

DM  
CARR/M.

**ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

**Curso de Mestrado em Psicologia Educacional (2001/2003)**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA  
EDUCACIONAL**

**Trabalho de Equipa em Educação Especial**  
*Das equipas de Educação Especial aos Professores dos Apoios  
Educativos / Equipas de Coordenação*  
**Modelos, dinâmicas de Intervenção e  
Satisfação no Trabalho**

**Maria de Fátima de Lima B. Teixeira dos Santos Carrega**

**ALUNA N.º 851**

**Orientador: Professora Doutora Glória Ramalho**



ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de Documentação  
Registo: 14556  
Data: 28/11/2003  
Tel.: 21 681 17 50 • bibispa@ispa.pt

*“ Aprender é uma actividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco e pela exploração, a angústia, o desejo, a identidade, tantos aspectos fundamentais relativos à pessoa e à cultura”*

*Perrenoud (1993)*

## **Agradecimento:**

Difícilmente o presente trabalho teria sido concretizado sem o estímulo que de diferentes formas me foi proporcionado por colegas, professores e familiares : marido, filhas, mãe e irmã, principais facilitadores desta “caminhada”.

Não poderei deixar de particularizar este reconhecimento aos que mais implicados estiveram neste processo.

À Professora Doutora Glória Ramalho, pela sua orientação intelectualmente empenhada e não menos decisivo apoio metodológico, pelo ânimo transmitido nos momentos mais difíceis da iniciação do trabalho de campo.

À Dr.<sup>a</sup> Cláudia Silva pela sua colaboração no tratamento estatístico dos dados.

À Dr.<sup>a</sup> Maria Francisca Guerreiro, Dr.<sup>a</sup> Maria do Amparo, Dr.<sup>a</sup> Rosário Baetas e aos Professores de Educação Especial das Equipas/Apoios Educativos que viabilizaram a componente empírica deste trabalho.

A todos o mais sincero agradecimento

## **Resumo :**

Este estudo pretende perspectivar a evolução das respostas multidisciplinares de apoio à educação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, olhando o percurso da Educação Especial, analisando as tendências actuais : paradigmas, conceitos, metodologias, documentos legais, especificando o trabalho em equipa. Foi traçada a trajectória das equipas de educação especial aos professores dos apoios educativos/equipas de coordenação, assinalando as alterações do enquadramento legislativo introduzidas.

Foram abordadas as novas praxis e dimensões axiológicas inerentes à “cultura” de uma escola inclusiva, como espaço de socialização em que se ultrapassam os reducionismos disciplinares no sentido da expressão de uma cultura de equipa, “cultura de colaboração”, de multiprofissionalismo e concomitante satisfação no trabalho.

O presente trabalho é constituído por dois estudos distintos com características simultaneamente de estudo descritivo e comparativo tendo-se realizado em duas fases. Assim, num 1º estudo (1997) procedeu-se a um levantamento a nível da caracterização das equipas de educação especial da grande Lisboa, agrupando-as posteriormente em dois tipos : equipas constituídas só por professores (equipas uniprofissionais) e equipas que incluem a colaboração de diferentes profissionais (equipas multiprofissionais) relativamente à :

- Forma e gestão interna
- Valores implícitos no seu funcionamento
- Influência pessoal
- Controlo percebido no interior da Equipa
- Conexão entre profissionais
- Modelo de Equipa com que os sujeitos melhor se identificam

Relacionado estas variáveis com a satisfação no trabalho, pretendeu-se clarificar, que modelos, dinâmicas de intervenção (tipos de cooperação) estavam subjacentes aos dois tipos de composição de equipa designados e qual o seu grau de satisfação no trabalho.

Num segundo estudo (2001), pretendeu-se comparar educadores e professores nas dimensões consideradas no primeiro estudo e avaliar a satisfação destes face às modificações legislativas operadas.

Por último, tendo em conta o actual enquadramento dos apoios educativos (despacho

conjunto 105/97), em relação às mesmas variáveis pretendeu-se averiguar o que era em 1997 (antes da emergência do citado despacho) e volvidos quatro anos, o que é em 2001, comparando as equipas multiprofissionais de 1997 com as equipas de 2001, nas dimensões avaliadas no questionário aplicado, dando um particular destaque à satisfação no trabalho.

O questionário utilizado nos dois estudos, foi construído a partir da adaptação de quatro escalas de observação e diagnóstico (Vala e Col. 1990), designadamente : Escala mecânico/orgânico (Mecor), Escala de controlo percebido sobre a situação de trabalho, Escala de valores organizacionais e Escala de satisfação organizacional. O mesmo integrou ainda outras Escalas : Escala sobre os Modelos de Equipa (adaptada de Wooddruff, & Hanson, C., 1987), Escala relativa à conexão entre profissionais (percepção dos professores relativamente ao trabalho dos Psicólogos e outros técnicos não professores) e Escala relativa à conexão entre os vários profissionais após implementação do Decreto Lei nº 105/97).

A nível dos resultados, é importante referir que, se verificou a confirmação da interacção postulada por diversos autores, entre as noções de trabalho cooperado/trabalho de equipa e satisfação no trabalho (Thurler 1994; Hargreaves & Dawe 1990; Valerie E.Lee et al 1991).

Assim, verificámos que a tendência dos professores e educadores que trabalham em equipas multiprofissionais vai no sentido de os mesmos valorizarem o trabalho em equipa a nível de aspectos operativos da intervenção dando mais importância à realização pessoal e profissional, do que os sujeitos que trabalham em equipas uniprofissionais.

O nosso estudo evidenciou também que a conexão entre profissionais é melhor a todos os níveis, nos sujeitos que integram equipas multiprofissionais (nas dimensões avaliadas).

No que se refere à satisfação total no trabalho constatámos igualmente no nosso estudo, que há uma tendência para os sujeitos que integram equipas multiprofissionais estarem mais satisfeitos com o trabalho que realizam e mais satisfeitos em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalham, do que os sujeitos que integram equipas uniprofissionais.

No entanto há a referir que na prática, a grande maioria das equipas multiprofissionais no âmbito da educação especial/apoios educativos, constituem entre nós respostas ainda não sistemáticas decorrentes da especificidade de casos em atendimento, sendo na sua grande maioria ainda desarticuladas e insuficientes. Assim, não obstante algumas alterações legislativas de fundo, verificou-se que, os objectivos preceituados no corpo legislativo estão ainda longe de ser alcançados. Haverá então que reequacionar as respostas inerentes a um modelo colaborativo de actuação multiprofissional, enquanto pesquisa de novas soluções para a transformação das práticas correntes num contexto escolar em devir, imanente à Escola Inclusiva.

# ÍNDICE

<i>Lista de Quadros</i>	Pág. 15
<i>Lista de Figuras</i>	Pág. 16
<i>Lista de Gráficos</i>	Pág. 17
<i>Lista de Tabelas</i>	Pág. 18

## CAPÍTULO I

<i>Introdução</i>	Pág. 22
<b>Trabalho de Equipa : Cooperação em Educação</b>	Pág. 34
1 – A Equipa : delimitação do conceito e dinâmicas da equipa docente	Pág. 34
2 - Organização Escolar, culturas de escola e socialização dos professores	Pág. 42
3 - Culturas de colaboração e colegialidade na escola	Pág. 46
3.1 – As escolas como <i>Organizações de resolução de problemas</i> – desafio para a mudança : contributo da Educação Espccial	Pág. 61

## **CAPÍTULO II**

### **Trabalho de Equipa em Educação Especial :**

#### **Modelos e Tendências**

**Pág. 72**

#### **1 – Conceito de Educação Especial**

**Pág. 72**

#### **2 – Evolução histórica da Educação Especial : da exclusão à inclusão na escola**

regular

**Pág. 73**

##### **2.1. – Tendências actuais : operacionalização de conceitos chave inerentes**

a esta problemática

**Pág. 78**

#### **3 – Novos Paradigmas de Intervenção :**

**Pág. 87**

##### **3.1. – Modelo Ecológico e a Abordagem Sistémica, segundo**

Bronfenbrenner(1979)

**Pág. 91**

##### **3.2. – Interdisciplinariedade e apelo a uma Intervenção Multiprofissional:**

*As Equipas de Projecto*

**Pág. 103**

##### **3.2.1. – O professor de Educação Especial (professor especialista) em**

em contexto de colaboração / cooperação

**Pág. 116**

##### **3.2.2. – O psicólogo escolar e a Educação Especial**

**Pág. 127**

##### **3.2.3. – Professores e Psicólogos: « Profissionais do desenvolvimento**

Humano». Fundamentação para uma prática relacional e

colaborativa em educação

**Pág. 137**

- 4 – Modelos de Equipa em Educação Especial- níveis de colaboração : equipas multi-disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares **Pág. 145**
- 5 – Avaliação compreensiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais por uma equipa multidisciplinar em colaboração com a Família **Pág. 164**

### **CAPÍTULO III**

#### **Educação Especial e Serviços em Portugal : das equipas de Educação Especial aos professores dos Apoios Educativos (Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho)** **Pág. 184**

- 1 – Resenha histórica e legislativa **Pág. 184**
- 2 – Organização do atendimento e estruturas de educação especial: as equipas de educação especial **Pág. 192**
- 3 – As mudanças do sistema, novas concepções: orientação inclusiva **Pág. 209**
4. – Enquadramento normativo específico, subsídios para o sistema de educação na década de 90 **Pág. 214**
- 4.1. – Dos professores de educação especial aos docentes de apoio educativo: análise comparativa dos respectivos enquadramentos e alterações verificadas pela implementação do novo modelo de apoios educativos nas escolas **Pág. 215**
- 4.2. – Equipas de Coordenação dos apoios educativos **Pág. 224**
5. – Análise crítica relativa à arquitectura legislativa da educação especial ( enquadramento legal vigente) **Pág. 229**

6. – Referência a estudos actuais sobre a problemática em questão, desenvolvidos pela comissão de acompanhamento e avaliação do funcionamento dos Apoios Educativos	Pág. 233
6.1.1. - Observatório dos apoios educativos (1999) – Síntese conclusiva, relativamente às seguintes categorias de análise :	Pág. 233
a) Alunos com Necessidades Educativas Especiais;	Pág. 233
b) Características da rede dos apoios educativos;	Pág. 233
c) Caracterização dos serviços e dos profissionais de apoio educativo	
d) Satisfação na relação e com o trabalho com os intervenientes no apoio educativo	Pág. 233

## **CAPÍTULO IV**

### **Satisfação no Trabalho**

1 - Estudos organizacionais sobre a satisfação no trabalho dos professores	Pág. 251
2 – Conceito de satisfação no trabalho	Pág. 258
3 – Abordagens teóricas da satisfação organizacional	Pág. 260
3.1. – Modelos relativos às características da situação de trabalho	Pág. 262
3.2. – Modelos relativos às características individuais	Pág. 265
3.3. – Modelos relativos à interação social	Pág. 267
4 - Dimensões básicas do trabalho	Pág. 274

5 – Dimensões avaliativas da satisfação : factores que conduzem à satisfação Pág. 276

5.1. - Escalas de avaliação de diferentes dimensões da satisfação no trabalho adoptadas: eixos de análise e enumeração das “*propriedades das equipas*”. Pág. 284

5.1.1.- Equipa – Papéis e Funções Pág. 285

5.1.2. – Valores Organizacionais Pág. 287

5.1.3. – Influência Pessoal – controlo percebido sobre a situação de trabalho Pág. 288

5.1.4. – Colaboração / cooperação Pág. 289

5.1.5. – Confiança e coesão entre profissionais de diferentes formações Pág. 290

## **CAPÍTULO V**

**Metodologia** Pág. 291

1 – Objectivos Gerais Pág. 292

2 – Objectivos Específicos Pág. 293

3 – Tipo de Estudo e Design utilizado Pág. 293

4. – Definição da população e caracterização da amostra e procedimentos Pág.295

5 – Instrumentos : escalas utilizadas Pág. 296

5.1. – Escala mecânico – orgânico – Mecor Pág. 297

5.2. – Escala de controlo percebido sobre a situação de trabalho Pág.298

5.3. – Escala de valores organizacionais Pág. 298

5.4. – Escala de satisfação organizacional Pág. 299

5.5. – Grelha de caracterização dos modelos de trabalho em equipa (multidisciplinar,interdisciplinar,transdisciplinar). Pág. 300

5.6. – Escala da situação de trabalho entre professores/educadores relativamente ao modo de actuação/nível de colaboração com outros profissionais não professores	Pág. 300
5.7. – Escala de situação de trabalho relativa à conexão entre os várias profissionais envolvidos	Pág. 301
6 – Análise de dados	Pág. 302
7 – Limitações do estudo	Pág. 302

## CAPÍTULO VI

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados	Pág.303
1.1. – Caracterização da amostra de 1997	Pág.303
1.2. – Caracterização da amostra de 2001	Pág.305
2 – 1º Estudo : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais 1997	Pág. 307
2.1 . - Gestão interna: diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais	Pág.307
2.2. – Valores : diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais	Pág. 310
2.3. – Influência pessoal: diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais	Pág.312
2.4. – Conexão entre profissionais : Multiprofissionais	Pág. 313
2.5. – Modelos de Equipa ( Uniprofissionais e Multiprofissionais )	Pág. 315
2.6. – Satisfação no trabalho : diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais	Pág. 316
2.7. – Satisfação total no trabalho 1997	Pág. 317
3 – 2º Estudo : diferenças entre Educadores e Professores 2001	Pág. 318
3.1. – Gestão interna : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 318
3.2. – Valores : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 320
3.3. – Influência pessoal : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 322

3.4. – Conexão entre profissionais após o Despacho 105/97 : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 324
3.5. – Conexão entre Profissionais : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 326
3.6. – Modelos de Equipa : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 328
3.7. – Satisfação no Trabalho : Diferenças entre Educadores e Professores	Pág. 329
4. – Diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 331
4.1. – Gestão Interna : Diferença entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 331
4.2. – Valores : Diferença entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 334
4.3. – Influência Pessoal – Diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 336
4.4. – Conexão entre Profissionais : Diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 337
4.5. – Modelos de equipa : Diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 339
4.6. – Satisfação no trabalho : Diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001	Pág. 340
2 – Síntese dos Resultados	Pág. 342
2.1. – 1º Estudo (1997) – Comparação dos dois tipos de composição de equipa: sujeitos de equipas uniprofissionais e sujeitos de equipas multiprofissionais ( diferenças significativas )	Pág. 344
2.2. – 2º Estudo (2001) comparação dos dois tipos de profissionais de Apoio Educativo: educadores e professores ( diferenças significativas)	Pág. 345
2.3. – 2º Estudo – comparação dos resultados referentes aos multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001 ( diferenças significativas	Pág. 346

## **CAPÍTULO VII**

<b>1. Discussão dos resultados, conclusões e implicações</b>	<b>Pág. 348</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>Pág. 362</b>
<b>Anexos</b>	<b>Pág. 378</b>
<i>Anexo 1 – Questionários/Escalas utilizadas</i>	<b>Pág. 379</b>
<i>Anexo 2 – Instrumentos originais : aplicação de referência das Escalas utilizadas nos estudos em empresas portuguesas “Psicologia Social das Organizações” Lima M. et al (1995) e grelha referente aos modelos de equipa, Woodruff, G.&amp; Hansan (1987)</i>	<b>Pág. 404</b>
<i>Anexo 3 – Cronologia : “marcos” da política de educação</i>	<b>Pág. 427</b>
<i>Anexo 4 – Glossário dos principais conceitos inerentes à componente empírica do presente estudo</i>	<b>Pág. 454</b>
<i>Anexo 5 - Modelo de «Referimento»</i>	<b>Pág. 464</b>
<i>Anexo 6 – Componentes básicas de um PEI</i>	<b>Pág. 467</b>
<i>Anexo 7 – Modelo de um Plano Educativo Individualizado</i>	<b>Pág. 470</b>
<i>Anexo 8 – Modelo de um Programa de Intervenção Individual</i>	<b>Pág. 474</b>
<i>Anexo 9 – Tratamento estatístico : Teste de Mann Whitney</i>	<b>Pág. 476</b>

