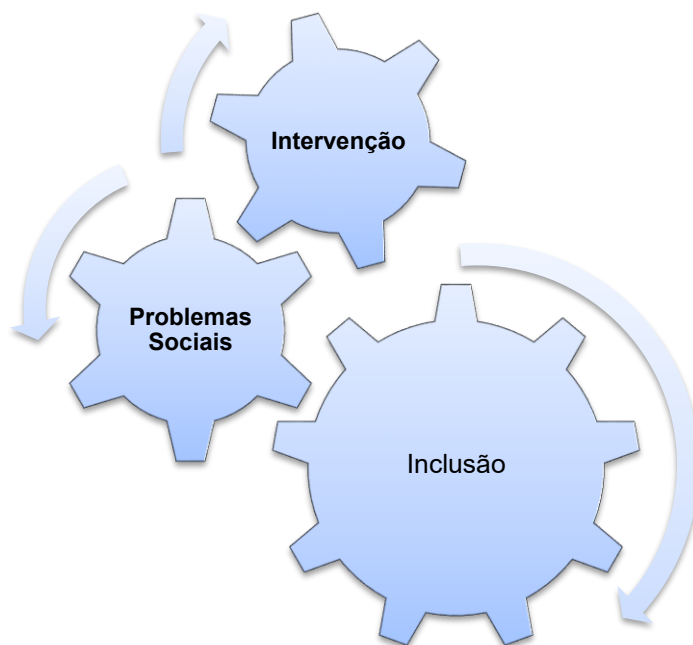


Figura 8 - Categorias comuns da abordagem centrada na Pessoa

Convém, no entanto, salientar que as categorias mencionadas como “Aprendizagem”, nomeadamente a visão holística da educação, “Socialização”, “Construção da Pessoa” confluem para os domínios da “Inclusão” e da “Intervenção”; as quais só são possíveis se existir, por um lado, uma relação entre o aluno/família/comunidade no âmbito da socialização; por outro, a visão holística do aluno pressupõe o domínio anterior, mas também um trabalho que vá para além dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas curriculares, mas que se centre também na aquisição de competências e de ferramentas que partam de um projeto de intervenção socioeducativa, que possibilite uma visão /um projeto de vida futura depois de completarem a sua escolaridade. Daí a importância dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) nas escolas, visto que “A dimensão relacional da ação do educador social desenvolve-se próximo do quotidiano dos sujeitos.” (TIMÓTEO E BERTÃO. 2012, p. 21).

Neste sentido, deve-se assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Declaração de Incheon. 2015), sendo necessário a ação de todos os intervenientes num projeto de intervenção socioeducativa que promova a inclusão.

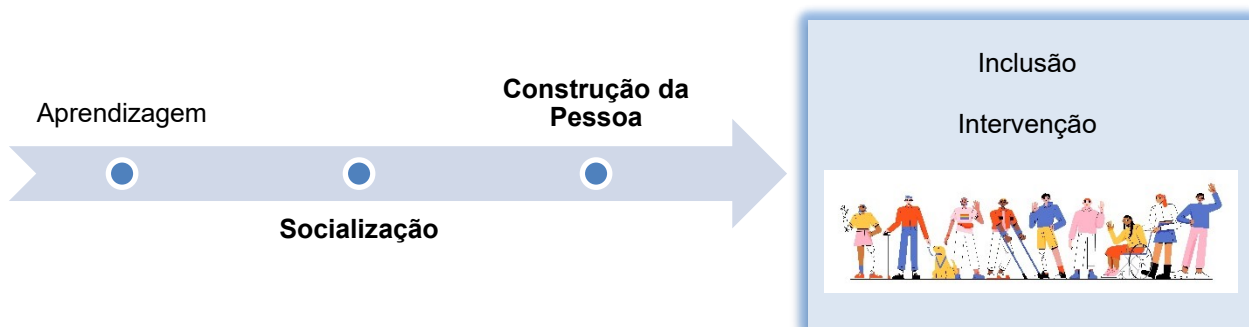


Figura 9 - Confluência de categorias

Convém referir, ainda, que para além de alunos portadores de determinadas patologias, existem alunos com dificuldades de aprendizagem que são o reflexo do meio económico e sociocultural em que estão inseridos, sendo necessário um verdadeiro trabalho na dimensão integral da construção do indivíduo, onde a ação do Técnico Superior de Educação Social (TSES) é fulcral, na medida em que a Educação Social é “uma ação

promotora e dinamizadora de uma sociedade que eduque e de uma educação que integre e que, por sua vez, ajude através da educação a evitar ou reparar a dificuldade ou o conflito social.” (ESTEBAN. 2015, p. 111)

Após a análise detalhada dos dados durante a investigação parece que podemos apontar as convergências e as divergências entre a Educação Especial e a Educação Social, de acordo com as entrevistas e os inquéritos por questionário que aplicámos aos docentes de Educação Especial e aos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES):