## Lista de Quadros

<i>Quadro 1 -</i>	Sistema em cascata de Reynold (1962)	<b>Pág.81</b>
<i>Quadro 2 -</i>	Sistema Inclusivo	<b>Pág.85</b>
<i>Quadro 3 -</i>	Sinopse da teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner	<b>Pág.94</b>
<i>Quadro 4 -</i>	Modelos de Equipa	<b>Pág. 159</b>
<i>Quadro 5 -</i>	Equipa Transdisciplinar.	<b>Pág. 162</b>
<i>Quadro 6 -</i>	O Atendimento em Educação Especial e suas estruturas.	<b>Pág.195</b>
<i>Quadro 7 -</i>	Evolução do número de E.E.E., docentes e alunos atendidos.	<b>Pág. 196</b>
<i>Quadro 8 -</i>	Alunos atendidos no Ano Lectivo de 1992/1993 segundo o tipo de necessidade e região.	<b>Pág. 197</b>
<i>Quadro 9 -</i>	Educadores Professores por grau de ensino	<b>Pág. 201</b>
<i>Quadro 10 -</i>	Distribuição das estruturas do Ensino Integrado pelas diversas regiões do país	<b>Pág. 208</b>
<i>Quadro 11 -</i>	Perspectiva centrada no aluno e perspectiva centrada no currículo.	<b>Pág. 212</b>
<i>Quadro 12 -</i>	Tipologia dos Modelos da Satisfação	<b>Pág. 261</b>
<i>Quadro 13 -</i>	Dimensões Básicas do Trabalho, segundo Locke (1976).	<b>Pág. 275</b>
<i>Quadro 14 -</i>	Resumo dos factores influenciadores da Satisfação. Locke (1976).	<b>Pág. 277</b>

<b>Figura 1 -</b>	Características da colaboração	<b>Pág. 56</b>
<b>Figura 2 -</b>	Perspectiva ecológica	<b>Pág. 93</b>
<b>Figura 3 -</b>	Sistema Inclusivo centrado no aluno	<b>Pág. 102</b>
<b>Figura 4 -</b>	Atitudes Profissionais que estão na base do trabalho em equipa.	<b>Pág. 161</b>
<b>Figura 5 -</b>	Elementos dos Processos de Avaliação	<b>Pág. 165</b>
<b>Figura 6 -</b>	Implicação da Intervenção Precoce	<b>Pág. 167</b>
<b>Figura 7 -</b>	Modelo de Atendimento para a criança com N.E.E.	<b>Pág. 169</b>
<b>Figura 8 -</b>	“Avaliação Preliminar”	<b>Pág. 180</b>
<b>Figura 9 -</b>	“Referimento”.	<b>Pág. 169</b>
<b>Figura 10 -</b>	Modelo de uma Equipa Multidisciplinar	<b>Pág. 174</b>
<b>Figura 11 -</b>	Modelo das características da função	<b>Pág. 263</b>
<b>Figura 12 -</b>	Relação do reforço com a satisfação	<b>Pág. 265</b>
<b>Figura 13 -</b>	Modelo da discrepância aplicado à satisfação com o salário.	<b>Pág. 267</b>
<b>Figura 14 -</b>	A responsabilidade do Líder Martins Fontes Editora	<b>Pág. 286</b>
<b>Figura 15</b>	Questões de investigação	<b>Pág. 342</b>

## Lista de Gráficos

<b>Gráfico 1 -</b>	Distribuição percentual do atendimento em Educação Especial	<b>Pág. 195</b>
<b>Gráfico 2 -</b>	Situação dos professores na Educação Especial	<b>Pág. 202</b>
<b>Gráfico 3 -</b>	Evolução das Estruturas de Ensino Integrado	<b>Pág. 207</b>
<b>Gráfico 4 -</b>	Número de docentes de apoio educativo.	<b>Pág. 218</b>
<b>Gráfico 5 -</b>	Número de docentes por Direcção Regional de Educação.	<b>Pág. 218</b>
<b>Gráfico 6 -</b>	Docentes de apoio educativo por nível de educação e de ensino.	<b>Pág. 218</b>
<b>Gráfico 7 -</b>	Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos por DRE	<b>Pág. 227</b>
<b>Gráfico 8 -</b>	Docentes em ECAE, por DRE	<b>Pág. 227</b>
<b>Gráfico 9 -</b>	Número de elementos das ECAE	<b>Pág. 228</b>
<b>Gráfico 10 -</b>	Formação complementar dos docentes das ECAE	<b>Pág. 228</b>

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1 -</b>	Caracterização da amostra de 1997	<b>Pág. 303</b>
<b>Tabela 2 -</b>	Caracterização da amostra de 2001	<b>Pág. 305</b>
<b>Tabela 3 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da gestão interna (grupos : uniprofissionais e multiprofissionais e total da amostra de 1997)	<b>Pág. 307</b>
<b>Tabela 4 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais nas respostas aos itens da gestão interna.	<b>Pág. 308</b>
<b>Tabela 5 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens dos valores (grupos : uniprofissionais e multiprofissionais e total da amostra 1997)	<b>Pág. 310</b>
<b>Tabela 6 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais nas respostas aos itens dos valores	<b>Pág. 311</b>
<b>Tabela 7 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da influência pessoal (grupos : uniprofissionais e multiprofissionais e total da amostra de 1997).	<b>Pág. 312</b>
<b>Tabela 8 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças uniprofissionais e multiprofissionais nas respostas aos itens da influência pessoal	<b>Pág. 313</b>
<b>Tabela 9 -</b>	Estatística descritiva das respostas dos multiprofissionais aos itens da percepção relativamente ao trabalho dos psicólogos ou outros técnicos	<b>Pág. 313</b>
<b>Tabela 10 -</b>	Estatística descritiva (frequência) das respostas aos itens dos modelos de equipa (grupos uniprofissionais e multiprofissionais de 1997)	<b>Pág. 315</b>
<b>Tabela 11 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da satisfação no trabalho (grupos: uniprofissionais e multiprofissionais e total da amostra)	<b>Pág. 316</b>
<b>Tabela 12 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais nas respostas aos itens da satisfação no trabalho	<b>Pág. 317</b>

<b><i>Tabela 13 -</i></b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais no total da satisfação no trabalho	<b>Pág. 317</b>
<b><i>Tabela 14 -</i></b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da gestão interna (grupos : educadores, professores e total da amostra 2001)	<b>Pág. 318</b>
<b><i>Tabela 15 -</i></b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens da gestão interna	<b>Pág. 319</b>
<b><i>Tabela 16 -</i></b>	Estatística descritiva das respostas aos itens dos valores (grupos : educadores, professores e total da amostra 2001)	<b>Pág. 320</b>
<b><i>Tabela 17 -</i></b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens dos valores	<b>Pág. 321</b>
<b><i>Tabela 18 -</i></b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da influência pessoal (grupos : educadores, professores e total da amostra 2001)	<b>Pág. 322</b>
<b><i>Tabela 19 -</i></b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens da influência pessoal	<b>Pág. 323</b>
<b><i>Tabela 20 -</i></b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da conexão entre profissionais/ após implementação do despacho 105/97 (grupos: educadores , professores e total da amostra 2001).	<b>Pág. 324</b>
<b><i>Tabela 21 -</i></b>	Teste de Mann Whitney: diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens da conexão entre profissionais/ após implementação do despacho 105/97.	<b>Pág. 325</b>
<b><i>Tabela 22 -</i></b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da conexão entre profissionais (grupos : educadores, professores e total da amostra 2001).	<b>Pág. 326</b>
<b><i>Tabela 23 -</i></b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens da conexão entre profissionais	<b>Pág. 327</b>

<b>Tabela 24 -</b>	Estatística descritiva (frequências) das respostas aos itens dos modelos de equipa (grupos : educadores e professores de 2001).	<b>Pág. 328</b>
<b>Tabela 25 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da satisfação no trabalho (grupos : educadores, professores e total da amostra 2001).	<b>Pág. 329</b>
<b>Tabela 26 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre educadores e professores nas respostas aos itens da satisfação no trabalho	<b>Pág. 330</b>
<b>Tabela 27 -</b>	Teste T de student para amostras independentes : diferenças entre educadores e professores no total da satisfação no trabalho	<b>Pág. 331</b>
<b>Tabela 28 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da gestão interna (grupos : multiprofissionais 1997, multiprofissionais 2001 e total)	<b>Pág. 331</b>
<b>Tabela 29 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais aos itens da gestão interna	<b>Pág. 332</b>
<b>Tabela 30 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens dos valores (grupos multiprofissionais 1997, multiprofissionais 2001 e total).	<b>Pág. 334</b>
<b>Tabela 31 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre multiprofissionais 2001 nas respostas aos itens dos valores	<b>Pág. 335</b>
<b>Tabela 32 -</b>	Estatística descritiva das respostas aos itens da influência pessoal (grupos : multiprofissionais 1997, multiprofissionais 2001 e total).	<b>Pág. 336</b>
<b>Tabela 33 -</b>	Teste de Mann Whitney : diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 nas respostas aos itens da influência pessoal	<b>Pág. 336</b>

- Tabela 34 -** Estatística descritiva das respostas aos itens da conexão entre profissionais (grupos : multiprofissionais 1997, multiprofissionais 2001 e total). **Pág. 337**
- Tabela 35 -** Teste de Mann Whitney : diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 nas respostas aos itens da conexão entre profissionais. **Pág. 338**
- Tabela 36 -** Estatística descritiva (frequência) das respostas aos itens dos modelos de equipa (grupos : multiprofissionais 1997, multiprofissionais 2001) **Pág. 339**
- Tabela 37 -** Estatística descritiva das respostas aos itens da satisfação no trabalho (grupos : multiprofissionais 2001 e total) **Pág. 340**
- Tabela 38 -** Teste de Mann Whitney : diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 nas respostas aos itens da satisfação no trabalho. **Pág. 341**
- Tabela 39 -** Teste T de student para amostras independentes : diferenças entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 no total da satisfação no trabalho. **Pág. 342**

## Introdução

O presente estudo “**Trabalho de equipa em Educação Especial – das equipas de Educação Especial aos professores dos apoios educativos / equipas de coordenação : modelos, dinâmicas de intervenção e satisfação no trabalho,**” pretende olhar um percurso, o da Educação Especial, analisando as tendências actuais: paradigmas, conceitos, metodologias, documentos legais, na senda de uma intervenção multidisciplinar.

No quadro de um registo eminentemente Sociológico e Organizacional, o processo de apuramento teórico, que subjaz ao presente trabalho, procura adoptar uma postura de não comprometimento ou exclusividade teórica, por forma a que se possa proceder à selecção das dimensões teóricas potencialmente mais indutoras da compreensão da problemática em análise.

Partindo de uma perspectiva evolutiva iremos traçar a trajectória das equipas de educação especial aos professores dos apoios educativos, equipas de coordenação, assinalando as alterações verificadas. Têm-se em linha de conta as variáveis que condicionam a organização, o seu funcionamento, os níveis de colaboração dos educadores/ professores no seio das equipas. Esta será a problemática que irá constituir a vertente empírica deste estudo.

A Escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapassa a via da uniformidade, reconhecendo o direito à diferença.

*Ainscow (1994) postula que, para que a escola para todos possa ser uma realidade, se torna necessário assegurar o acesso à escola a todas as crianças em idade escolar e o seu sucesso, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais.*

O problema reside em encontrar formas de organização nas escolas e no trabalho a desenvolver, que respondam com eficácia às novas exigências de intervenção, criando formas de desenvolvimento dos intervenientes, designadamente os professores, de pesquisa de novas soluções para a transformação.

Boavida (1995) refere a importância da “consciência intervencionista” de colaboração, comunicação e partilha de responsabilidades entre os diversos actores.

O objectivo do nosso trabalho foi estudar a escola como organização com as suas culturas e analisar a problemática inerente à colaboração: trabalho de equipa em educação especial, equipas estas, umas constituídas só por professores, outras agregando um desempenho multiprofissional; a pesquisa foi desenvolvida de acordo com diferentes eixos de análise, relacionando as variáveis envolvidas com a satisfação no trabalho.

Pretende ser uma incursão exploratória ou estudo preliminar partindo de uma sondagem que tem por objectivo caracterizar e tipificar as equipas, encontrando um código de interpretação que permita compreender a rede de interacções dinâmicas desses mesmos actores, tendo em conta as diferentes variáveis e os diferentes modelos de “trabalho cooperado” no «sistema» de Educação Especial/Apoios Educativos, na organização escolar.

Este trabalho integra dois estudos distintos :

O primeiro estudo refere-se a 1997, tendo sido a recolha da amostra efectuada entre Abril e Julho desse ano. Pretendeu-se proceder à caracterização de dois tipos de equipas dependentes da Direcção Regional de Educação de Lisboa, designadamente:

- Equipas constituídas só por professores
- Equipas Multiprofissionais

Foi introduzida a variável composição de equipa como factor que poderá estar relacionado com as respostas dos sujeitos relativamente aos aspectos designados :

- Forma de gestão interna (funções e papéis)
- Valores

- Influência pessoal ( controlo percebido sobre a situação de trabalho)
- Conexão entre profissionais
- Modelos de equipa

Esta caracterização permite-nos ter a percepção de quais os modelos, dinâmicas de intervenção ( tipo e níveis de cooperação), subjacentes aos dois tipos de composição das equipas designadas e respectivo grau de satisfação dos professores de educação especial relativamente ao seu trabalho no seio da equipa.

O segundo estudo, o mesmo decorreu num novo enquadramento normativo: o dos Apoios educativos, pela emergência do Despacho conjunto 105/97 de 1 de Julho.

A amostra foi recolhida entre Janeiro e Maio de 2001. A mesma não integrou equipas constituídas unicamente por professores, englobou antes professores e educadores dos apoios educativos, colocados respectivamente no ensino básico e pré-escolar. Em ambos os casos, as referidas equipas integraram a colaboração de outros profissionais (psicólogos e terapeutas ).

O procedimento para este estudo foi o mesmo relativamente ao desenvolvimento do primeiro, procurando-se em termos de análise de resultados, verificar eventuais diferenças dos dois sub-grupos profissionais, professores e educadores dos apoios educativos, destacando os dados de opinião relativos às mudanças operadas e respectivo grau de satisfação.

Referindo-nos, agora, à justificação do tema há a considerar que a motivação para o empreender deste trabalho tem como base factores que são , quer de ordem profissional, quer de ordem emocional.

Por uma lado, sempre tive um fascínio por compreender “a diferença” . Profissionalmente empreendi uma caminhada nesse sentido, dedicando-me ao Ensino Especial (Intervenção Precoce). Por outro lado, em termos de pesquisa, sinto a necessidade de me rever no meu percurso de educador/professor por referência ao percurso de “sentir e estar na profissão” com os demais «colaboradores» .Procurei, no

entanto, conseguir, o distanciamento necessário no sentido de empreender uma análise crítica, num esforço de compreensão da realidade, no que se refere ao trabalho em equipa, modelos e dinâmicas de intervenção, face aos novos desafios que se colocam à Escola Inclusiva.

Simultaneamente, pretendi encontrar espaços pouco explorados para futuras pesquisas, potenciadoras de questões de investigação afins a esta problemática tão actual.

Desenvolvemos em seguida uma breve resenha bibliográfica de apresentação de pressupostos conceptuais, inerentes à problemática em estudo. Preocupar-nos-emos também em referir as principais perspectivas disciplinares e metodológicas a que esses conceitos se encontram vinculados.

Partimos do conceito de escola como organização, " *unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir, estruturando hierarquias, poderes e formas de comunicação, cujos grupos constituintes como todos os grupos, desenvolvem os seus próprios hábitos, valores, normas e relações sociais*" Lima, L. (1997),(op. cit; p.48).

Assim, conforme referido, a malha conceptual de suporte visa a articulação e compatibilização de várias abordagens à luz do estudo das Ciências Sociais, numa linha de pesquisa da Sociologia das Organizações, remetendo para uma abordagem mais específica relativa à análise sociológica dos modos de experiência dos professores na Escola, dando especial ênfase aos aspectos relativos à colaboração e colegialidade entre os professores e destes com outros técnicos.

De acordo com Seixas, C.P.(1977),o paradigma metodológico adequado a uma perspectiva teórica construtivista é sem dúvida, um paradigma que podemos chamar "*conversacional*".

“O paradigma metodológico conversacional” entronca numa definição da realidade como vontade e representação e encontra-se ligado em Ciências Sociais à tradição disciplinar Antropológica e a uma tradição subdisciplinar da Sociologia que podemos chamar Sociologia Humanista.

Por outro lado, o paradigma metodológico adequado a uma perspectiva estruturante é, evidentemente, “observacional”.

Este último baseia-se numa definição da realidade enquanto objectividade ( orgânica, mecânica ou sistémica) independentemente da vontade, implicando assim um distanciamento entre sujeito investigador e objecto investigado. Por referência a Augusto Conte, criou-se assim uma tradição normalmente denominada como positivista, a qual, complementada com a introdução das análises estatísticas por Quetelet, ainda hoje influencia epistémica e metodologicamente muitos dos estudos em Ciências Sociais, (Psicologia, Sociologia).

Em última análise, este trabalho visa ultrapassar uma perspectiva limitada por qualquer um dos paradigmas, procurando explorar ambas as vertentes ( técnicas qualitativas a técnicas quantitativas), utilizando-as de forma crítica.

Trata-se de um estudo exploratório, que partiu da recente literatura de âmbito Psico-Sociológico que se refere aos modelos de trabalho em equipa, designadamente no âmbito da Educação Especial, de maneira a evidenciar, os diversos factores (caracterização da equipa: gestão interna, valores, influência pessoal, conexão entre profissionais, modelos de equipa). A metodologia utilizada é uma **metodologia observacional** indirecta sob a forma de um Questionário (aplicação de várias escalas), em que os **factores** referidos, tratando-se de Equipas Multiprofissionais ou Uniprofissionais, são perspectivados de uma forma estruturada e correlacionados com a Satisfação no Trabalho.

No que se reporta aos conteúdos em análise, enquanto vectores dinâmicos passíveis de serem interpretados neste enquadramento teórico abrangente, partiremos da convicção partilhada com Lima, L. (1998), segundo o qual o estudo da participação na organização escolar não dispensa o estudo da escola como organização, não podendo este, por sua vez, deixar de ser conduzido por referência à teoria e à Sociologia das Organizações, mas também pela consideração de problemáticas e contextos políticos, sociais e culturais de âmbito mais alargado.

Tomando a cultura como uma variável organizacional, a ideia básica é captar as normas, os valores, as crenças que estão subjacentes à vida organizacional e que resultam de um processo mais ou menos longo de socialização e de ajustamento mútuo.

Ultrapassando as tradicionais abordagens da Sociologia da Educação que assentavam na compreensão estática da estrutura escolar, Gomes (1995), refere a necessidade de, a uma sociologia de estabilidade dever suceder uma sociologia de crescimento e de mudança.

Segundo Schein (1984), cultura será « o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros como modo correcto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas »(op. cit.; p.25)

Estas questões remetem-nos para a análise sociológica dos modos de existência dos professores nas escolas. Sainsaulieu (1985) refere que a vida no local de trabalho tem uma importância decisiva na formação de normas e de relações que se estruturam em modelos culturais.

Esta posição, introduz, no campo empírico, a necessidade de identificar as condições de interacção quotidiana no trabalho. Foi, partindo daqui, que operacionalizámos a nossa investigação, que pretendeu, conforme referido anteriormente, analisar o tipo de equipas, procedendo à sua caracterização, relativamente aos modelos, dinâmicas de

intervenção, características e níveis de cooperação adoptados pelos professores de Educação Especial, em contexto de trabalho uniprofissional e multiprofissional, averiguando da sua Satisfação no Trabalho, relativamente aos contextos referenciados.

Smyth (1991), citado por Gomes(1993), refere que a nova vaga de reformas trouxe consigo uma outra retórica que valoriza a participação colegial. Tendo feito uma revisão dos estudos internacionais sobre “colegialidade e profissionalismo”, concluiu que a tendência aponta no sentido de se assistir à criação de toda uma série de novos objectos “colegiais”, planeamento colectivo, encontros formais interdisciplinares etc..

A intervenção num contexto educativo através de um conjunto de profissionais constituídos em equipas multiprofissionais, que partilhem os mesmos interesses poderia segundo Garcia(1994), constituir um primeiro passo, que se traduz na constituição de entidades, cuja identidade se desenvolve por referência à cultura escolar, onde se vai inscrever, quando expressão de uma cultura de equipa e de multiprofissionalismo, traduzida por um lado nas sinergias de um grupo e por outro na particularidade de mobilizar articuladamente saberes específicos, chamando a si um papel importante, como potencial motor de mudança.

Moscovici e Doise(1991) preconizavam esta ideia afirmando como determinante a *“riqueza do confronto de ideias, posturas e saberes, sendo indiscutível e necessária a vários níveis, ganhando vulto as discussões e a articulação de profissionais.”*(op.cit; p.140)

A mesma promove a acção integrada de vários intervenientes, para que se construam respostas de melhor qualidade face às situações reconhecidamente complexas que atravessam os sistemas educativos das sociedades contemporâneas.

A cultura apresenta-se, assim, como sendo o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização ou sociedade. Num processo tido como evolucionário e, tendo em conta uma realidade em devir que se prende com novas concepções de escola, designadamente no que se refere ao atendimento a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, conceito de escola inclusiva, (Unesco 1994, Ainscow 1995), sendo

as organizações encaradas como orgânicas ou sistemas abertos, a cultura será permanentemente formada no sentido de que podem ser introduzidas novas percepções, regras de interacção, linguagens e modelos de pensamento.

A cultura actua como suporte das estratégias inter-grupo e fará todo o sentido encarar a organização escola como possuindo diversas culturas, nomeadamente “*a cultura das categorias sócio-profissionais*” (Sainsaulieu,1985) que, embora partilhem os aspectos fundamentais da cultura comum a toda a organização, de alguma forma apresentam especificidades.

Efectivamente, no que se refere à Educação Especial e num processo de mudança em que os modelos conceptuais apelam à necessidade do trabalho cooperado dos professores, sendo reafirmada por Ainscow(1995) a importância dos papéis em mudança e dos papéis em desenvolvimento a partir do trabalho com os colegas e os especialistas, poderemos assim considerar a emergência de uma “sub-cultura” profissional à qual novos desafios se colocam .

A Escola de hoje confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. A questão central para as escolas é gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras).Deparamo-nos deste modo com a nova realidade que é a Escola Inclusiva (Unesco, 1994; Ainscow, 1995).

A aceitação da diversidade e pluralismo exige naturalmente a construção de uma cultura de Escola que tem de ser entendida à luz de uma complexa rede de interacções multivariadas e dialécticas entre factores sociais, institucionais e organizacionais, enquanto pesquisa de novas soluções para a transformação das práticas correntes, num contexto escolar em devir. Trata-se de reflectir, avaliar e redimensionar o conjunto de relações de trabalho, na rede de relações formais e informais que originam uma aprendizagem cultural imanente a um processo de inovação, indo certamente influenciar o desenvolvimento quer dos intervenientes, quer do contexto, na procura de uma organização da escola para a diferenciação.

Bilhim(1994) refere que *“quando um conjunto de pessoas, enfrenta simultaneamente uma situação problema e tem de descobrir uma solução em conjunto, se encontram confrontadas com a situação típica de formação de cultura”*.(op.cit;p.176)

O Trabalho de Equipa integrará efectivamente uma dupla dificuldade: responder permanentemente aos desafios da integração da envolvente interna e às dificuldades da adaptação externa, “aculturação”, num processo de aquisição, envolvendo um conjunto de tendências em direcção a uma nova cultura colaborativa.

Efectivamente a escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos, (Costa A.,1996). Da análise das organizações escolares, privilegia-se agora segundo Torres, L.(1995), a análise da “cultura” nas organizações escolares, fazendo assim, ressaltar uma outra unidade de análise – os grupos que compõem a organização.

No nosso caso, privilegiamos os professores, como grupo profissional, objecto de análise deste estudo.

Conforme já mencionámos baseamos assim a nossa sustentação conceptual e esquemas interpretativos em diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, que nos permitam uma concepção mais plural de “cultura” que considere, no entanto, a especificidade das relações grupais na organização escolar. Estudaremos o “sub-grupo” dos professores do ensino especial / apoios educativos como actores privilegiados, numa rede de interdependência emergente da “cultura de cooperação”, aberta a uma dinâmica de intervenção que ultrapasse o acto de ensinar e aprender confinado à díade – professor/aluno, perspectivando antes a sua intervenção num contexto mais alargado, através de um conjunto de profissionais constituídos preferencialmente em equipas multiprofissionais, que partilhem os mesmos interesses e pretendam dar corpo a um conjunto de novas figuras complementares na esfera da Educação.

Prosseguindo na nossa tentativa de ultrapassar limites científico-metodológicos, possibilitando deste modo a emergência de pontes, articulações multiparadigmáticas na construção de bases conceituais que potenciem e reorientem futuras investigações, gostaríamos de situar a problemática inerente à Satisfação Organizacional, abordada por Hargreaves (1994) e outros autores, relativamente à cultura colaborativa dos professores e sua satisfação no trabalho.

Apesar da existência de um grande número de investigações sobre a satisfação organizacional, os teóricos não chegaram a acordo relativamente ao conceito de satisfação, nem à caracterização dos factores que a determinam, ainda que a satisfação em situação de trabalho apareça como a variável dependente mais estudada na literatura organizacional (Staw,1984).

Locke(1976) diz-nos que a satisfação pode ser definida como o *“estado emocional positivo ou aprazível que resulta do prazer inerente às actividades profissionais, o qual permite a realização da pessoa e o aumento da sua auto-estima.”* Trata-se, pois, de um constructo que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva relativamente ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho. Hackman (1976), apoiando-se em múltiplos estudos, refere a importância do grupo de trabalho na satisfação dos indivíduos.

Segundo o estudo de Nunes (1999), é importante ter conhecimento sobre os factores de um aumento dos níveis de satisfação. Foi através da **análise factorial** que se chegou à conclusão de que a satisfação organizacional é constituída por vários factores ou dimensões avaliáveis através de várias escalas que têm por finalidade essa mesma avaliação das diferentes dimensões da satisfação no trabalho. O nosso estudo irá privilegiar a avaliação das seguintes dimensões do trabalho em grupo/equipa:

- Gestão interna/Funções e Papéis (comunicação, autoridade, regalias, estrutura da equipa, valorização dos contributos individuais ou das interacções).
- Valores
- Influência pessoal (controlo percebido sobre a situação de trabalho)
- Caracterização de modelos de trabalho em equipa com que os sujeitos melhor se

identificam.

- Conexão entre profissionais, designadamente no que se refere aos níveis de colaboração dos profissionais envolvidos (avaliação relativa ao modo de actuação de outros profissionais com formações distintas das dos professores de educação especial).
- Na linha de análise que acabámos de expor, julgamos que a “triagem teórica” desenvolvida nos irá permitir um exercício de “reconstrução” ou filtragem regida pela especificidade do nosso objecto de estudo. A partir da revisão da literatura serão seleccionados os principais pressupostos teóricos, designadamente os que vimos referenciando, os quais orientarão o trabalho de campo em que se pretendem analisar as potencialidades heurísticas relativas às questões de investigação, que se prendem precisamente com a “cultura de colaboração”.

Pretendemos assim perspectivar as novas praxis e dimensões axiológicas imanentes à “cultura” de uma Escola Inclusiva, como espaço de socialização em que se ultrapassem os reducionismos disciplinares, no sentido da expressão de uma “cultura de equipa/ cultura de colaboração”, de multiprofissionalismo e concomitante satisfação no trabalho.

Acrescentaremos que, de acordo com estudos acerca da “cultura de colaboração”, parece existir um relativo consenso entre vários autores, sobre a **relação**, que é estabelecida **entre a existência, em contexto organizacional, de uma cultura integradora ou cooperativa e o alcance da eficácia escolar e satisfação dos professores**. Assim, Thurler (1994), defende que uma forte “**cultura de cooperação**” baseada na total comunhão dos objectivos, práticas, métodos pedagógicos e responsabilidades entre os actores escolares, parece ser aquela que produz melhores efeitos, quer ao nível da **satisfação dos professores** quer ao nível da aprendizagem dos alunos.

Do mesmo modo, Andy Hargreaves e Ruth Dawe (1990), preconizaram esta ideia, quando se referem à importância da “cultura colaborativa” para a fomentação do desenvolvimento curricular e profissional dos professores. Valerie E. Lee et al. (1991), consideram que o grau de satisfação estará dependente do arranjo estrutural de alguns

traços da organização onde realça a cultura, o ethos e o clima de escola. Estes autores fazem, no entanto, ressaltar o **carácter lento** e imprevisível **subjacente** ao seu **processo de construção**.

Também neste sentido, Thurler(1994), refere que *“uma cultura de cooperação e de interdependência, ao exigir que os actores estejam investidos de uma missão comum, decorrente da existência de um forte consenso em relação aos objectivos e valores educativos e ao proclamar um estilo de direcção/gestão não autoritária, torna-se num processo de difícil construção e consequentemente de consolidação prolongada.”*(op.cit;p.238).

Com esta “contextualização anticipatória” pretendemos descrever a estrutura conceptual em que se inscreve a problemática que está subjacente ao trabalho, fornecendo o plano teórico sobre que vai assentar a construção do modelo de análise.

## *Trabalho de Equipa : Cooperação em Educação*

### **1. A Equipa : delimitação do conceito de equipa docente**

As definições de equipa são relativamente raras nos trabalhos de Psicossociologia (devido à habitual não-diferenciação entre “equipas” e “grupo”). Para situar a “equipa” no continuum confuso do que se chama grupo, de acordo com Mucchielli (1988), é necessário “colocar um mínimo de ordem nas determinações e nas realidades correspondentes”(op: cit; p. 12)

Grupo, segundo Bass. B. (1960), é um *“conjunto de indivíduos cuja existência é proveitosa para os mesmos (ou lhes permite evitar uma punição). O grupo não terá necessariamente uma percepção de si, enquanto tal. Não é forçoso que os membros tenham objectivos comuns. Não sendo obrigatório existir interacção, papéis inter-relacionados ou padrões comuns de comportamento, embora estas características sejam partilhadas por muitos grupos”*. O grupo como conceito que é, é susceptível de inúmeras definições. Tudo se tornará mais preciso se introduzirmos uma restrição geral e focarmos a nossa atenção nos grupos que se encontram no contexto de trabalho.

Os grupos de trabalho têm raízes profundas, fazendo parte da experiência social primária da humanidade.

Segundo Adair. J. (1988), estaremos claramente perante um grupo de trabalho, quando se verificarem a maior parte ou todas as seguintes características :

- *Caracterização bem definida como grupo* – um conjunto de duas ou mais pessoas identificável pelo nome, ou pelo tipo
- *Consciência de Grupo* – os membros vêem-se como um grupo, têm uma percepção colectiva de unidade e identificam-se conscientemente uns com os outros

- *Consciência de um propósito comum* – os membros compartilham as mesmas tarefas, metas ou interesses
- *Interdependência* – os membros precisam da ajuda dos outros para concretizarem os objectivos pelos quais se integraram no grupo
- *Interacção* – os membros comunicam uns com os outros, influenciam-se mutuamente, interagem.
- *Capacidade de agir unitariamente* – o grupo pode trabalhar como um só organismo  
(op.cit,p.p.18,19)

Estes grupos formam e moldam os valores e as atitudes dos indivíduos que os integram, bem como as suas crenças e opiniões, objectivos e ideais.

Um grupo de trabalho – trata-se de um grupo primário (pequeno conjunto de indivíduos em contacto directo e singular) por oposição a grupos secundários (conjuntos relativamente grandes de indivíduos, em que nenhum deles tem um conhecimento claro dos outros), tal o caso do que se designa por Organização.

Uma organização, refere Adair. J. (1988), pode ser considerada como uma extensão dos grupos de trabalho, por exemplo a Escola. Organização será então uma associação ou um corpo com uma estrutura administrativa e funcional. Implica na estruturação sistemática com vista à prossecução de uma finalidade definida. Por vezes utiliza-se o termo, instituição como sinónimo de organização.

Em muitas organizações, designadamente as organizações de tipo matricial, os grupos de trabalho evoluem no sentido de um processo de transformação que as leva a tornarem-se em equipa. Aqui, as equipas permanentes a nível directivo ou operativo e nas áreas funcionais como a gestão e a administração são complementadas por numerosos grupos temporários, com tarefas muito precisas. As equipas formam-se, dispersam-se e reformam-se. As organizações podem assim aumentar a flexibilidade de resposta à mudança, estimulando a criatividade, a inovação e a produtividade.