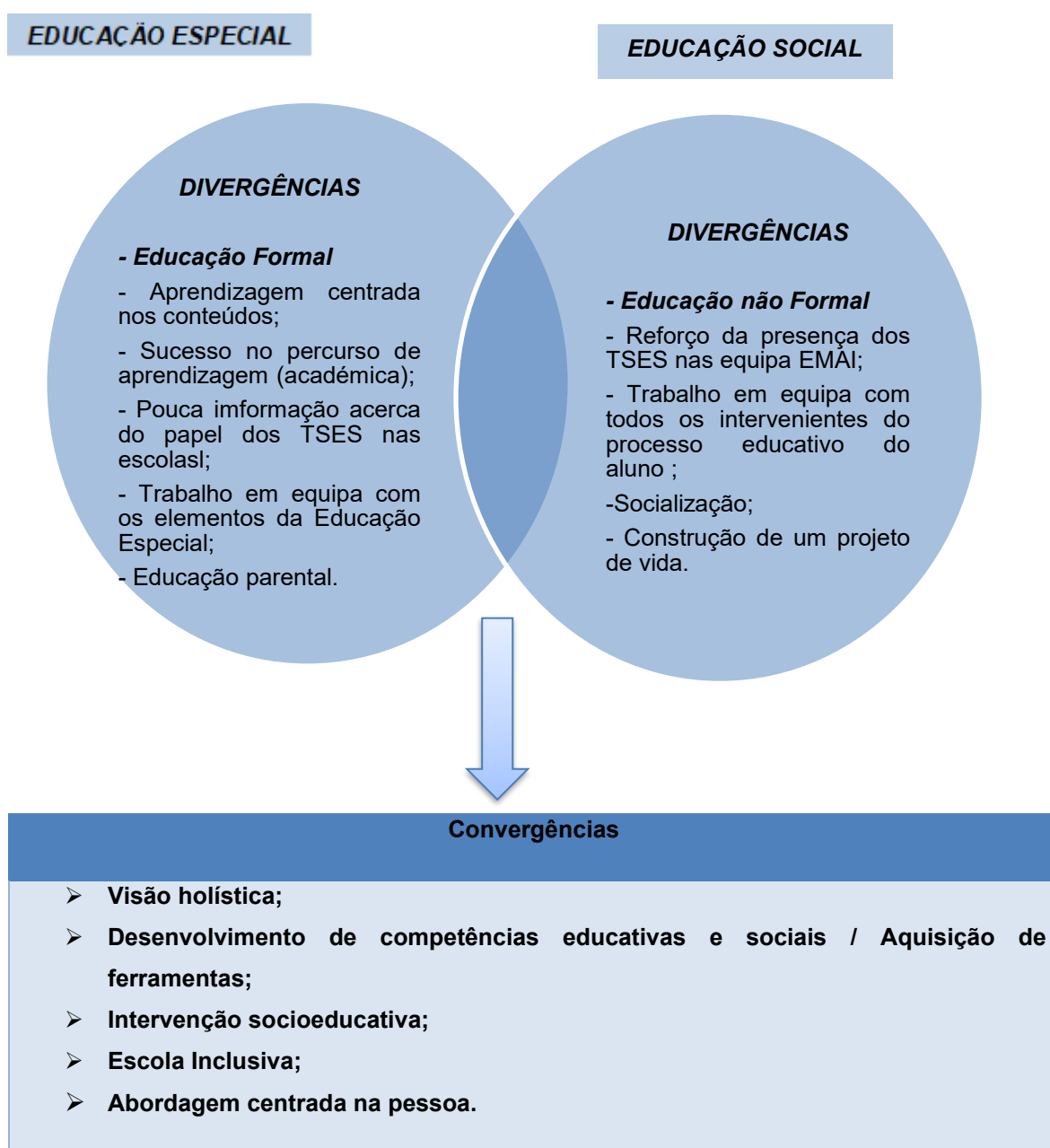


Figura 10 - Divergências e convergências entre a Educação Especial e a Educação Social

Em suma, apesar da Educação Especial e a Educação Social delinearem os seus planos de ação no domínio da educação formal e não formal, respetivamente, ambas são perentórias em afirmar que o seu trabalho deve considerar o aluno enquanto Pessoa no seu todo, isto é, a nível cognitivo, social, emocional, psicológico, considerando o contexto em que se encontra inserido. Os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) reforçam a construção de um projeto de vida na medida em que a educação é a base da vida de um indivíduo, desenvolvendo o seu empoderamento a partir do conhecimento e promovendo mudanças na sua autonomização perante uma sociedade em constante mutação. (ORTEGA. 1999, citado por COELHO, CARVALHO E MUCHARREIRA. 2019, p.2).

6.3 Considerações finais

A educação é a alavanca para a disseminação das desigualdades sociais e um campo de oportunidades para todos, independentemente da sua condição física, psíquica, social, cultural e económica, tendo em consideração a individualidade de cada pessoa na sua unicidade e dignidade.

Neste sentido, a educação inclusiva é um processo que contribui para atingir o objetivo da inclusão social, cujas as ações abracem a diversidade e construam um senso de pertencimento, enraizado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial, devendo ser respeitada, independentemente de sua origem, habilidades ou identidade. (UNESCO, 2020, p. 10)

Com a elaboração desta investigação, pretendemos demonstrar e concluir que a Educação Especial e a Educação Social podem cruzar-se em diferentes áreas de atuação, na medida em que os papéis dos Docentes de Educação Especial e do Técnico Superior de Educação Social (TSES), interligam-se no seu campo de trabalho e de intervenção nas escolas em prol da educação inclusiva, abrindo o leque de oportunidades a todos os alunos que por alguma razão possuem um *handicap*.

Neste sentido, com o desenvolvimento e a necessidade de uma escola e uma sociedade mais inclusivas, as áreas da Educação Especial e da Educação Social são fundamentais para o desenvolvimento, autonomia, capacitação e integração das crianças e jovens portadores de necessidades educativas especiais, ou outros motivos de exclusão,; por isso, a necessidade de trabalharem em parceria e em rede como um todo no contexto escolar, nomeadamente nas escolas inseridas em meios mais desfavorecidos, como por exemplo as escolas inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Ora, o nosso **Objetivo Geral** pretendeu compreender **as convergências e as divergências entre a Educação Social e a Educação Especial**. Ficou patente que é necessária uma visão holística da educação, percecionando um novo modo de relação do ser humano com o mundo, da sociedade, do outro e de si mesmo., preconizado no Relatório da Comissão Internacional de Educação para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir” (1994); o desenvolvimento de competências educativas e sociais que pressupõem a aquisição de ferramentas numa abordagem centrada na pessoa.

Ora, isto só é possível se for delineado um projeto de intervenção socioeducativa que tenha em consideração as particularidades de cada aluno, as suas potencialidades, as suas fragilidades adequando as medidas de aprendizagem ao seu perfil, numa dimensão de inclusão.

Um perfil de base humanista significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considerarmos as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor e atenção às diferenças. (Ministério da Educação e Ciência. 2017, p. 6)

Apesar de trabalharem em domínios diferentes da educação, na medida em que os docentes de Educação Especial têm de aplicar práticas e estratégias pedagógicas inclusivas, delinear medidas para a melhoria das aprendizagens dos alunos, dar apoio a diversas áreas disciplinares e orientar os docentes dos Conselhos de Turma na aplicação e avaliação destas medidas, a sua prática centra-se numa dimensão formal; e os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) intervirem no âmbito da educação não formal, na medida em que:

O educador social orienta a sua intervenção através da definição de um conjunto de ações de carácter sociopedagógico. Por outro lado, a «escuta» é o meio pelo qual o educador “sente” as pessoas permitindo-lhe colocar-se na ótica de quem vive o problema para que possam, juntos, assumir um compromisso, uma implicação no processo de construção de um “EU” e na elaboração de um projeto de vida. Ou seja, o educador social define-se através da mediação e pela forma como estabelece relações de proximidade com os educandos, olhando-os como pessoas únicas e com potencialidades, de modo a ajudar a produzir mudanças e a alterar comportamentos. (AZEVEDO, J., & BAPTISTA. 2008, p. 50)

Em contexto escolar é necessário reforçar e incentivar a cooperação e a colaboração entre estas duas categorias profissionais e demais docentes/técnicos que intervêm junto dos alunos, quer seja na dimensão formal e não formal para que seja possível trabalhar o indivíduo no seu todo, mas também permitir novas formas de atuação, de pedagogia, de ação e de inclusão, em que a “(...) «marca» de «proximidade humana» ligada a um humanismo relacional, onde a centralidade da Pessoa e a importância dos laços de solidariedade social se impõem em toda a sua grandeza cívica, (...). “(AZEVEDO, J., & BAPTISTA. 2008, pp. 59 -60)

Há, ainda a salientar, o desconhecimento do papel e da importância dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) por parte de alguns agentes educativos e a necessidade cada vez maior da existência destes profissionais nas escolas, sendo necessário uma maior sensibilização face à sua ação educativa e relevância face à Tutela, isto é, Ministério da Educação e respetivas Direções dos Estabelecimentos de Ensino.

No que concerne às dificuldades encontradas ao longo deste projeto de investigação prenderam-se essencialmente com a auscultação junto dos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES), na medida em que uma percentagem considerável não exerce as suas funções em escolas como TSES, mas nouro tipo de instituições, não tendo como público-alvo da sua ação alunos com necessidades educativas especiais.

Relativamente às limitações, este projeto de investigação encontra-se consignado à auscultação de docentes de Educação Especial e Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) que exercem as suas funções em escolas da Área Metropolitana de Lisboa, apesar de o inquérito por questionário ter sido lançado nas redes sociais, de forma a abranger o maior número de indivíduos possíveis e enviado, no caso dos TSES, para a Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES). Por outro lado, a pouca informação existente acerca da temática em estudo.

Por último, os resultados desta investigação e a reflexão que foi feita ao longo da mesma, encaminha-nos para a importância que a Educação Social possui na implementação de projetos de intervenção socioeducativa que promova o desenvolvimento integral dos alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais ou outro tipo de Necessidades Educativas, a fim de os capacitarem para uma sociedade que se encontra em constante mutação, estabelecendo uma simbiose com a Educação Especial.

Para a elaboração de investigações futuras seria interessante explorar por um lado, o trabalho que os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) desenvolvem junto das pessoas e alunos com Necessidades Educativas Especiais quer a nível dos Estabelecimentos Escolares, quer a nível institucional; por outro lado, elaborar uma pesquisa sobre o número real de Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) que exercem as suas funções em Estabelecimentos de Ensino e quais são as tarefas e projetos que desenvolvem ; e , por último, realizar um estudo a nível nacional sobre a relação que se estabelece entre os docentes de Educação Especial e os Técnicos Superiores de Educação Social (TSES) nos estabelecimentos escolares para a promoção da escola inclusiva, na sua verdadeira aceção.

O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados. (Ministério da Educação e Ciência.2018, p. 4)

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.

AINSCOW, M., & FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

ALMEIDA L., & FREIRE, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.

APOLLINÁRIO, F. (2004). *Dicionário de metodologia científica: um guia para a Produção do Conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.

ARMSTRONG, F. & BARTON, L. (2003). *Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education»*. In Belmont, B. et Vérillon, A. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

AZEVEDO, J., & BAPTISTA, I. (2008). *Educadores sociais: Quem são? O que fazem? Como desejam ser reconhecidos?* *Cadernos De Pedagogia Social*, (2), 45-60. - Acedido em: <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2008.1924> Consultado em 21 /10/2023)

AZEVEDO, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. (.2011) Necessidade e Pertinência de um Estatuto Social. Fronteira do Caos*.

AZEVEDO, S. (2013). *Educação e formação de adultos: Espaços para inclusão social*. (Dissertação de doutoramento), Universidade Portucalense. Acedido em: <http://hdl.handle.net/11328/924> (Consultado em 15 /10/2023)

BAENA, Maria Paz Lebrero; Sáenz, Josefa Magdalena Montoya; Quintana Cabañas, José Maria (2002). *Pedagogía Social*. Madrid: Pub. UNED.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, R. & FRAGOSO, A. (2020). Investigação em Educação Social – prática e reflexão. Universidade do Algarve. Acedido em: <https://doi.org/10.34623/npza-sf5> (Consultado em 15 /10/2023)

BAUMRIND, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. Em *Child Development* (pp. 887-907). California: University of California, Berkeley

BAUTISTA, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos* (orientados por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela). Porto: Porto Editora.

BUENO, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.