O que será então uma equipa ? A palavra “equipa” é, como vimos, frequentemente usada sem critério, às vezes apenas como sinónimo de grupo.

Lafon R. (1962), teorizador acerca do **trabalho de equipa**, caracteriza-a como sendo “*uma cooperação entre um número limitado de profissionais diferentes (num mesmo campo de acção), que se consideram colectivamente responsáveis por uma realização, tendo portanto uma intenção comum e agindo no interior de uma estrutura definida, dentro de um quadro estável e organizado*” Reforça esta mesma definição, assinalando que “*não se trata de uma adição de seres, mas uma totalidade, um grupo psicossocial vivo e evolutivo, uma interdependência consentida em que cada um trás a sua ciência, a sua competência, a sua técnica, mas também a sua pessoa*”. É um compromisso, uma comunidade de acção, o que não quer dizer identidade de acção, mas antes complementaridade de acção.

A equipa será, acima de tudo, um grupo unitário, restrito, equilibrado, entre a orientação para o grupo e a orientação para a tarefa (acção concertada), em que se verifica a lealdade para o grupo, o compromisso pessoal e a identificação com o grupo.

Smith. B., citado por Adair. J. (1988), define **equipa** como :

*“um grupo cujos indivíduos têm um objectivo comum e em que as funções e aptidões de cada membro se encaixam nas dos outros, como – para usar uma analogia muito mecânica e estática - num puzzle, as peças se encaixam na perfeição, produzindo conjuntamente um padrão global”.*

As duas linhas de força desta definição – tarefa comum e contribuições complementares – são, pois, essenciais ao conceito de equipa.

Em termos etimológicos a palavra equipa remete-nos assim para um grupo, no seio do qual se pretende atingir um objectivo comum, (Lafon R., 1962) e evoca imagens de ligação, de esforço colectivo, de solidariedade.

No que se refere à equipa docente, Torraille (1981), adverte-nos para a falta de

informação na literatura, acerca da passagem do sentido geral para o campo particular do ensino.

A nível do trabalho dos professores só a partir dos anos 60 se desenvolveram algumas iniciativas, que contribuíram para a sua implementação, enquadradas, nomeadamente, no espírito de cooperação entre professores, ligado à Escola Nova. (Gloton, 1970; Torraille, 1981).

Em contexto escolar e tendo em conta que a equipa não é um aglomerado ou soma de pessoas independentes, mas um pequeno grupo, será importante, de acordo com Damião, H. (1992), *“advertirmos que a expressão equipa docente, ao ser utilizada no singular, pode ser enganadora dada a variedade de equipas que se podem constituir, tanto no contexto intra-escola como inter-escolar”*.

*Por outro lado, as equipas nas quais os professores participam podem incluir outras pessoas relacionadas com a escola.”*

*“Tratam-se de dinâmicas a construir um quadro relacional da actividade humana, em que as equipas de trabalho têm de fazer-se constantemente a si mesmas”* (Méclich, 1989), citado por Garcia, A., 1994).

A instauração do parceirismo na intervenção rompe com a divisão do trabalho, abalando hábitos profissionais e cada profissional ensaia modos de conceber a acção que se distancia, da sua própria prática.

Cada equipa prosseguirá uma vivência específica, relativamente a todas as outras. De facto, as características dos seus membros, as relações que estabelecem entre si, as tarefas que realizam os objectivos que pretendem atingir, tornam-nas construções únicas (Lafon R., 1973) que *“nascem, desenvolvem-se, mantêm-se ou dispersam-se”* (Maisonneuve, 1967).

Para uma maior clarificação do conceito de equipa docente, interessará atender a critérios de ordem teórica, geralmente utilizadas para a definição dos pequenos grupos e

que deverão ser entendidos como complementares.

Se atendermos à definição entre grupos formais e informais, a partir da origem das suas regras de funcionamento e do grau de organização das tarefas nos grupos de trabalho, a partir da sua finalidade, podemos considerar a Equipa Docente, no seu sentido restrito, como um pequeno grupo específico que desempenha funções de relevo no âmbito escolar.

Damião H, M. (1992) (op: cit; p.46), citando Baviá, F. & Ayala, E. (1977), refere equipa docente como “ *um grupo formal, que tem por finalidade desenvolver um determinado trabalho, com certa regularidade e obrigatoriedade, prossequindo um ou mais objectivos comuns, aceites explicita ou implicitamente, relativamente à tarefa ou tarefas que desempenham.*”

Para tal, será indispensável que existam motivações comuns e que as reuniões em situação de interacção directa aconteçam com determinada frequência, estruturando-se assim uma rede de comunicação e estabelecendo-se laços entre membros, que permitem o “*sentimento de pertencer a uma mesma célula*”, (Delaire & Ordroneau, 1989). Ou seja : apesar das diferenças pessoais, a equipa possui uma dinâmica própria, em que a complementaridade de papéis e de acções, (Lafon R.,1973) e as normas que gerem a interacção entre os seus membros, devem fornecer unidade e coesão à Equipa, permitindo o desenvolvimento de projectos. (Venon, 1981).

Quando os membros estabelecem relações de funcionamento entre si que lhes permitem construir uma identidade, ou seja, quando nasce uma “*interdependência consentida*”, de acordo com Lafon R. (1973), estarão criadas as condições para que, segundo Matos. M. (1996), “*os sujeitos não se limitam a reproduzir de forma regular as normas instituídas : eles põem em prática um conjunto de estratégias mais ou menos subversivas, conforme a dinâmica intencional inscrita no jogo social e conforme as representações que tenham da situação concreta em que operam. Os sujeitos em acção apropriam-se pois como podem da situação em que actuam, quer dizer, alteram a realidade em que se movem e tanto mais quanto eles próprios se transformam com ela.*” Está aqui implícito o factor de inovação e mudança gerado por uma cultura de

colaboração a qual ancorando-se numa atitude comunicacional de base poderá dar origem a uma nova lógica de organização da escola.

As condições concretas do exercício da actividade do professor, porém, remetem-nos muitas vezes para situações em que “ *A existência do colectivo no grupo é apenas formal, assegurado pela estruturação impessoal e abstracta do campo de acções e das grelhas actuais de relações que, independentemente do desejo de mudança por parte dos professores, obriga à rotina, como se tudo estivesse organizado para que ao Professor só restasse ser um professor tradicional* “ Ribeiro A. & Lopes A. (op. cit ; p.387).

Para a constituição efectiva de equipas de professores, como pequeno grupo específico que desempenha funções importantes no âmbito escolar, designadamente ao nível do processo de ensino-aprendizagem , da administração e gestão escolar, da formação de professores, da investigação científica e do estabelecimento de relações com o exterior, será certamente necessária a conjugação de condições aos níveis institucional e de formação pedagógica, num espaço comunicacional que apele à mudança de que falámos.

Ribeiro. A. & Lopes A. (1996), referem-se à “*edificação de uma nova cultura, a cultura da comunicação que precisa de espaço e tempo para comunicar as qualidades pessoais, de credibilidade e de autenticidade, que são mais importantes que as definições prévias de papéis*” (op. cit; p.390).

A mudança em termos concretos, implicará alteração nos espaços, nos tempos e nas relações pedagógicas, onde se incluem as relações de trabalho dos professores entre si.

Haverá a referir que a superação do individualismo - ausência de fins e meios educativos partilhados e a inexistência de trabalho em Equipa - terão de ser mediados em contexto organizacional, já que “*se esbarra com uma série de imprevisibilidades práticas de origem múltipla (social, cultural, institucional, relacional e sobretudo organizacional) que relevam do âmbito transpessoal e é necessário um outro tipo de competências que encontram a sua possibilidade num sujeito colectivo, onde cada um*

*encontra a sua forma complementar no outro” Matos, M. (1996); (op. cit; p.89).*

O projecto educativo e a formação, resultado da descentralização e autonomia das escolas, apresentam-se como um factor determinante na estratégia de mudança.

Façamos referência à importância da autonomia das escolas. Efectivamente, o reconhecimento de que os estabelecimentos escolares são capazes de construir organizações autónomas através da criação de estilos personalizados, modos de relação específicos e factores de mobilização de actores e recursos próprios, levou a que os responsáveis políticos encarassem a sua transformação no sentido de uma maior possibilidade de auto-administração por via legislativa. Terá sido uma conquista, visto tratar-se de uma condição determinante para que os agentes locais se convertessem, em actores, capazes de iniciativa, inovação, mudando a escola e assim a identidade colectiva docente ( Lei n.º 46/86).

A nova lógica de organização da escola terá ainda a ver com dois aspectos decorrentes da condição enunciada; estamos a falar da Formação e Projecto.

*“Por definição, antropológicamente falando, formação e projecto supõem mudança, representam o caminho do desejo e da expectativa contra a realidade que se vive, a antecipação dum certo futuro e portanto, uma recusa de um certo presente” Matos. M. (1996) (op. cit; p.87).*

As equipas de professores poderão neste contexto emergir de uma lógica existencial na raiz do projecto e da formação.

O conceito de identidade, como expressão de autonomia e poder de iniciativa, será indissociável de projecto e formação (Ricoeur s.d.).

No plano da sua aplicação, os três conceitos funcionam de forma interactuante : será o conceito de identidade que desempenha o papel central na motivação do projecto cabendo à formação o instrumento capacitador da realização do mesmo.

O projecto educativo pode ser aglutinador de vontades, apelando ao trabalho de equipa dos professores, tornando a escola mais produtiva, superadora de inércias e do anonimato pelo trabalho visível e comum.

O projecto veicula uma intenção estratégica que consiste em transformar a escola através da prática da participação e da implicação na resolução dos problemas locais, numa perspectiva da modernização organizacional.

O enquadramento grupal dos professores poderá também surgir no contexto da formação quer inicial, quer contínua, constituindo um elemento estruturante no desenvolvimento profissional e pessoal.

Será ainda de referir que a formação em grupo nem sempre se encontra limitada ao contexto restrito da instituição formadora. De facto, poderão, por exemplo, ser estabelecidas relações entre diversas estruturas grupais relacionadas com a escola, a comunidade e a universidade. Por outro lado, os professores são cada vez mais chamados a desempenhar funções no âmbito da investigação científica (Damião H. M., 1992).

Considerando a complexidade e a mutabilidade dessas situações, um professor, isoladamente, reúne em princípio, condições menos favoráveis para o desempenho dessa tarefa do que as equipas docentes.

De acordo com a mesma autora, no que se refere à formação e de entre as estratégias de formação a adoptar, para além das que implicam aprendizagens teóricas, haverá também toda uma vivência própria dentro da equipa, que se poderá revelar como um factor estruturante. Neste sentido, Delaire & Ordronneau (1989) referem que o trabalho de equipa não só se apoia sobre as competências, mas desenvolve-as e enriquece-as consideravelmente.

Por uma questão metodológica, procedemos a uma focalização genérica relativamente às equipas docentes, não abordaremos aqui a problemática inerente às equipas de trabalho que integram os professores do Ensino Especial/Apoios Educativos

(parthenariados) e outros profissionais (equipas multiprofissionais), remetendo-a para uma posterior análise detalhada.

## 2. Organização Escolar Culturas de Escola e Socialização dos Professores

Segundo Lima (1995), desde a década de 70 e princípios da década de 80, houve uma crescente influência de algumas perspectivas analíticas da Sociologia da Educação, cruzadas com administração educacional, da Sociologia das Organizações, cruzadas com as organizações educativas e também de outras disciplinas, nomeadamente da Sociologia Política, permitindo uma capitalização de modos de ver e de interpretar a realidade organizacional escolar.

Neste ponto de vista, a década de 80 terá sido uma década de grande pluralismo teórico e confronto de perspectivas designadamente as perspectivas racionais de análise, as perspectivas estruturalistas, as perspectivas sistémicas e perspectivas de interface entre estas e outras, a teoria de contingência, o desenvolvimento organizacional, etc.

Acerca da proliferação de perspectivas, Barroso (1995), refere que “ *a partir do momento em que há uma ruptura do paradigma, em que há uma turbulência teórica e metodológica, permite-se interrogar a realidade de outra maneira e reforçar o aparelho crítico dessa mesma realidade e ainda pensar de outra maneira a relação entre o conhecimento e a acção.*”(op.cit:p.21)

Clímaco (1991), citando Ardoíno (1992), refere que a Sociologia da Educação e das Organizações tem vindo a dar maior relevância às dimensões sistémicas da escola e aos processos de construção da sua identidade.

À luz de uma focalização que perspetive a cultura como uma variável dependente e interna à organização escolar mediante um processo de singularização cultural, pretendemos aflorar a problematização da cultura organizacional em contexto escolar, tomando como referência teórico-analítica a especificidade da Escola como organização. Problematizando os diferentes aspectos da vida organizacional escolar

na sua obra “Cultura organizacional – Um paradigma da análise da realidade escolar”, Sanches (1992), conclui:

1. *“ A Escola é algo mais do que um conjunto de funções isoladas. É um todo, unificador das partes que as constituem e contribuem para finalidades que lhe são comuns;*
2. *A Escola é mais do que uma estrutura. É resultado da participação colectiva de professores, alunos, pais, responsáveis da Escola e Comunidade em que ela se insere;*
3. *As escolas são organizações sujeitas a modificações estruturais, impostas por reformas e mudanças incrementais e até por processo revolucionário na sociedade em geral;*
4. *As escolas são espaços humanos permeados por significados onde a tensão, o conflito, as negociações e estratégias dos seus actores tem lugar quotidiano”.*

Ao eleger as especificidades organizacionais como determinantes da cultura da escola, esta focalização tenderá, de acordo com Torres. L. (1995), a incorporar nas suas análises algumas vertentes teóricas mais próximas das concepções de cultura ocupacional e de cultura profissional destacando-se a cultura ocupacional dos professores. Efectivamente, vários têm sido os autores a realçar, privilegiadamente, o peso da estrutura organizacional escolar na determinação organizacional da cultura docente por exemplo, Larry Curban (1987), Willard Wallen (1932), Hargreaves (1980) e Thurler (1994)), que consideram os professores como sendo os agentes exclusivos, preferenciais actores, receptores e difusores de cultura.

Ao longo da sua análise, Sanches (1992) estabelece ligações quase directas entre o tipo de relações profissionais desenvolvidas entre professores e a emergência das respectivas culturas de escola, apresentando o primeiro factor como determinante do segundo.

Este tipo de focalização permite-nos restringir o nosso campo analítico no interior da organização, conduzindo-nos a aspectos como sejam os modos de socialização profissional dos professores e seu impacto na respectiva cultura escolar. É assim, percebida a organização – escola como produtora quase exclusiva da sua própria cultura, ficando no entanto no âmbito desta abordagem, por desvendar os fins ideológicos e instrumentalizadores que subjazem a essa produção (negociação ideológica e cultural das políticas educativas numa abordagem macro-analítica;) os quais irão ser retomados na vertente teórica mais específica deste trabalho, no que se refere à educação especial .

De acordo com Costa (1996), prosseguindo com um quadrante teórico paralelo e aglutinador, a «metáfora cultural», referiremos que a mesma tem constituído um importante mecanismo epistemológico para o estudo da escola como organização.

Assim, proclama-se um enfoque centrado na organização enquanto “fenómeno socialmente construído simbolicamente mantido através de processos contínuos de interacção social entre os membros organizacionais” Torres, L. (1995), o que implica que a Organização escolar passe a ser perspectivada como sendo uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, a sua essência, projectada em padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhadas pelos actores.

Efectivamente, a perspetivação da organização escolar como construção social erigida através das interacções entre os actores, tem suscitado algumas reflexões interessantes relativas ao aprofundamento da problemática da cultura organizacional escolar. Como consequência da mudança paradigmática, a ênfase é então colocada, não tanto na estrutura social (cultura como variável independente), nem na estrutura organizacional (cultura como variável dependente), mas sobretudo na esfera dos actores em contexto organizacional escolar. De acordo com a autora supra citada : “ da análise da cultura das organizações escolares privilegia-se, agora, a análise da cultura nas organizações escolares”, fazendo assim ressaltar uma outra unidade de análise – os grupos que compõem a organização.

Esta medida teórica permite a proliferação de alguns estudos que nos ajudam na

compreensão da rede de interações dinâmicas que se estabelecem entre diversos actores, variáveis e processos envolvidos em diversas situações a clarificar, quer elas se situem no plano macroscópico, quer no plano microscópico dos sistema educativo, permitindo de acordo com Abreu (1994), *“uma visão abrangente e interactiva do dinamismo dos diversos actores”*. Sendo que, de acordo como o mesmo autor, o modelo de análise da rede de interações dos principais protagonistas, factores, variáveis e processos envolvidos no sistema educativo, é igualmente aplicável à análise da rede de interações que ocorrem em planos aparentemente mais restritos, ou mais segmentares do sistema.

Gomes, R. (1993), recorre à utilização de metáforas como instrumento epistemológico para a análise das percepções de escola, fazendo ressaltar, quer a heterogeneidade cultural, quer as relações profissionais em contexto escolar, perspectivando subculturas distintas. Partindo do postulado teórico que encara a organização escolar como construção social e cultural e o carácter plural das culturas escolares refere : *“ o nosso pressuposto teórico considera que as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Da mesma forma, postulamos que, dentro de uma mesma Organização se podem desenvolver culturas diferentes. As Organizações que, como as escolas, envolvem redes diversificadas de interacção social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações, podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior”*.(op.cit;p.12)

Na mesma perspectiva, Sarmiento, M. (1994), refere que *“uma análise séria e rigorosa das Organizações não pode deixar de detectar formas culturais, dispositivos simbólicos e processos de significado distintos, em alguns casos divergentes e, eventualmente, mesmo antagónicos”*. À luz destas decorrências teórico-conceptuais, os estudos realizados no âmbito da cultura da Organização escolar têm privilegiado especificamente a análise de (sub) culturas dos professores. Referimos os estudos de Andrew C. Sparkes e Martin Bloomer (1993), que nos facultam uma abordagem mais dinâmica dos fenómenos organizacionais escolares que primam pela análise interpretativa da rede de significados e representações emergentes de negociações entre diversos actores, determinante de fenómenos organizacionais. Emerge assim a

designada Sociologia da Acção em que se incluem correntes como o Individualismo Metodológico (Raymond Boudon, F.Bourricaud), a Análise Estratégica (M.Crozier e E.Friedberg) e a Teoria Geral da Acção (Alain Torraine).

Desvendar as várias racionalidades lógicas, resistências e estratégias, mediante níveis de análise que viabilizem a problematização das trajectórias simbólicas que subjazem a todo o processo de construção e reconstrução da cultura, partindo do pressuposto metafórico de que a cultura organizacional escolar é construída e reconstruída pelos actores em interacção social, será o desafio decorrente destas perspectivas teórico-metodológicos actuais.

Referenciaremos ainda a emergência de uma nova metáfora : as *escolas como comunidades*. Inspirada pela crença culturalista e pela ideia de comunidade antropológica, a conceptualização da cultura da organização escolar reger-se-ia aqui, por uma procura dentro dos limites físicos da abrangência da Escola, de uma padrão comunitário, das coerências normativas e das distinções culturais emergentes da acção dos agrupamentos humanos e de reestruturação sistémica que envolve. Raposo. R. (1994) refere-se à importância da ideia de comunidade da seguinte forma : *“A ideia de comunidade é demasiado pregnante nos estudos sobre a cultura nas Organizações para que possa ser desprezada, seja enquanto artifício heurístico permitindo perceber qual é a forma principal da conceptualização daquele tema, seja para compreender as suas consequências no modo de conceptualizar o problema da acção nas organizações”*.

Nesta perspectiva, entenda-se por comunidade algo muito próximo da concepção já avançada de cultura cooperativa ou de interdependência que irá constituir o “alvo” de apuramento teórico sobre o qual nos debruçaremos a seguir, dando-nos acesso à problemática inerente aos modos de socialização dos professores.

---

### **3. Culturas de Colaboração e Colegialidade na Escola**

---

A problemática inerente às culturas de colaboração e colegialidade na escola remete-nos para uma área de análise complexa, dependente de contributos pluridisciplinares, a qual

não é teoricamente pacífica.

Devido ao interesse progressivo que lhe tem sido dedicado, tem, no entanto, vindo a afirmar-se como objecto de análise do fenómeno educativo, no contexto escola como organização. Partindo do pressuposto de que as organizações se apresentam, como realidades sociais complexas, (diagnóstico a que as escolas não escapam), a sua compreensão adequada necessita, de acordo com Costa. A. (1996), tendo em conta o estado actual do desenvolvimento teórico nesta área, da intervenção simultânea de diferentes perspectivas organizacionais. De acordo com o mesmo autor, poderemos perspectivar a *imagem reconstrutora da Escola* a qual investe na intervenção e na mudança organizacional, preocupando-se com a “emancipação” dos actores (Foster, 1986; Bates 1986; Codd, 1989, Bates, 1994; Evers & Lakomski, 1991).

Neste sentido, os inúmeros trabalhos sobre os professores ilustram bem o interesse sociológico que a profissão docente passou a representar, como objecto de investigação, dando conta dos problemas que tem atravessado.

Efectivamente, as transformações sociais e educativas têm motivado a produção de diversos estudos sociológicos sobre os professores e a profissão. Entre muitos outros, refiram-se, por exemplo : os trabalhos sobre o “mal estar docente” (Esteve,1991), sobre os “ciclos de vida” (Huberman et. al, 1988), sobre o “pensamento dos professores” (Ben-Peretz, Bromme & Halkes,1986), sobre a “imagem social” (Cruz et. al. 1989), sobre as vidas e carreiras de professores (Ball & Goodson, 1985).

De referir ainda os trabalhos de síntese de Bourdoncle (1991,1993) elucidativos da vasta literatura produzida sobre a profissão docente, e sobre a sua construção como objecto sociológico.

O estudo das culturas (subculturas) e identidades dos professores tem tido igualmente um grande interesse implicando o reconhecimento da heterogeneidade que caracteriza este grupo social e ocupacional. Vários trabalhos sobre a profissão docente nesta linha de análise tem efectivamente mostrado que os professores não possuem uma identidade profissional, mas várias identidades profissionais (culturas e subculturas) e formas

identitárias diversas. Assim sendo, a profissão docente não poderá ser encarada numa perspectiva unificadora e homogeneizante.

Na esteira de Terrence E. Deal (1988), são perspectivados estudos sobre as várias subculturas escolares como influenciadoras da performance escolar; são igualmente referidas, para além das subculturas docentes, as subculturas discentes, a subcultura administrativa, as subculturas dos encarregados de educação.

Com efeito, a literatura sociológica das três últimas décadas tem encarado os professores sob as mais diversas perspectivas : agentes de reprodução social e da violência simbólica ; vítimas e peões do sistema; detentores de estratégias de sobrevivência e de competências técnicas, etc. Ferreira. F. (1992).

No entanto, nos finais da década de 80 e na década de 90, o discurso e a investigação sobre os professores tem vindo progressivamente a acentuar a dimensão reflexiva, criativa e crítica da profissão.

Neste sentido, Woods, (1991), citado por Ferreira F. (1992), refere o seguinte: “ (...) até aos anos 70 o ensino era uma espécie de caixa negra, e os professores pareciam não existir como factor relevante, nos anos 70 o corpo docente foi esmagado com o peso das acusações sociológicas; no decurso dos anos 80 acentuaram-se os mecanismos de controlo e de supervisão dos professores; talvez estejamos prestes a entrar nos anos 90, num período de libertação dos professores, em que serão encorajados a usar a sua inspiração e criatividade”.

Embora permaneçam os temas das décadas anteriores, emergem actualmente novas concepções dos professores : prática reflexiva, actor prático racional; investigador que ensina; intelectual crítico; etc. Concepções essas que colocam no centro da problemática “ a capacidade de reflexão dos professores, fazendo depender o futuro da profissão docente das possibilidades e capacidades dos professores se assumirem ou como actores reflexivos, autónomos e críticos ou como novos agentes do sistema educativo e social” Ferreira. F. (1992), (op. cit. p.316).

No quadro de um registo sociológico e organizacional, será oportuno, neste processo de apuramento teórico, referenciar o percurso de análise da cultura organizacional em contexto escolar, já que no que se refere à escola como organização, os estudos organizacionais mais desenvolvidos apresentarão forçosamente um cunho específico, sendo que, a cultura tida como variável organizacional se apresenta implícita e intangível.

Segundo Schein (1984), cultura será « *o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados aos novos membros, como modo concreto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas* »(op. cit. p.25).

A cultura apresenta-se assim como sendo o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização ou sociedade.

Torres L. (1995) assinala que o referido processo de apuramento teórico parece eleger uma tripla referência teórica para a construção de um percurso de análise da cultura organizacional em contexto escolar :

- A primeira, que designa por cultura escolar, subsidiária da focalização da cultura como variável independente, reactualiza a importância dos factores sociais no condicionamento da cultura organizacional, centrando-se privilegiadamente no “plano das orientações para a acção” e ao nível das regras formais;
- A segunda (cultura organizacional de escola) vai repescar à cultura como variável dependente o impacto da estrutura organizacional na formação da cultura organizacional, privilegiando, os dois planos de análise: “plano das orientações para a acção e plano de acção organizacional” e, especificamente as regras não formais, informais e efectivamente actualizadas;

- E por fim a terceira, inspirada na focalização da cultura como metáfora, a qual confere sentido às anteriores, na medida em que substitui uma visão estática por uma visão mais dinâmica da cultura organizacional.

*“Funcionando, assim, como uma espécie de força magnífica propulsora de mecanismos de atracção e repulsão entre vários factores e variáveis sociais, políticas, sócio-profissionais organizacionais e de sociabilidade, que concorrem para o processo de construção e reconstrução da cultura organizacional”* Torres L. (1995), (op. cit. p.135).

Assim, por cultura escolar, tomaremos, de acordo com esta autora, *«todo um conjunto de factores extremamente produzidos e consensualmente partilhados, que tendem a determinar o funcionamento da organização escolar, convergindo para a organização, quer sob a forma de orientações político-educativos, no sentido lato, quer mediados pelos actores, sob a forma de valores, crenças, ideologias, representações, etc.»* (op. cit.; p.137).

Será de referir que as abordagens sobre cultura organizacional escolar poderão remeter, segundo Torres. L. (1999), para uma “análise insularizada da organização escolar exclusivamente intra-organizacional (...), podendo adoptar uma análise demasiado estática e determinista, quer da natureza humana, quer da organização”. Nesta linha e à luz destas decorrências teórico-conceptuais, que “ofuscam” determinadas vertentes da realidade escolar, Bates. J.R. (1987), enceta uma reflexão onde assume um posicionamento crítico relativamente às potencialidades heurísticas das focalizações sobre a “corporate culture” avançando com uma concepção de cultura organizacional, que enfatiza a natureza ideológica das construções culturais, defendendo de forma veemente , uma análise das relações existentes entre as culturas da sociedade e as formas a adoptar de administração educacional. A organização escolar será então vista como uma cultura socialmente construída e simbolicamente mantida. Efectivamente, a metáfora cultural tem constituído um importante mecanismo epistemológico para o estudo da escola como organização. Mais do que procurar relações entre cultura organizacional, ou entre esta e a eficácia escolar, privilegia-se um enfoque centrado na organização escolar enquanto fenómeno socialmente construído e mantido através de

processos contínuos de interação social entre os membros organizacionais. Daqui decorre que a organização escolar passa a ser perspectivada como sendo uma cultura, constituindo esta a sua forma expressiva, o seu sustento e a sua essência, projectada sob a forma de padrões ou redes de significados simbólicos e representações partilhados pelos actores (Torres, L.1995).

Trata-se de uma mudança paradigmática, em que a ênfase é colocada não tanto na estrutura social, nem na estrutura organizacional, mas sobretudo na esfera dos actores em contexto organizacional escolar, o que contribui segundo a autora supracitada, para *“operar uma inflexão significativa na orientação epistemológica do estudo desta problemática : da análise da cultura das organizações escolares, privilegia-se agora a análise da cultura nas organizações escolares, fazendo assim ressaltar, uma outra unidade de análise – os grupos que compõem a organização”* (op. cit.; p.123).

Assim, a perspetivação da organização escolar como construção social, erigida através das interações entre os actores, tem suscitado algumas reflexões interessantes, no que diz respeito ao aprofundamento da problemática da cultura organizacional escolar entendida no seu carácter plural.

Neste sentido, Gomes, R. (1993) refere: *« o nosso pressuposto teórico considera que as organizações podem desenvolver culturas diferenciadas das unidades sociais mais vastas em que se inserem. Da mesma forma, postulamos que, dentro de uma mesma organização, se podem desenvolver culturas diferentes. As organizações que, como as escolares, envolvem redes diversificadas de interação social e mantêm modalidades diferentes de interface e integração noutras organizações podem desenvolver, por maioria de razão, múltiplas culturas no seu interior»*.(op. cit; p.15).

Partindo do pressuposto metafórico de que a cultura organizacional escolar é construída e reconstruída pelos actores em interação social, Sarmiento J.M. (1994) refere que uma cultura organizacional, não apenas simboliza, mas também constrói a organização. Isto é, os elementos simbólicos e culturais determinam a estrutura de poder e autoridade, a estrutura funcional, a distribuição de papéis e o sistema de interações, tanto ou mais que o enquadramento em que se inserem as Escolas.

Na mesma perspectiva, Bates J. R. (1987) enfatiza o carácter construtivo e reconstrutivo da cultura organizacional escolar como resultante de um processo dialéctico, continuamente renovado face à contemplação de todo um conjunto de possibilidades de participação dos actores na cultura. Outros trabalhos vão neste sentido como a análise em torno das subculturas docentes desenvolvidas por Sparkes C.A. & Bloomer, M. (1993).

Como refere Torres, L. (1995) “ *Encontramo-nos face a um filão teórico que prima pela análise interpretativa da rede de significados e representações emergentes de negociações entre diversos actores*” ( op. cit ; p.125).

Tendo em conta quer a diversidade de propostas de sistematização existentes, quer o facto de se tratar de uma área de desenvolvimento conceptual em permanente renovação, sem pretendermos constituir uma tipologia do estado da literatura do quadro teórico vigente nas teorias organizacionais da escola, iremos seguidamente, perspectivar os estudos e trabalhos mais actuais sobre as tendências inerentes às culturas de colaboração e colegialidade na escola.

Antes, porém, será importante fazer referência à abordagem, sociológica de Sainsaulieu (1987, 1997), que nos ajudará a evidenciar as várias formas de produzir e reproduzir as culturas profissionais dos professores – individualismo, colegialismo, activismo, solidariedade, diferenciação. Embora não directamente relacionadas com a organização escolar e com os professores, os estudos deste autor no âmbito dos processos sociais da construção das identidades profissionais têm inspirado muitas investigações neste domínio, pelas orientações fecundas que proporcionam.

O mesmo considera que os contextos em que os indivíduos se movimentam e se relacionam constituem o eixo central dos processos de construção identitária. Por isso privilegia o estudo destes fenómenos no seio das organizações, considerando que o desenvolvimento das capacidades estratégicas marcadas pela experiência quotidiana das relações de poder e saber vividas no contexto de trabalho ,constitui a circunstância mais determinante da transformação identitária na vida adulta. Nesta perspectiva são,

sobretudo, as relações habituais no trabalho, na organização e todas as situações que implicam o movimento dos actores nos seus contextos organizacionais, que favorecem a criação de novas referências identitárias, e a mudança cultural (o espaço, a situação e a orientação estratégica), ajudando-nos a perceber os fenómenos inerentes à cooperação/colaboração e colegialidade entre os professores.

À luz deste enfoque analítico, nos contextos de acção e nas relações de trabalho, terá interesse rever a tipologia de culturas profissionais construída pelo referido autor, no sentido de verificarmos quão fecunda pode resultar a sua transferência e adaptação ao estudo das organizações escolares, das identidades e formas de socialização dos professores. Sainsaulieu (1987,1997), define quatro tipos de culturas profissionais : retracção, fusão, afinidades e negociação.