CAMILO, C. & GARRIDO, M.V. (2013), Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma *revisão e reflexão*. *Análise Psicológica*, 3 (21), pp.245-268 Acedido em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14004/1/Desenho%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20programas%20de%20desenvolvimento%20de%20compet%C3%A2ncias%20parentais%20para%20pais%20negligentes.pdf> (Consultado em 08 /10/2023)

CANÁRIO, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CAPELLINI, V. & RODRIGUES, O. (2009). Conceção de professores acerca dos fatores que dificultam os processos de educação inclusiva. *Porto Alegre: Educação*, 32 (3), pp. 355-364.

CARDOSO, A. Et all. (2015). Competências parentais: construção de um instrumento de avaliação. *Referência – Revista de Enfermagem*, 4(4), pp. 11-20 Acedido em: <http://dx.doi.org/10.12707/RIV14012> (Consultado em 08 /10/2023)

CARMO, H. & FERREIRA, M. (2008). Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

CASCAIS, M.d.G.A., TERÁN, A.F. (2014). Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. Ciências em Tela.7, Rio de Janeiro, pp. 1-10.

CARVALHO, A.D. & BAPTISTA, I. (2004). Educadores Sociais – Uma Identidade profissional em construção in Educação social: Fundamentos e Estratégias. Porto: Porto Editora.

COELHO, F., & CARVALHO, F., & MUCHARREIRA, P. (2019). Educação Social: Espaço de Desenvolvimento Pessoal e Social. Instituto Superior de Ciências Educativas. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

COELHO F., CARVALHO F., & MUCHARREIRA, P. R. (2020). Educação Social: Espaço de Desenvolvimento Pessoal e Social. IN s. Lauxen, I. Virgolin, & M. Silva (Orgs.). Práticas socioculturais sociedade contemporânea.

COMISSÃO NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS E PROTEÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS (2006) – Acedido em: <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cpcj/o-que-sao.aspx> (Consultado a 08/10/ 2019)

CONDE, A.C., & GOTSCHLICH, E.S. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales. Una propuesta de defenicion operacional. Revista *Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6 (1), pp. 35-51 – Acedido em <https://derechocienciapolitica.uct.cl/index.php/RDCP/article/view/187> (Consultado em 08 /10/2023)

Conselho Nacional de Educação (CNE) (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), Uma educação inclusiva a partir da escola que temos (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação. – Acedido em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/773-uma-educacao-inclusiva-a-partir-da-escola-que-temos> (Consultado em 10/08/2023)

Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Acedido em: <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+d+a+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e> (Consultado em 08/04/2023).

CORREIA, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M., SERRANO, A.M (Orgs), (2000). Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança, às Práticas Centradas na Família. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2008) Inclusão e necessidades educativas especiais (2.^aEd. Revista e Aumentada). Porto: Porto Editora

CORREIA, F., MARTINS, T., AZEVEDO, S., DELGAGO, P. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional – Acedido em: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6384/1/ART_DelgadoPaulo_2014.pdf (Consultado em 10/07/2022)

DADAM, S. (2011). Programa de orientação para parentalidade: avaliação da sua importância e momento adequado de aplicação (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

DARLING, N., & STEINBERG, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. Em *Psychological Bulletin* (Vol. 113, p. 2909). American Psychological Association, Inc

Declaração de Dakar (2000) – Acedido em: <http://www.direitohumanos.usp.br>

Declaração de Incheon – Acedido em: <https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf> (Consultado em 07/04/2021).

Declaração de Salamanca (1994) – Acedido em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (Consultado em 07/04/2021).

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Acedido em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> (Consultado em 01/05/2021).

Decreto-Lei de 10 de Abril de 1976 (Constituição da República Portuguesa) – Acedido em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=4&tabela=leis (Consultado em 13/10/2023)

Decreto – lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. Acedido em: <https://docplayer.com.br/152232766-Ministerio-da-educacao-decreto-lei-n-o-43-89-de-3-de-fevereiro.html> (Consultado em 27/09/2023)

Decreto lei nº 286/89 de 29 de agosto. Acedido em: <https://files.dre.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf> (Consultado em 27/09/2023)

Decreto lei nº 189/91 de 17 de maio. Acedido em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/189-1991-639490> (Consultado em 01/10/2023).

Decreto lei nº 190/91 de 17 de maio. Acedido em: <https://www.damiaodegoes.pt/spo/67316ad26510e10c46668be7c66f9fbc.pdf> (Consultado em 27/09/2023)

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto – Acedido em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296> ((Consultado em 13/10/2023)

Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro – Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf> (Consultado em 13/10/2023)

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho - Acedido em: <https://dre.pt/home//dre/115652961/details/maximized> (Consultado em 10/07/2022)

Decreto-Lei nº55/2018 de 6 de julho - Acedido em <https://dre.pt/home/dre/> (Consultado em 10/07/2022)

Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro- Acedido em:

<https://dre.pt/dre/detalhe/lei/116-2019-124680588> (Consultado em 10 /07/2022)

DÍAZ, A. (2006). Uma aproximação à Pedagogia-Educação Social. *Revista Lusófona de Educação*. 7, pp.91- 104.

ESTEBAN, J. O. (2004). *Pedagogia Social, realidades actuais y perspectivas de futuro*. Comunicação apresentada ao I Congresso Ibero-americano de Pedagogia Social (XIX Seminário Interuniversitário de Pedagogia Social). Santiago do Chile.

ESTEBAN, J. (2005). *Pedagogía Social y Pedagogia Escolar: La Educación Social en la Escuela*. Em *Revista de Educación*, nº 336. pp. 111-127.

FELIZARDO, S. (2012) *Deficiência, Família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

FLICK, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

FREIRE, Paulo. (2003). Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. In: *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (2003). Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, Paulo. (2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. [s.l.]: Sabotagem.

GONSALVES, E. P. (2003). *Iniciação à pesquisa científica*. 3. ed. Campinas: Alínea.