- A primeira, **cultura de retracção**, é caracterizada pelo separatismo e pelo isolacionismo. A entrada no jogo de relações e interações com os pares é muito débil. As relações de trabalho são superficiais e não existem relações de amizade entre colegas. Este tipo reveste-se de características claramente defensivas e corresponde a um separatismo prudente.
- Pelo contrário, a **cultura de fusão** tem como valores principais a unidade, a camaradagem e a luta. O colectivo é valorizado como refúgio e protecção contra as divergências e as clivagens. As relações com os pares são intensamente afectivas, mas pouco baseadas no debate de ideias. É valorizada a unanimidade, como forma identitária também defensiva, mas baseada no igualitarismo .
- O terceiro tipo – **afinidades** – é caracterizado pelos temas da exclusão e das afinidades selectivas, sendo estas características que marcam a actividade relacional no interior da organização. As relações interpessoais com os colegas são selectivas mas numerosas e intensas no plano afectivo e cognitivo. Os grupos são considerados perigosos e evitados por serem vistos como freios à promoção individual.

- Por último, a **cultura de negociação** é uma cultura marcada por uma grande riqueza afectiva e cognitiva das relações interpessoais. As diferenças individuais são aceites e é valorizada também a vida colectiva do tipo democrático. É promovido o debate e recusada toda a autoridade imposta, pois predominam os valores da autonomia e da solidariedade e é valorizada quer a dimensão individual quer a dimensão colectiva da profissão.

Esta última dimensão enuncia a problemática do que se poderá chamar, de acordo com Demailly (1991), citado por Gomes (1995), “ *problemática das identidades de aspiração*”, ou antes, das projecções de futuros eficazes e desejáveis para a acção.

Façamos a transposição para a organização escolar no que se refere aos estudos das culturas organizacionais e profissionais, os quais integram uma nova problemática nos percursos actuais da reestruturação da identidade profissional : a **questão da colaboração/cooperação** ou **colegialidade** da profissão como alternativa ao individualismo.

Gomes R. (1995) refere, a este propósito, que “ *o problema que esta alternativa coloca não é novo. Trata-se de uma recorrência histórica que tem a particularidade de ser enunciada pela própria administração do sistema educativo e de ser discutida na companhia de noções como tomada de decisão, descentralização, gestão centrada na escola e desenvolvimento profissional*” (op. cit; p.96).

De acordo com o mesmo autor, estudos actuais apontam no sentido da criação de toda uma série de novos objectos “ *colegiais*” – planeamento colectivo, encontros formais interdisciplinares , etc. – que constituem idealizações administrativas assim designadas para demarcar fronteiras num espaço público inexistente no passado, marcado sobretudo pela privacidade e discrição da sala de aula, sendo que esta colegialidade é também uma “ *nova forma simbólica de obter a concretização bem sucedida de novos programas, técnicas e políticas vindas do exterior, através de uma mais responsável e colaborante cultura de escola*” (op. cit. p.97).

Assim, a nova abordagem da Sociologia da Educação aponta para novas linhas de

reflexão, perspectivando novos conceitos na construção e racionalização de novas lógicas de escola, legitimando a sua validade a partir do estatuto científico das ideias e da sua reprodução constante (Nóvoa, 1992).

O mesmo autor refere que “ *a escola deve ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto de actores sociais e os grupos profissionais em torno de um projecto comum*” (op. cit; p.35).

Nesta perspectiva, a escola terá, assim, uma energia própria, que passa pelos indivíduos ou grupos, considerados actores, os quais, dependem uns dos outros numa rede de interdependência, obrigando os professores a treinar novos papéis. A descentração da sala de aula relativamente ao que se passa na escola como um colectivo é uma exigência permanente, levando à necessidade da criação de espaços de consenso de negociação e de compromisso. Smyth (1991) fez uma revisão dos estudos internacionais sobre “colegialidade” e profissionalismo, tendo concluído que a nova vaga de reformas trouxe consigo uma nova retórica que **valoriza a participação colegial e a descentração**.

Genéricamente falando, colaboração, cooperação e colegialidade serão conceitos que poderemos considerar equivalentes.

Colaboração para Correia. M. (1997), define-se como sendo o trabalho conjunto de dois ou mais professores ( e até, de outros agentes educativos), no sentido de dar resposta aos problemas educacionais que se lhes colocam no dia a dia escolar.

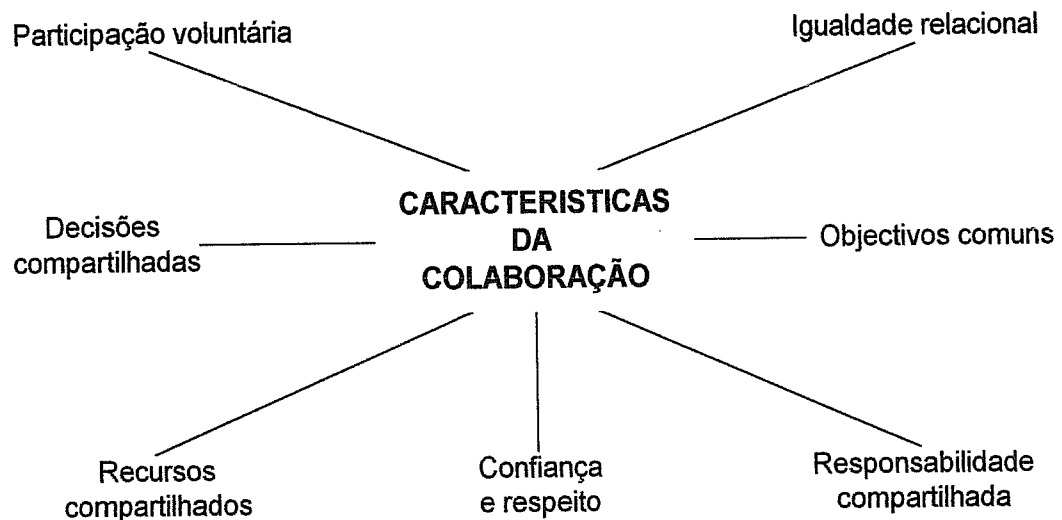
A colaboração apela para o trabalho conjunto de vários actores, o que pressupõe na sua opinião uma regra fundamental – a existência, na escola, da possibilidade de se criar um conjunto de parcerias ... estas parcerias integram pelo menos quatro tipos distintos : resolução compartilhada de um problema, ensino cooperativo, consultadoria e trabalho em equipa.

De acordo com Cook e Friend (1993), citados por Correia. M. (1997), para que a colaboração seja possível serão necessários um conjunto de características : a colaboração deverá ser voluntária, responsabilizar os agentes educativos quanto às

decisões a tomar e aos objectivos a atingir, exigindo deles um compartilhar de ideias e uma confiança e respeito mútuo, devendo os recursos não ser escassos para que as respostas possam ser realmente eficazes.

O modelo adoptado de Cook e Friend (1993) esquematizado na fig. 1 dá-nos conta dessas características:

Figura 1 - Características da colaboração, Cook e Friend (1993)



Lukatos E. (1992) , referindo-se ao conceito de **cooperação** , define-a como um tipo particular de processo social, em que dois ou mais indivíduos ou grupos actuam em conjunto para a consecução de um objectivo comum. A cooperação na opinião desta autora pode ser :

- **Temporária**, quando os indivíduos se organizam para uma tarefa durante um período determinado de tempo;
- **Contínua**, quando ocorre entre indivíduos ou grupos, que estão fixos em determinado local, necessitando sempre da colaboração uns dos outros;
- **Directa**, quando os indivíduos que desempenham tarefas semelhantes e em trabalho de associação ou em trabalho complementar consigam uma

integração de esforços, de forma a alcançarem objectivos comuns;

- **Indirecta**, quando existem tarefas diferentes, surgindo a cooperação dado que nenhum indivíduo é auto-suficiente, mas necessita inevitavelmente sempre da colaboração dos outros.

Nas sociedades actuais ultraespecializadas a cooperação torna-se assim indispensável. No contexto educativo e no que se refere ao trabalho dos professores, as práticas de cooperação ainda dependerão muito de factores motivacionais (entre outros) que poderão estar dependentes dos seus níveis de satisfação.

De acordo com estudos acerca da “cultura de colaboração” parece existir um relativo consenso entre vários autores sobre a **relação mais ou menos determinista**, que é estabelecida **entre a existência** em contexto organizacional de uma **cultura integradora ou cooperativa** e o alcance da **eficácia** escolar e **satisfação dos professores**. Segundo Thurler. M. (1994), uma forte cultura de cooperação baseada na total comunhão dos objectivos, práticas, métodos pedagógicos e responsabilidades entre os actores escolares, parece ser aquela que produz melhores efeitos, quer ao nível da satisfação dos professores, quer ao nível da aprendizagem dos alunos.

No entanto há também a considerar que existem uma série de factores externos (constrangimentos organizacionais complexos) que condicionam a participação dos professores. Basta ver que os rituais da escola ainda funcionam muito numa dinâmica individual; são os espaços, os horários, a divisão de tarefas.

A este respeito Thurler. M. (1994), postula que *“uma cultura de cooperação e de interdependência, ao exigir que os actores estejam investidos de uma missão comum, decorrente da existência de um forte consenso em relação aos objectivos e valores educativos, e ao proclamar um estilo de direcção / gestão não autoritária, torna-a num processo de difícil construção e consequentemente de consolidação prolongada”*. (op. cit; p.238).

Hargreaves (1998), refere a este respeito que *“as escolas e os administradores podem*

*ter de considerar princípios diferentes, para orientar o desenvolvimento de relações de colaboração no trabalho entre os seus professores, bem como diferentes formas de as justificar” ( op. cit; p.199).*

Este autor distingue a cultura da colaboração daquilo a que chama «*colegialidade artificial*», ou seja, uma colegialidade administrativamente construída. Ambas constituem duas formas proeminentes e, no entanto, muito diferentes, de culturas docentes “colaborativas” ou colegiais, que encontramos no trabalho dos professores : uma distinção que destaca o tipo de controlo e de intervenção administrativa, que é exercida em cada caso, e que passaremos a especificar:

### ***Culturas de Colaboração***

Nas versões mais rigorosas as culturas de colaboração podem introduzir força e confiança colectiva em comunidades de professores que têm a capacidade para interagir conhecedora e assertivamente com os promotores da inovação e das reformas.

Assim, Hargreaves (1988) assinala que nas verdadeiras culturas de colaboração, as relações de trabalho cooperando dos professores com os colegas tendem a ser :

- *Espontâneas* – Estas relações partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social podendo ser apoiadas e facilitadas administrativamente mas em última instância, as relações de trabalho colaborantes evoluem a partir da própria comunidade docente e são sustentadas por ela.
- *Voluntárias* – As relações de trabalho em colaboração resultam, não de constrangimentos administrativos ou de coacção, mas antes da percepção que os docentes têm do seu valor, a qual deriva da experiência, da inclinação ou da persuasão. Segundo a qual trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo.
- *Orientadas para o desenvolvimento* – Nas culturas de colaboração, os

professores trabalham em conjunto, principalmente para desenvolver iniciativas próprias, ou para trabalhar sobre iniciativas que são apoiadas ou requeridas externamente, nas quais eles próprios estão empenhados.

- *Difundidas no tempo e no espaço* – Nas culturas de colaboração, grande parte do trabalho em conjunto consiste em encontros informais não calendarizados, não fixados administrativamente, encontros esses quase imperceptíveis, breves mas frequentes.
- *Imprevisíveis* – Uma vez que, nas culturas de colaboração, os professores exercem discricção e controlo sobre aquilo que desenvolvem, os resultados da colaboração são muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis, podendo gerar perplexidade do ponto de vista administrativo.

Desta forma, as culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizadas. As culturas de colaboração podem ser ampliadas, abarcando o trabalho em conjunto, a observação mútua e a pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandam criticamente a prática, procurando alternativas melhores, na busca contínua do aperfeiçoamento.

### ***Colegialidade Artificial***

Este tipo de colegialidade constitui uma simulação administrativa segura da colaboração. Substitui formas espontâneas, imprevisíveis e difíceis de controlar da colaboração que é gerada pelos professores.

Em situações de **colegialidade artificial**, as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis.

Segundo Hargreaves, (op. cit; p.p.219,220), os aspectos distintivos comparativos da

colegialidade artificial são os seguintes :

- *Regulada administrativamente* – A colegialidade artificial não evolui espontaneamente a partir da iniciativa dos professores, sendo antes uma imposição administrativa, a qual exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto.
- *Compulsiva* – Esta colegialidade faz com que o trabalho em conjunto se torne uma obrigação. A compulsão pode ser directa ou indirecta, em termos das promessas de promoção, que lhe estão associadas ou, por, exemplo das ameaças veladas de retirada de apoio a outros projectos que sejam preferidos pelos professores.
- *Orientação para a implementação* – Em situações de colegialidade artificial, os professores são obrigados ou “persuadidos” a trabalhar em conjunto, tendo em vista implementar as ordens de outros mais directamente as do director da escola ou, indirectamente, as do distrito escolar ou do Ministério. Nestes casos, a cooperação colegial está intimamente ligada à cooperação administrativa.
- *Fixas no tempo e no espaço* – A colegialidade artificial tem lugar em locais particulares em tempos particulares. Isto faz parte da sua regulação administrativa.
- *Previsíveis* – Esta colegialidade é concebida para produzir resultados que se caracterizam por um grau de previsibilidade relativamente elevado.

Hargreaves, A. (1998), desenvolve no seu estudo considerações específicas da colegialidade artificial, pretendendo ilustrar simultaneamente as propriedades e as consequências deste tipo de colaboração. São elas : *a utilização obrigatória do tempo de preparação, a realização de consultas a professores de apoio para a Educação Especial e o treino com pares*. Sobre estas duas últimas vertentes nos debruçaremos a seguir.

Perspectivaremos a posição de Hargreaves, complementando-a com outros posicionamentos decorrentes de estudos sobre colaboração e colegialidade na escola, designadamente estudos de Porter, G. (1994), Wang, M. (1994) e Ainscow M. (1995), os quais se reportam à **Educação Inclusiva**, perspectivando as escolas como organizações de resolução de problemas, na equidade e acesso ao atendimento de alunos com necessidades especiais.

Recusando a utilização rígida de determinados pressupostos teóricos, entendemos assim ser mais importante, de acordo com Beare et al. (1989), citado por Costa. A. (1996), conceber o quadro teórico da organização e administração educacional de acordo com um cepticismo construtivo e socorrendo-nos das diferentes perspectivas de análise, de modo a conseguir-se, uma leitura o mais completa possível da realidade em estudo.

### 3.1. As Escolas como Organizações de resolução de problemas - desafio para a mudança : contributo da Educação Especial.

A crescente mutação que se vai operando na sociedade actual exige uma educação de qualidade para todos, que contribua para formar cidadãos participativos na construção de uma nova sociedade assente na cooperação, parceria e solidariedade, onde o paradigma dominante seja *Todos para a Escola e Escola para Todos* em que esteja subjacente a ideia de uma escola mais flexível, aberta, cooperante e mais solidária, onde os recursos podem ser geridos numa dinâmica mais ampla, mais coerente e mais de encontro ao mundo em que vivemos.

Azevedo, J. (1993), refere que a Educação sem exclusão “ *é um imperativo social, político, económico, cultural e ético. Está em questão o modo como cada homem olha o outro homem, cada pessoa olha a outra pessoa, o lugar que lhe dá e o espaço que lhe abre*” (op. cit.; p.83).

Um dos objectivos mundiais é investir numa educação para todos, numa sociedade mais livre, em que cada cidadão possa revelar melhor as suas aptidões, conhecimentos e

atitudes, o seu modo de ser, pensar, agir e sonhar, criando novas oportunidades de realização social e humana.

Esta preocupação não tem fronteiras; reuniu num Congresso em Salamanca, em Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 Governos e 25 organizações internacionais, perspectivando as mudanças fundamentais da política necessárias, e que conduzam a uma educação inclusiva, nomeadamente capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm NEE (Necessidades Educativas Especiais). Foi então adoptado um enquadramento de acção, para informar e orientar os Governos no campo das NEE.

Das três vertentes referenciadas neste *enquadramento de acção*, referimo-nos, de modo sucinto, às duas primeiras, nos pontos que respeitam e se enquadram na problemática do nosso trabalho.

A primeira vertente compreende novas ideias sobre a educação dos alunos com NEE, veiculando a **inclusão** e participação como essenciais à dignidade e aos direitos humanos.