GOHN, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14(50), 27-38

-Acedido

em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>

(Consultado em 14/10/2023)

KOMBECK J., ROSENDAL, Jensen N. (red.), (2009), The Diversity of Social Pedagogy in Europe, „Studies in Comparative Social Pedagogies and International Social Work and Social Policy”, Vol. 7, Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co. KG, Bremen.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo= (Consultado em 27/09/2023)

Lei nº 147/99 de 01 de setembro (Lei de Proteção de Crianças e Jovens) Acedido em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leisLei (Consultado em 12 /10/2023)

Lei n.º 166/99, de 14 de setembro – Acedido em: https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=542&tabela=leis (Consultado em 12 /10/2023)

Lei nº 4/2015 de 15 de janeiro. Acedido em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/4-2015-66195397> (Consultado em 27/09/2023)

Lei nº 23/2017 de 23 de maio – Acedido em: <https://sfj.pt/departamento-de-formacao/familia-e-menores/lei-de-protecao-de-criancas-e-jovens-em-perigo-junho-2023/> (Consultado em 12 /10/2023)

LOPES, J. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. Kauffman & J.

LOPES, J. (org.). (2012). Escolas singulares: Estudos Comparativos. Porto: Edições Afrontamento.

MANZINI, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. v. 26/27. São Paulo: Didática, pp. 149-158.

MANZINI, E.J (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, p.11-25.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. (2015). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Editora Atlas, S.A.

MARTINHO, L. (2010). O papel da educação parental no comportamento anti-social dos adolescentes (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra.

MARTINS, Rosilene Maria Sólón Fernandes. (2004) Direito à Educação: aspetos legais e constitucionais. Rio de Janeiro: Letra Legal.

MENEZES, Henrique et all. (2019). Metodologia Científica. Teoria e aplicação na Educação à Distância. Petrolina: Universidade Federal do Vale de S. Francisco. Acedido em: <https://portais.univasf.edu.br/noticias/univasf-publica-livro-digital-sobre-metodologia-cientifica-voltada-para-educacao-a-distancia/livro-de-metodologia-cientifica.pdf> (Consultado em 08/10/2023)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2017). Perfil do aluno século XXI. Lisboa: Edições Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Lisboa: Edições Ministério da Educação.

MONTEIRO, M. (2000). Contribuir para um melhor conhecimento das percepções dos professores face ao atendimento educativo prestado aos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento. Dissertação de Mestrado. Inédita. Instituto Educação Psicologia. Braga: Universidade do Minho

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável- Acedido em: - <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> / (Consultado em 09/10/2023)

ONU (1975). Declaração dos direitos das pessoas deficientes. Acedido em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf> (Consultado em 13/09/2023)

ONU (1979). Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. Acedido em: <https://plataformamulheres.org.pt/docs/PPDM-CEDAW-pt.pdf> (Consultado em 15/09/2023)

ONU/UNICEF (1990). Convenção sobre os Direitos da Criança. New York: UNICEF. Acedido em: http://www.unicef.pt/doc/pdf_pub/convencao_direitos_crianca2004.pdf. (Consultado em 09/10/2023)

PÉREZ, Serrano, G. (2003). Investigación Cualitativa: métodos y técnicas. Editorial Docencia.

PETRUS, A. (1998). Pedagogía social. Barcelona: Ariel.

READER, P.; DUNCAN, S. & LUCEY, C. (2005). Studies in the assessment of parenting. Florence: Routledge

Relatório Warnock (1978) - Acedido em <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/RELATORIO-WARNOCK.pdf> (Consultado em 08/07/2022)

RODRIGUES, D. (2006). Doze ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva. (pp. 229-318). São Paulo: Summus Editorial.

RODRIGUES, CAPELLINI E SANTOS. (2014). Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

RODRIGUES, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Lisboa: Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Acedido em https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf (Consultado em 13/10/2023)

ROMANS, Mercè; PETRUS, Antoni; TRILLA, Jaume. (2003). Profissão: Educador Social. Porto Alegre: Artmed.

SÁEZ, I. (2016). La educación social como instrumento para la equidad social y la calidad del sistema educativo. Estudio centrado en la etapa de la E.S.O. [Dissertação de Doutoramento]. Universidade Complutense de Madrid

SANCHES, I. (2001). Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula. Porto: Porto Editora.

SIMÕES, M. (2014). A Importância da Autonomização das Crianças e Jovens Institucionalizados. Instituto Superior de Ciências Educativas. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30788/1/margarida%20sim%C3%B5es.pdf> (Consultado em 08/07/2022)

STAINBACK & STAINBACK. (1992) Controversial issues confronting special education: *Divergent perspectives*. Boston: Eds.: Allyn & Bacon. pp. 13-25.

SOLER, P., PLANAS, A., Ciraso-Calí, A. & Ribot-Horas. A. (2014). Empoderamiento en la comunidad. El diseño de un sistema abierto de indicadores a partir de procesos de Evaluación Participativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24 49- 77. doi:10.7179/PSRI_2014.24.03

SOUSA & BAPTISTA (2011). Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Lisboa: Pactor.

TABORDA, M. & DIAS, P. (2016). A PRÁXIS DO TÉCNICO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOCIAL EM ESCOLAS TEIP. *Revista Da UI_IPSantarém*, 3(5), 390–417. Acedido em: <https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14416> (Consultado em 01/07/2022)

TIMÓTEO, Isabel; BERTÃO, ANA. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação, Sensos*, Vol.2, nº 1, pp. 11-26.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

UNESCO (1960). Convenção contra a discriminação em educação. Acedido em: <https://www.oas.org/dil/port/1960%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20relativa%20%C3%>

A0%20luta%20contra%20a%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf (Consultado em 13/09/2023)

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO. Acedido em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> (Consultado em 01/07/2022)

UNESCO (1996) Educação – Um Tesouro a Descobrir. S. Paulo: Cortez Editora.