A segunda vertente define as directrizes da acção a nível nacional\* salientando-se :

- **A política e organização**, define, entre outras medidas, que « *a política educativa, a todos os níveis, do local ao nacional, deverá estipular que uma criança com deficiência frequente a escola do seu bairro* » e que « *a colocação de crianças com deficiência nas classes regulares deve constituir parte integrante dos planos nacionais que visam a **Educação para Todos*** ». (...) « *Deve ser fortalecida, a todos os níveis, a coordenação entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e acção social (...) É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais* ».

---

\* UNESCO (1994), *Necessidades Educativas Especiais. Enquadramento de Acção* (Documento aprovado por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994), in *Inovação*, vol. 7, n.º 1 (separata) p.p.27-29

- Os **factores escolares**, referem-se mais especificamente aos serviços e apoios necessários e às mudanças que é preciso fazer em alguns sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, ética escolar e actividades extra-escolares.

Chama a atenção para que “ os currículos se devam adaptar às necessidades da criança, devendo as escolas fornecer oportunidades curriculares, que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos mediante um ensino centrado na criança, visando o seu sucesso».

No que concerne à gestão, salienta que os administradores locais e os directores escolares poderão contribuir, duma forma significativa, para tornar as escolas mais adequadas às crianças. Deverão desenvolver uma gestão mais flexível, redimensionar recursos pedagógicos, diversificar as ofertas educativas, fomentar a ajuda entre as crianças, garantir o apoio aos alunos com dificuldades e desenvolver estreitas relações com os Pais e a Comunidade.

O *Enquadramento* de acção, com vista ao desenvolvimento de escolas inclusivas, determina uma série de medidas só possíveis de concretizar, com determinadas mudanças organizacionais, pela convergência de uma multiplicidade de interesses partilhados pelos vários intervenientes no processo educativo, mas ainda segundo Lopes, M. (1997), também a necessidade de assegurar a prática da participação a necessidade de racionalizar e otimizar recursos, a necessidade de garantir melhores condições de desenvolvimento de prática pedagógica aos alunos e professores, e, sobretudo, uma flexibilidade organizacional e curricular, terão a ver com soluções organizativas e adaptações específicas.

Ainscow (1994), neste sentido refere que as escolas devem ser encaradas como organizações de resolução de problemas “ *se queremos encontrar maneiras de encorajar a resolução colaborativa de problemas, precisamos de ser sensíveis à natureza das escolas como organizações*” (op. cit; p.37).

Os professores deverão ser encorajados a uma prática reflexiva e de colaboração na

resolução de problemas. Face à sua própria prática, deverão aprender com a sua experiência, desenvolvendo novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com alunos e colegas. “ *Acima de tudo, temos de nos lembrar que as escolas não são simplesmente edifícios, horários e planos curriculares. Em primeiro lugar e antes de tudo o mais, são relações e interações entre as pessoas*” (op. cit; p.37).

A abordagem institucional que é preciso encorajar, é na opinião deste autor, a que dá relevo à cooperação.

“ *Numa escola assim, o corpo docente luta por benefícios mútuos, reconhecendo que todos partilham uma finalidade comum e, na verdade, um destino comum. Os indivíduos sabem que o seu desempenho pode ser influenciado positivamente pelo desempenho dos outros. Uma estrutura claramente cooperativa é o primeiro requisito para uma escola eficaz*”. Refere ainda que uma escola baseada numa estrutura cooperativa irá certamente tirar partido das competências de todos os profissionais que nela trabalham, proporcionando fontes de estímulo e enriquecimento propícios ao desenvolvimento profissional, encorajando atitudes positivas face à introdução de novos modelos de trabalho. Em resumo, cria o tipo de cultura que é o necessário para ajudar os professores a assumir a responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos.

Ainscow (1994) considera ainda que na escola inclusiva, as mudanças metodológicas e organizativas, que têm por fim responder aos alunos que apresentem dificuldades irão beneficiar todas as crianças.

“*Encorajamos, especificamente os professores a formarem equipas e ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática*” (op. cit; p.17).

Neste sentido, sob a sua responsabilidade, foi realizado no contexto do projecto da UNESCO de formação de professores, o Programa de Formação “*Necessidades Especiais na Sala de Aula,*” o qual sublinha a importância de se dar aos professores oportunidades, de considerarem novas possibilidades que encorajem a reflexão sobre as actividades, designadamente : O trabalho em equipa.

Encorajam-se igualmente os professores a formar “*partenariados*” de ensino que podem apoiar-se uns aos outros no processo de desenvolvimento daquilo que foi previamente planeado.

Refere que estas formas de apoio na classe se têm revelado extremamente eficazes como meios de facilitar o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, confirmando-se assim as conclusões de outros estudos (Joyce e Showers 1988). O papel dos membros destas equipas de parceria consiste em estar em conjunto na sala de aula, durante determinados períodos de experimentação, algumas vezes ensinando em simultâneo ou, ocasionalmente, observando-se uns aos outros, de forma mais sistemática, “ de modo a proporcionar um feedback e um apoio, à medida que são exploradas novas possibilidades através de todos estes processos de trabalho em equipa e em parceria. É dada uma forte ênfase aos “diálogos” (Gigin, 1990), de modo a que se criem estilos de interacção que encorajem o aparecimento de formas alternativas de encarar tarefas e problemas específicos, numa comunidade de professores envolvida numa acção de aperfeiçoamento, em que se utilizam as várias perspectivas como oportunidades para uma reciprocidade de interpretação.

Esta forma de reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das necessidades educativas especiais. Os professores são estimulados a empreender sistemas de reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos, e considerando o porquê, quais as influências que levam a estas respostas e, como resultado disso, que outras possibilidades foram encaradas. Trata-se assim de abordagens com a ênfase colocada na aprendizagem activa e no trabalho cooperativo de grupo, mediante programas de valorização profissional de professores, situadas dentro das escolas e das salas de aula (Ainscow, *Programas de valorização Profissional, no âmbito do projecto da UNESCO*).

Que formas de reorganização das escolas serão então propostas no sentido de apoiar o desenvolvimento de actividades capazes de ter um importante impacto na sua cultura organizacional e conseqüentemente no desenvolvimento das práticas pedagógicas ?

A partir de um conjunto de escolas que fizeram experiências em direcção a políticas mais inclusivas, foi formulada por Ainscow et al. (1995), uma tipologia de seis condições que parecem ser factores de mudança das escolas :

- Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola
- Envolvimento da Equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola
- Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente
- Estratégias de coordenação
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão
- Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Um factor igualmente decisivo na modificação das escolas, consiste no envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica e que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade.

E quais os papéis dos especialistas neste «mundo reconceptualizado» das necessidades educativas especiais ?

Ainscow apresenta as três opções seguintes :

- *Permanência dos Papéis* - dando resposta àqueles alunos que se debatem com dificuldades nas condições educativas existentes.
- *Papéis em mudança* – dando resposta àqueles alunos que sentem dificuldades nas condições educativas existentes, procurando adaptar essas mesmas condições.
- *Papéis em desenvolvimento* – dando resposta aos alunos que se debatem com

dificuldades nas condições educativas existentes, através das mudanças dessas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Por seu turno, Hargreaves (1994), relativamente à colaboração entre os professores do ensino regular e os da educação especial, entende tratar-se de uma das manifestações da «*colegialidade artificial*», a que nos referimos no ponto 3. deste capítulo. Assinala que em termos formais, embora a intensidade e a necessidade do apoio dado pelo professor de educação especial ao professor do ensino regular e a intensidade do apoio variassem com o programa, a natureza mutável das dificuldades e das necessidades dos alunos : “*Em muitos anos, tais consultas para monitorizar e criar programas para as crianças colocadas nas turmas regulares, não eram meramente ordenadas ou facilitadas administrativamente*”; eram antes ordenadas directamente, para ocorrer em locais e tempos particulares.

Estas referências reportam-se a uma experiência que decorre em Ontário, desde o início dos anos 80, onde, seguindo as tendências internacionais, se tem assistido a uma mudança no papel dos professores de educação especial que trabalham nas escolas regulares. Com a integração de mais crianças com necessidades especiais nas turmas regulares, este papel tem vindo a sofrer uma transformação, passando de uma papel devolutivo ( em termos do qual as crianças identificadas seriam retiradas das turmas, “tratadas” pelo professor de educação especial e “desenvolvidas”, posteriormente, ao trabalho da aula regular) a um papel integrador (segundo o qual o professor de apoio ajuda o professor da turma a adaptar a instrução às crianças identificadas, no âmbito do trabalho normal na sala de aula).

Nas escolas que participaram neste estudo, o *tempo de preparação*, tido por Hargreaves (1994), como a primeira modalidade de *colegialidade artificial*, era muitas vezes utilizado para consultas obrigatórias entre parceiros do mesmo ano, para qualificação especializada e controlo. Contudo, assinala o autor, pôr de parte, durante todas as semanas um certo tempo requerido para encontros com o pessoal de apoio, era considerado por muitos como inutilmente inflexível e inadequado para dar resposta às mudanças registadas nas necessidades dos alunos, do programa, do professor e da sala

de aula, sendo que muitos professores sublinhavam a importância de se reunirem com o pessoal da educação especial, quando fosse necessário, ou seja; quando a reunião tinha um objectivo ( o que poderia ocorrer, como era frequente, fora do tempo de preparação).

A qualificação especializada é porém, um critério importante para analisar a colaboração entre professores: o reconhecimento da complementaridade das qualificações especializadas possuídas pelos profissionais da educação especial.

Neste sentido, segundo o autor, são importantes os relatos dos professores entrevistados no estudo. Sugerem os mesmos que, à medida que o papel do professor de apoio se foi expandindo e assumindo uma natureza mais preventiva, houve em alguns casos uma espécie de luta, com os professores das turmas, em torno da questão de saber quem detinha “ a posse dos alunos integrados nas turmas regulares”. Foram apresentadas situações de disfunção na gestão destes papéis e outras situações que, apesar de problemáticas de início, à medida que o tempo foi passando, acabavam por ser negociadas com sucesso, chegando as partes a um acordo sobre a distribuição da qualificação especializada, o equilíbrio da posse e a configuração futura e desejável da relação.

Nestas circunstâncias, a artificialidade administrativa pode ter sido necessária para viabilizar uma relação. Refere Hargreaves, que mesmo que reconheçamos a necessidade de algum grau inicial de artificialidade, as dificuldades de implementação que caracterizam a primeira fase do desenvolvimento destas novas relações podem, mesmo assim, ser diminuídas, através da redução de alguns dos outros aspectos da colegialidade artificial, programação rígida de horários de reuniões, etc.

O **treino com pares** é considerado por Hargreaves (1994) como uma terceira área da prática, na qual foram revelados elementos da colegialidade artificial, o mesmo consiste normalmente num processo estruturado em que os professores trabalham em conjunto (geralmente, a dois), no intuito de aperfeiçoar a sua prática. O processo é, regra geral, constituído por quatro estádios : apresentação da teoria subjacente a uma nova prática; demonstração ou modelação dessa mesma prática; aplicação da prática pelo professor, para o qual é novidade; e feedback sobre o modo como o aplicou.

No domínio do treino com pares, o referido autor assinala diferenças e desacordos quanto ao carácter voluntário ou compulsivo do processo, por exemplo : aquilo que se declara ser voluntário ao nível dos princípios, é muitas vezes percebido, na prática, como estando longe de o ser. Outras questões podem surgir designadamente : se este (treino) deveria centrar-se na experiência prática ou na reflexão cognitiva sobre essa mesma experiência; e se deveria ser orientado para a implementação de estratégias de instrução de eficácia, ou para a introdução de aperfeiçoamento em áreas escolhidas pelos próprios professores.

Porter. G. (1995), apresenta outra modalidade de trabalho cooperado trata-se das “*equipas de resolução de problemas*”, existindo diferentes variantes deste modelo ( Chalfan, Pysh & Moultrie, 1979), que consiste num processo destinado a ir ao encontro dos problemas dos professores, fazendo uso de uma abordagem estruturada e que permite a melhor utilização do tempo.

As “equipas de resolução de problemas” formadas entre colegas, constituem um modelo baseado nas capacidades dos próprios professores. Este processo encoraja os professores a ajudarem os seus colegas a resolver problemas educativos. Estas equipas, constituídas por pares, são um instrumento valioso que contribui para reforçar a resolução de problemas centrada na escola e que permite aos professores o acesso a um acompanhamento directo prático e positivo. Segundo Porter “As escolas podem utilizar esta estratégia para assegurarem uma ajuda eficiente e eficaz, mantendo ao mesmo tempo, a iniciativa da acção totalmente nas mãos dos professores.

Os procedimentos são os seguintes : quando um professor sinaliza um problema ao grupo, os elementos da equipa sugerem um conjunto de soluções possíveis. Então, o professor pode escolher a solução que considere mais conveniente.

Um ou mais elementos da equipa podem garantir um apoio continuado, se tal for necessário. Embora o modelo possa adquirir diversas formas para responder a circunstâncias particulares, compreende, regra geral, os seguintes elementos : um coordenador eficaz e capaz de gerir tarefas; pelo menos, três professores da equipa,

oferecendo-se como voluntários; a capacidade do professor em escolher alternativas para implementação da sua acção educativa; um acordo acerca do follow – up e sobre a responsabilidade da supervisão; uma reunião de follow-up, para avaliar o progresso verificado; e o empenhamento da equipa no prosseguimento da intervenção, se for necessário.

Wang. M. (1994), referindo-se às perspectivas de progresso relativamente à capacidade das escolas em responder de forma mais eficiente à diversidade entre os alunos e a uma equidade nos resultados da sua aprendizagem, assinala como preocupações das escolas e serviços de acção social as seguintes :

- Em primeiro lugar, as escolas têm de ultrapassar as dificuldades, o que implica a procura de informação sobre a estrutura e sobre os requisitos para o desenvolvimento e a eficácia dos programas e das práticas inovadoras. Em segundo lugar, têm de apresentar critérios específicos necessários à tomada de decisões sobre a viabilidade e a quantificação dessas medidas, relacionadas com a situação concreta da escola, de modo a que respondam da melhor forma às suas necessidades particulares.
- Afirmando como questão central a equidade educativa, refere que a sua implementação depende do potencial de coordenação entre recursos ( por exemplo, conhecimentos dos professores, adaptações curriculares, apoio administrativo e organizacional para o desenvolvimento de programas) e os resultados, de modo a atingir objectivos e a satisfazer as metas quantitativas propostas.
- Na sua opinião, o desafio consistirá em distribuir os recursos escolares, de forma a permitir que existam recursos suplementares para os alunos que apresentem maiores dificuldades, ao mesmo tempo que se garantem as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Nesta linha, Vislie (1994), defende que a criação de mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento traz, a todos os educadores (professores e técnicos), uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objectivos e prioridades, proporciona um maior

sentido de confiança e de enriquecimento e desenvolve o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas. Os problemas das necessidades educativas especiais fazem parte integrante dum processo mais vasto de aperfeiçoamento da escola. Ao progredir no seu todo, a escola passa a garantir maior apoio aos professores, no que respeita às respostas que dão aos alunos que sentem dificuldades na sua aprendizagem.

Este, o contributo da Educação Especial para a mudança da escola , uma escola para todos tendo em vista uma concepção da equidade, (Wang. M., 1994).

*Trabalho de Equipe em Educação Especial : Modelos e Tendências*

**1. O Conceito de Educação Especial**

O termo Educação Especial, segundo Lopes M. (1997), tem sido utilizado para designar uma actividade Educativa diferente da geral ou normal.

Mayor (1988), encara o percurso da Educação Especial como tendo alcançado uma grande relevância prática, do ponto de vista psicológico e social e cada vez mais importância prática dada a amplitude e a diversidade de problemas com que se defronta e a necessidade de os resolver satisfatoriamente.

O referido autor postula, “ *A Educação Especial começa por ser uma disciplina com um objecto multidimensional que interdepende de outras disciplinas (Medicina, Psicologia, Sociologia, etc.) e que adopta um enfoque multiparadigmático integrando a investigação científica e a prática profissional.* ” (op.cit; p.29).

Relativamente à evolução terminológica e conceptual, o termo pedagogia terapêutica que lhe está associado, fruto de um grande trabalho teórico e prático, sofreu uma crescente evolução, surgindo assim uma grande variedade terminológica: pedagogia curativa, pedagogia correctiva (remedial teaching), pedagogia especializada, ou ainda educação para crianças excepcionais, variando as mesmas de país para país (Science of Special Education – Países Anglo-Saxónicos e Education of Exceptional Children – E.U.A.).