UNESCO (2016). Repensar a educação, Rumo a um bem comum mundial. Acedido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670> (Consultado em 14/10/2023)

UNESCO (2020). Relatório Inclusão e educação: Todos sem exceção. Acedido em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por (Consultado em 14/10/2023)

UNESCO (2022). REIMAGINAR NOSSOS FUTUROS JUNTOS, Um novo contrato social para a educação. Acedido em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> (Consultado em 14/10/2023)

VIANNA, C.E.S. (2006). Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Janus, lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre. Acedido em <http://docplayer.com.br/19367028-Evolucao-historica-do-conceito-de-educacao-e-os-objetivos-constitucionais-da-educacao-brasileira.html> (Consultado em 01/07/2022)

VIEGAS, Leonor. (2015). A Educação Social em contexto escolar: Contributos para a definição de áreas de intervenção e para o perfil do educador social nas escolas PRAXIS EDUCARE, Revista da Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social, nº 2 pp-7-11. (Consultado em 08/05/2021)

Anexos

Anexo 1 - Tabelas de respostas das Entrevistas Semiestruturadas

	Educação Social	Educação Especial
Formação Académica	Licenciatura em Educação Social, Licenciatura em Educação Social	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) Licenciada em Filosofia, Pós Graduação em Educação para a Cidadania, Especialização em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) , Mestrado e Doutoramento em Educação a Distância e E- Learning, Mestrado em Supervisão Pedagógica.
Experiência Profissional	Contexto social: comportamentos de risco, problemas de integração, risco de abandono escolar, Contextos em meios socioeconómicos desfavorecidos - alunos de diversas etnias e famílias destruturadas, comportamentos de risco.	Diferentes patologias: Autismo, Défice Cognitivo, PDHA, Dislexia, Discalculia, Paralisia Cerebral, DAMP. Autismo, Paralisia Cerebral, Problemas Específicos de linguagem (dislexia, disortografia), Hiperatividade com Défice de Atenção, Problemas Globais de desenvolvimento, Mutismo seletivo.
Práticas Profissionais	Trabalho em equipa, elaboração de uma intervenção socioeducativa, complementam-se a nível da inclusão, trabalho de inclusão social.	Equipas de Educação Especial ajudam alunos NEE, Complementam para a melhoria dos percursos de aprendizagem dos estudantes.
Interligação entre as duas áreas	Áreas devem contribuir para a aquisição de ferramentas, atividade e projetos, áreas, desenvolvimento de competências educativas, sociais e psicológicas, projeto de vida que valorize pessoas.	Sem dúvida que sim; sim a complementaridade entre áreas específicas trará, certamente benefícios a todos os estudantes nomeadamente os que têm mais dificuldades de aprendizagem.
Maiores desafios	Falta de recursos financeiros e técnicos, pouco conhecimento do trabalho dos TSES, falta de respostas de entidades competentes, indisposição de recursos necessários para trabalhar com os alunos com dificuldades.	Melhores condições para os apoiar existirem mais turmas reduzidas, fazer parte de uma equipa verdadeiramente disciplinar, docentes com horários reduzidos.

Anexo 2 - Tabelas de respostas dos Questionários por inquérito aos docentes de Educação Especial

Categoria	Subcategoria	Registo	Frequência
Aprendizagem	<p>Aprendizagem ao longo da vida</p> <p>Visão integral do aluno</p> <p>Visão holística</p> <p>Facilitador de sucesso</p>	<p>“A resposta educativa integrada, holística. Não só a Educação Especial deve relacionar-se com a Educação Social, mas com outras valências como a psicologia e a saúde.”</p> <p>“Somos cidadãos e pertencemos a uma comunidade. O respeito por cada um é totalmente abrangente. As necessidades específicas são inevitáveis para todos ao longo da vida.”</p> <p>“Ambos precisam de conhecer e saber analisar fatores ambientais, familiares, e sociais facilitadores ou prejudiciais á evolução do individuo.”</p> <p>“Para o sucesso de qualquer intervenção, a articulação entre vários intervenientes é um facilitador do sucesso.”</p> <p>“A visão holística do aluno.”</p>	5 pessoas
Intervenção	<p>Intervenção social</p> <p>Integração na escola / sociedade e comunidade</p> <p>Intervenção socioeducativa</p> <p>Intervenção - Escola família e saúde</p>	<p>“O TSES tem como objetivo a intervenção social junto dos cidadãos.”</p> <p>“A Educação Especial e a Educação Social constituem-se como respostas de intervenção indissociáveis, com o objetivo de remover barreiras ao processo de inclusão dos alunos.”</p> <p>“A Educação Especial dará mais ferramentas aos alunos com NEE’S para que eles consigam integrar-se mais facilmente em sociedade.”</p> <p>“A Educação Especial representa uma importância vital para a Educação Social no sentido de fornecer as ferramentas necessárias para as mudanças sociais e para as estratégias de intervenção educativa.”</p> <p>“A intervenção se centra na relação entre os contextos - Escola, Família e Saúde.”</p>	7 pessoas

<p>Problemas Sociais</p>	<p>Questão de conflitos</p> <p>Questões sociais</p> <p>Problemas de comportamento</p> <p>Crianças e jovens em risco</p>	<p>“O TSES procura, tal como o Docente de Educação Especial, integrar os alunos com deficiência ou que sejam problemáticos a nível comportamental, em sociedade.”</p> <p>“Procurando integrar o aluno em sociedade, tentando corrigir comportamentos desajustados.”</p>	<p>4 pessoas</p>
<p>Fatores</p>	<p>Fatores ambientais</p> <p>Evolução do individuo</p>	<p>“Precisam de conhecer e saber analisar fatores ambientais, familiares, e sociais facilitadores ou prejudiciais, á evolução do individuo.”</p> <p>“A análise dos fatores ambientais há que estabelecer um plano psicopedagógico de intervenção, estabelecer um plano terapêutico e pedagógico de intervenção, estabelecer uma estratégia de intervenção.”</p>	<p>1 pessoa</p>
<p>Inclusão</p>	<p>Inclusão</p> <p>Articulação social</p> <p>Deficiência</p> <p>Turmas mais reduzidas</p> <p>Falta de recursos (apoios, auxiliares, organização)</p>	<p>“O Educador Social é um agente de mudança podendo desenvolver um trabalho na área da inclusão social, através da articulação com outros agentes de mudança, nomeadamente psicólogos, assistentes sociais e educadores.”</p> <p>“Através da inclusão do aluno na sociedade, promovendo a sua autonomia, integração e participação ativa.”</p> <p>“Em situações menos graves em que não haja necessidade de uma intervenção mais especializada, como acontece com os alunos com deficiência.”</p>	<p>5 pessoas</p>
<p>Trabalho com as famílias</p>	<p>Articulação com as famílias</p> <p>Falta de comparência parental</p> <p>Projeto de Educação Parental</p> <p>Trabalho com a família e a escola</p>	<p>“Resposta ao aluno e resposta a contexto familiar.”</p> <p>“Alguns problemas apresentados pelos alunos prendem-se com questões de relacionamento e de integração escolar ou de falta de competências parentais.”</p> <p>“A intervenção se centra na relação entre os contextos escola, família e saúde.”</p>	<p>3 pessoas</p>

<p>Desenvolvimento</p>	<p>Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social</p> <p>Desenvolvimento social</p>	<p>“Ambas as áreas trabalham em prol do sucesso do aluno, uma vertente mais dirigida ao desenvolvimento de competências académicas e o outro no seu desenvolvimento social.”</p> <p>“O Docente de Educação Especial tem um papel bastante abrangente, não se limitando aos aspetos de desenvolvimento pessoal e académico do aluno.”</p> <p>“O Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social dos alunos com necessidades educativas.”</p> <p>“Pode haver “cruzamento” ao nível do Desenvolvimento de competência de autonomia pessoal e social.”</p>	<p>2 pessoas</p>
-------------------------------	--	--	-------------------------

Anexo 3 - Tabelas de respostas dos Questionários por inquérito aos Técnicos de Educação Social (TSES)

Categoria	Subcategoria	Registo	Frequência
Socialização	<p>Integração</p> <p>Família</p> <p>Comunidade</p> <p>Aluno</p>	<p>“O Educador Social pode ajudar na socialização de pessoas com NEE.”</p> <p>“O Contributo para o trabalho com as famílias e comunidade fulcral para esta interiorização.”</p> <p>“O Educador Social devera ser ponte entre o aluno com NEE, família, comunidade e comunidade escolar.”</p> <p>“As áreas ao interligarem-se trabalham com os alunos no seu todo, isto é a nível pedagógico, social e familiar.”</p>	7 pessoas
Inclusão	<p>Educação Inclusiva</p> <p>Educação Inclusiva para todos</p> <p>Abordagem centrada na pessoa</p> <p>Inclusão / socialização a pares</p>	<p>“Interligação em prol de um desenvolvimento total de uma educação inclusiva.”</p> <p>“A Inclusão implica ligação e está ligação pode ser feita pelo Técnico Superior de Educação Social (TSES).”</p> <p>“Estimula o trabalho de equipa entre pares e a colaboração entre professores. O sucesso de um aluno exige que os vários profissionais trabalhem em equipa.”</p>	6 pessoas
Construção da pessoa	<p>Desenvolvimento e qualidade de vida</p> <p>Desenvolvimento total</p> <p>Realização da pessoa</p> <p>Comportamento de vida /Construção da própria pessoa</p>	<p>“</p> <p>Trabalho de desenvolvimento de competências individuais é determinante o trabalho com toda comunidade escolar.”</p> <p>“Trabalho com os próprios alunos tal como com a sociedade escolar”</p> <p>“A importância do desenvolvimento das competências de inserção social e sócio profissional, bem como outras que potenciam a construção da própria pessoa.”</p>	7 pessoas

<p>Valorização</p>	<p>Valorização da Educação não formal</p> <p>Valorização individual, ser individual e social</p> <p>Atividades que trabalham os valores</p>	<p>“Valorização da educação não formal e, mais uma vez, pela valorização do indivíduo, enquanto ser individual e social.”</p> <p>“Valorização da diferença, integração e respeito.”</p>	<p>6 pessoas</p>
<p>Intervenção</p>	<p>Intervenção sócio educativa / Inserção social, sócio profissional</p>	<p>“Desenvolvimento de competências da inserção social e sócio profissional.”</p>	<p>2 pessoas</p>
<p>Trabalho em Equipa</p>	<p>Trabalho em equipa</p> <p>Trabalho grupo - turma</p> <p>Integração</p> <p>Trabalho aluno/ família / comunidade escolar</p>	<p>“O contexto social dos alunos alvo da análise das equipas EMAI, recorrendo a apoio de diversas instituições externas.”</p> <p>“O trabalho com os próprios alunos, tal como a sociedade escolar no geral em que estes estão inseridos.”</p> <p>“O trabalho de equipas multidisciplinares e um maior raio de conhecimento só trás benefícios para o maior sucesso da intervenção bem como a evolução do grupo ou indivíduo.”</p> <p>“Trabalho focalizado nas competências do indivíduo e dos grupos e a complementaridade.”</p>	<p>6 pessoas</p>
<p>Problemas sociais</p>	<p>Problemas de comportamento, pouco acompanhamento familiar e bullying,</p> <p>Diferença</p>	<p>“Alunos com NEE inseridos em contextos socioeducativos problemáticos, em que os pais tem dificuldades em lidar com problemas dos alunos e em que a perspetiva do projeto de vida futura.”</p>	<p>2 pessoas</p>

APÊNDICES

Apêndice A - Entrevista ao Docente de Educação Especial



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor - 2ºAno

Guião da Entrevista ao Docente de Educação Especial

No âmbito do estudo do projeto de dissertação de Mestrado “Qual é o cruzamento entre a Educação Especial e a Educação Social?”, vamos aplicar a seguinte entrevista para aferir a perspetiva dos Técnicos das áreas em estudo.

Perguntas a realizar na Entrevista

- 1.** Qual é a sua formação académica?
- 2.** Quais são as diferentes patologias que se deparou nos alunos Necessidades Educativas Especiais (NEE) que trabalha?
- 3.** Qual é a sua opinião a nível da prática da Educação Especial / Educação Social nas escolas?
- 4.** Considera importante haver a interligação entre as duas áreas em estudo, no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?
- 5.** A articulação das duas áreas numa vertente educativa, poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) face as suas dificuldades escolares?
- 6.** Quais são as maiores dificuldades que sente ao trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Apêndice B - Entrevista aos Técnico Superior de Educação Social (TSES)



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor - 2ºAno

Guião da Entrevista ao Técnico Superior de Educação Social (TSES)

No âmbito do estudo do projeto de dissertação de Mestrado “Qual é o cruzamento entre a Educação Especial e a Educação Social?”, vamos aplicar a seguinte entrevista para aferir a perspetiva dos Técnicos das áreas em estudo.

Perguntas para realizar na Entrevista

- 1.** Qual é a sua formação académica?
- 2.** Quais são contextos sociais em que já trabalhou ou trabalha e qual o tipo de “cliente” alvo da sua intervenção?
- 3.** Qual é a sua opinião a nível da prática da Educação Social/ Educação Especial nas escolas?
- 4.** Considera importante haver interligação entre as duas áreas em estudo, no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? Sim.
- 5.** A articulação das duas áreas numa vertente educativa, poderá contribuir para o desenvolvimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?
- 6.** Quais são os maiores desafios que se depara ao trabalhar nos diferentes contextos sociais?

Apêndice C - Inquérito por questionário aos Docentes de Educação Especial

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor - Inquérito por Questionário ao Docente de Educação Especial

No âmbito do estudo do projeto de dissertação de Mestrado "Quais são as convergências e divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?", vamos aplicar um inquérito por questionário para aferir a perspetiva dos Técnicos das áreas em estudo.



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

1. Para si, qual é a importância da Educação Especial para a Educação Social? *

Texto de resposta longa

2. Considera que um Técnico Superior de Educação Social (TSES) consegue desenvolver um trabalho a nível da Educação Especial? *

Texto de resposta longa

3. A Educação Especial e a Educação Social podem interligar-se no trabalho de um Docente de Educação Especial com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

4. Para si, nas escolas o trabalho do Docente de Educação Especial e do Técnico Superior de Educação Social (TSES) pode interligar-se?

Texto de resposta curta

⋮

5. Na sua opinião, a Educação Especial poderá contribuir para o trabalho da Educação Social na comunidade escolar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

- Sim.
- Não.
- Talvez.

5.1 De acordo com a sua resposta anterior, justifique. *

Texto de resposta curta

6. A Educação Especial em contexto escolar é importante para a resolução de necessidades que tenham os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

7. Na sua opinião , " Qual é o cruzamento entre a Educação Especial e a Educação Social?" *

Texto de resposta longa

8. Acha importante numa equipa multidisciplinar tenha um Docente de Educação Especial e um Técnico Superior de Educação Social (TSES)? *

Sim.

Não.

⋮

9. Para si, um Docente de Educação Especial consegue fazer uma intervenção específica a nível da Educação Social no contacto com aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

Sim.

Não.

Talvez.

9.1 De acordo com a sua resposta anterior, justifique. *

Texto de resposta curta

.....

10. Considera que o Técnico Superior de Educação Social (TSES), consegue fazer um intervenção específica a nível da Educação Especial no contacto com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

Sim.

Não.

Talvez.

Apêndice D - Inquérito por questionário aos Técnicos Superiores de Educação Social (TSES)

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor - **Inquérito por Questionário ao Técnico Superior de Educação Social (TSES)** × ⋮

No âmbito do estudo do projeto de dissertação de Mestrado “Quais as convergências e as divergências entre a Educação Especial e a Educação Social?”, vamos aplicar um inquérito por questionário para aferir a perspetiva dos Técnicos das áreas em estudo.

Este formulário está a recolher automaticamente emails de todos os inquiridos. [Alterar definições](#)

Título da imagem



Instituto Superior
de Lisboa e Vale do Tejo

1. Para si, qual é a importância da Educação Social para a Educação Especial?

Texto de resposta longa

2. Acha que um Docente de Educação Especial consegue desenvolver um trabalho a nível da Educação Social no trabalho com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ?

Texto de resposta longa

3. A Educação Social e a Educação Especial podem -se interligar no trabalho do TSES com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Texto de resposta longa

4. Na sua opinião, nas escolas o trabalho do Técnico Superior de Educação Social (TSES) e do Docente de Educação Especial, pode- se interliar?

⋮

5. Para si , a Educação Social poderá contribuir para o trabalho da Educação Especial na comunidade escolar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim.

Não.

Talvez.

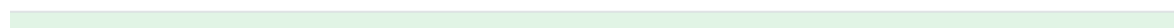
5.1 De acordo com a sua resposta anterior, justifique.

Texto de resposta longa

6. A Educação Social em contexto escolar é importante para a resolução das necessidades dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

7. Na sua opinião “ Qual é o cruzamento entre a Educação Especial e a Educação Social?”

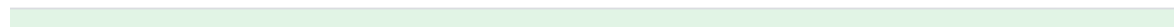
Texto de resposta longa



8. Considera importante numa equipa multidisciplinar tenha um Técnico Superior de Educação Social (TSES) e um Docente de Educação Especial?

*

- Sim.
- Não.
- Talvez.



9. Deveria existir um Técnico Superior de Educação Social (TSES) nas equipas EMAI (Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva)?

*

- Sim.
- Não.
- Talvez.
- Outra opção...

9.1 De acordo com a sua resposta anterior, justifique. *

Texto de resposta longa

⋮

10. Para si, o Técnico Superior de Educação Social (TSES), consegue fazer um intervenção específica a nível da Educação Especial no contacto com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? *

Texto de resposta longa