Diversos autores têm levado a cabo uma análise conceptual relativa às diversas terminologias, tendo verificado em todas elas um denominador comum : assinalam as deficiências dos sujeitos recebendo, por sua vez, uma colaboração médica e uma relação psicoterapêutica.

O termo pedagogia terapêutica encerra como seu fundamento, o remediar através da Educação, destacando o seu carácter terapêutico, correctivo e reeducativo, por meio de técnicas específicas de intervenção, compensando ou *substituindo* “situações carenciais ou distorcidas dentro do desenvolvimento normal do indivíduo, de tal maneira que a relação psicoterapêutica adquira uma dimensão fundamental “ Lopes, M. (1997); (op.cit; p.34)

A partir dos anos 60 e mais precisamente a partir dos anos 70, o conceito de Educação Especial sofre uma evolução, começando a definir-se como conjunto de apoios e adaptações de que o sistema regular deve usufruir, no intuito de ajudar o aluno no seu processo de desenvolvimento e de Ensino Aprendizagem.

Na actualidade, Cabada (1980) citado por Núria (1992); refere que “ *A Educação Especial é um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, actividades e atenções que, na sua aplicação individualizada, compreende os diferentes níveis e graus nas suas respectivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social. Configura-se como modalidade dedicada àquelas pessoas que não podem seguir transitoriamente o sistema educativo em condições normais.*” (op. cit; p.82).

## 2. Evolução Histórica da Educação Especial : Da Exclusão à Inclusão na Escola Regular

A Educação Especial é uma actividade relativamente recente que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade dos século XIX, tendo-se desenvolvido até aos anos 60 do século XX, uma actividade no âmbito de conhecimentos eminentemente práticos, de actuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador.

Felgueiras, I. (1994) refere que, historicamente, a Educação das crianças deficientes tem passado por diferentes fases. Nos seus aspectos essenciais, tais fases apresentam um

padrão de evolução semelhante em diversos países. Sendo que de um modo geral, as mudanças que se vão operando decorrem do jogo de inúmeros factores: de ordem política, social, económica, jurídica, científica e humanitária, tendo as forças geradoras de mudança emergido, quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de movimentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico vivido por cada país. As principais diferenças que se constataam para além das taxas de cobertura, assentam mais nos aspectos organizativos e na forma de operacionalizar conceitos e medidas preconizadas, do que propriamente nas filosofias.

Inicialmente, os cuidados prestados aos deficientes, quando estes não permaneciam nas suas famílias, ocorriam em instituições asilares ou hospitais de carácter segregado e assistencial, levando aos seu isolamento premeditado, relativamente à sociedade em geral.

Nos finais do Séc. XVIII, princípios do Séc. XIX, inicia-se o período da institucionalização especializada de pessoas com deficiências, sendo que a partir desta altura poderemos efectivamente considerar ter surgido a Educação Especial.

Subsistem duas concepções paralelas àcerca da “pessoa normal” e do “não normal;” esta última era considerada como um perigo para a sociedade; sucedendo também paradoxalmente o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe podia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo, como refere Jiménez (1993); separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se, protegendo-o da sociedade, sem que esta por seu turno tivesse de suportar o seu contacto. O apoio prestado revela no entanto um carácter mais assistencial que educativo. Esta situação de colocação em instituições irá prolongar-se até meados do presente século. Garcia (1989) refere uma série de razões que explicam tal tendência designadamente : as atitudes negativas para com os deficientes estavam muito arraigadas; o uso e abuso da psicométria desde o começo do século; o alarme genético; o deficiente é considerado um elemento perturbador e anti-social que, além disso, é particularmente fecundo em virtude da sua sexualidade incontrolada.

Muitos profissionais experientes, que em determinado momento se tinham comprometido com atitudes renovadoras, abandonaram o campo da deficiência.

As duas guerras mundiais e a Grande Depressão, dos anos 30, fizeram paralisar o desenvolvimento dos serviços sociais, ao desviar recursos para outros sectores. Apesar de tudo, podemos considerar que é uma época de progresso.

Assim, ao longo do século XIX, criam-se escolas especiais para cegos e surdos, e no final do século inicia-se o atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para este fim.

Os factos e figuras principais da história da Educação Especial nesta fase das instituições, de acordo com Jiménez (1993), foram as seguintes :

- Tentar encontrar métodos de tratamento em que se salientam :
  - Philippe Pinel (1745-1826), que empreendeu o tratamento médico dos atrasados mentais e escreveu os primeiros tratados sobre essa especialidade.
  - Esquirol (1722-1840) , que estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência no «*Dictionnaire des sciences médicales*».
  - Itard (1774-1836) , que trabalhou durante seis anos no famoso caso do selvagem de Aveyron.
  - Voisin, na sua obra *Aplication de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*, publicada em 1830, estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental.
  - Seguin (1812-1880) , que se dedicou a elaborar um método para a educação das “crianças idiotas” que denominou método fisiológico, foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular. Publica em 1836 a sua Obra «*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*». Puigdemívol (1986), vê nos trabalhos deste autor o nascimento da Educação Especial no sentido moderno, ultrapassando o terreno puramente médico e assistencial que impregnava as primeiras realizações.

- O desenvolvimento científico e técnico permite dispor de métodos fiáveis de avaliação (Galton, Binet) e tratamento (médico, psicológico e educativo). Alguns defensores de uma pedagogia nova como Montessori ou Decroly, trabalham em educação especial e rapidamente se sente a necessidade de construir uma pedagogia terapêutica como fazem Georges e Deinhart em 1861, ou Heller em 1904 (Mayor, 1989).

À medida que nos diferentes países se assume e define legalmente o papel da educação, tornando-a mais equitativa e nalguns níveis obrigatória, dá-se uma grande explosão na criação de estruturas de ensino especial por tipo de deficiência, como forma alternativa de ensino para aqueles que não aprendiam nas escolas regulares.

Vão-se criando classes especiais dentro das escolas regulares, funcionando afinal como unidades à parte.

A Educação Especial é então vista como um sistema paralelo à Educação em geral. Assim, certos alunos são retirados das classes regulares para poderem beneficiar de um programa especializado, de um ensino ministrado por professores que possuam uma formação especial por tipos de deficiência. Este sistema irá perdurar muitos anos.

Progressivamente foi-se constatando que estas classes especiais eram sobretudo frequentadas por crianças oriundas dos estratos sociais mais desfavorecidos, de minorias étnicas ou de outros grupos em desvantagem. Por não reagirem de uma forma positiva ao ensino que lhes era ministrado nas escolas, estas crianças eram classificadas “deficientes mentais educáveis” pelo sistema instituído.

Temos assim um “sistema acabado” de educação especial que assenta predominantemente num sistema de identificação e de classificação das crianças em categorias de deficiência, com base em testes de Q.I., como forma de legitimar a selecção de crianças para o sistema segregado (Felgueiras, I., 1994).

Porém, nos finais dos anos sessenta a segregação até aí inabalável começa a ceder, face aos fortes movimentos sociais, políticas educacionais e legislativas, que põem em causa

aos fortes movimentos sociais, políticas educacionais e legislativas, que põem em causa o sistema tradicional de Educação Especial, considerado como discricionário, antidemocrático e ilegal.

Paralelamente, os avanços científicos e técnicos nesta área, fruto de diversas pesquisas, viriam também a pôr em causa as vantagens das classes especiais como alternativa às classes regulares, relativamente ao sucesso escolar dos ditos “deficientes mentais educáveis”.

Evidenciam-se, assim os efeitos estigmatizantes nas crianças que frequentavam essas classes.

Em 1959, a rejeição feita pelas associações de pais a este tipo de escolas segregadas recebe apoio administrativo na Dinamarca que inclui na sua legislação o conceito de “normalização” entendido como “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank-Mikkelsen).

A partir de então, o conceito de normalização estende-se por toda a Europa e América do Norte. É no Canadá que se publica em 1972 o primeiro livro acerca deste princípio. Como consequência da sua generalização, verifica-se no meio educativo a substituição das práticas segregadas por práticas e experiências integradoras.

Inicia-se o movimento da desinstitucionalização. Trata-se de integrar os deficientes no mesmo ambiente escolar e laboral dos outros indivíduos considerados normais com base exactamente em princípios de normalização que por sua vez implica, tendo em mente uma perspectiva pedagógica, o princípio da *Individualização*, de tal modo que o atendimento educativo a dar aos alunos se ajustará às características e particularidades de cada um deles; assim, para levar a cabo a integração escolar, será necessário ter em conta “o princípio de sectorização de serviços, segundo o qual os alunos com necessidades educativas especiais receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu meio ambiente natural, ou seja, os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidade deles” Jiménez B. (1993).

## 2.1. Tendências Actuais : Operacionalização de conceitos chave inerentes a esta problemática

A partir daqui, poderemos perspectivar uma nova Filosofia : “ *a Filosofia da Integração Escolar fundamenta-se basicamente no princípio da normalização*” Jimenez (1993). Referida pelo mesmo autor é já clássica a afirmação de Keith E. Beeny (1975) : “ *A integração como Filosofia significa uma valorização das diferenças humanas*” (op. cit. p.28).

Detalhemo-nos mais pormenorizadamente na análise de alguns conceitos afins a esta problemática e que iriam ditar a evolução da Educação Especial no tempo.

### ❖ Normalização

*“ Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que lhe sejam oferecidas condições de vida idênticas àquelas de que outras pessoas desfrutam. Devem ser aceites com as suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas.*

*Ao mesmo tempo, é necessário ensinar o deficiente a viver com a sua deficiência e ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando das ofertas de serviço e das oportunidades existentes na sociedade em que vive”.*

Mikkelsen, 1959, (citado por Jiménez, 1993)

Não se trata pois de eliminar as diferenças mas sim de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser, dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal.

Para Mikkelsen (1959), como atrás referimos, a normalização consiste na “*possibilidade para o deficiente mental de desenvolver um tipo de vida tão normal*

*quanto possível*". Este princípio passa a integrar em 1959 a legislação da Dinamarca, por mediação do citado autor que foi durante muitos anos director dos serviços para deficientes mentais daquele país.

Posteriormente, Bengt Nirje (1969), director executivo da Associação Sueca Crianças deficientes, define o princípio de normalização como "a introdução na vida diária do subnormal de modelos e condições tão parecidas quanto possível às consideradas habituais na sociedade".

Só mais tarde Wolf Wolfensberger publica, no Canadá (1972), o primeiro trabalho de fundo sobre o princípio da normalização da vida, aplicável a qualquer pessoa com deficiência. Define esse princípio com "o uso dos meios o mais normalizantes possível do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais normais possível".

Apesar das diferenças de perspectiva aqui evocadas torna-se evidente que a integração cultural e social é o meio ou estratégia que permite alcançar o objectivo da normalização. Dir-se-á até, que na definição de Wolfensberger a integração parece ser um corolário da normalização.

#### ❖ A Integração Escolar

*" Quando pensamos, porém, na integração educativa torna-se mais evidente o papel da integração escolar como forma de atingir os valores, padrões e competências sociais correntes"*

*Niza.S. (1996, op.cit; p.4)*

É ainda Wolfensberger (1972) a advertir que “a integração é oposto de segregação”, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura.

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

Kaufman (1985) citado por Jiménez (1993), define a integração tendo como marco evolutivo o “mainstreaming” como *“referida à integração temporal, instrutiva e social de um grupo seleccionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar”*.

A NARC (National Association of Retarded Citizens, E.U.A.) diz a este respeito : *“ A integração é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põem em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal”* (Citado por Niza, 1996; *op. cit*; p.4))

Soder em 1981 estabeleceu quatro formas de integração : física, funcional, social e societal ou comunitária.

A integração apenas física implica a redução da distância, a coexistência num mesmo espaço escolar, sendo, porém, separadas as actividades educativas, podendo utilizar-se os mesmos espaços em momentos diferentes.

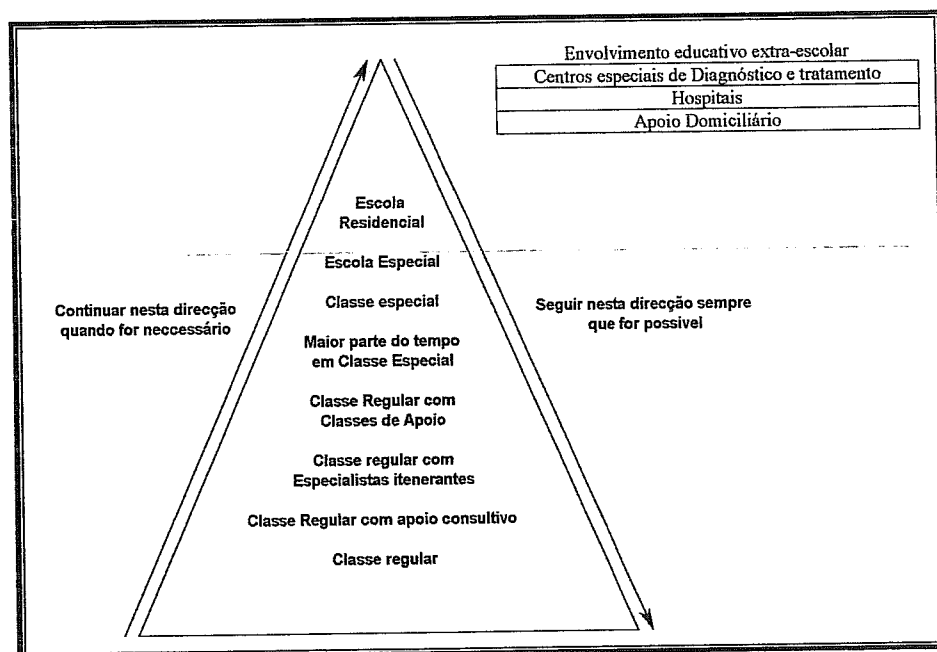
A integração funcional pressupõe a utilização simultânea dos mesmos espaços, tais como : espaços polivalentes, áreas desportivas, sanitárias, refeitórios.

A integração social refere-se à inclusão de um ou mais alunos considerados diferentes numa turma regular.

É, como refere Niza (1996) e outros autores, a única forma de integração normalizante e impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objectivos comuns de educação, de forma tal que a interacção no grupo permita a interiorização (assimilação) de padrões de aceitação mútua.

Entre os anos 60 e 80 foram descritos vários sistemas de modalidades educativas que se destinavam a organizar por níveis de integração as modalidades de organização e programas oferecidos aos alunos com deficiências.

O sistema em cascata de Reynolds (1962), organizado em oito níveis a partir da base, apresenta como nível mais integrador, a classe regular (1<sup>a</sup>); seguindo-se a classe regular com consultadoria (2<sup>a</sup>); a classe regular com apoio de especialista itinerante (3<sup>a</sup>); a classe regular com sala de apoio (4<sup>a</sup>); a participação na sala regular e frequência de classe especial na maior parte do horário escolar (5<sup>a</sup>); a classe especial numa escola (6<sup>a</sup>); a escola especial (7<sup>a</sup>), sendo o último a escola residencial este oitavo nível é o vértice da cascata destinado a um reduzido número de educandos.



Quadro 1 : Sistema em cascata de Reynolds (1962)

Outros Modelos emergiram posteriormente : o Modelo de Gearheart (1974), o Modelo de Kaufman e Col. (1975), o Modelo de I.G.E. de Armstrong (1976); o Modelo de Robichaud e Landy (1978), entre nós o Modelo preconizado por Correia (1977) modelo de inclusão progressiva, todos eles operacionalizando o conceito de integração/inclusão.

Um marco determinante na evolução da Educação Especial foi certamente o relatório Warnock (1978), que desenvolve propostas que viriam a alterar substancialmente o movimento das ideias e a integração da Educação Especial no sistema geral de ensino. O mesmo deslocou o enfoque médico nas deficiências, para um enfoque de aprendizagem escolar de um currículo ou Programa. Dá-se a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo, surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais (op. cit., p.p. 46 e 47).

#### ❖ Necessidades Educativas Especiais

Segundo o relatório Warnock, a categorização de crianças deficientes deveria ser abandonada, pois não consegue caracterizar a natureza da necessidade específica de educação de uma criança a partir da especificação da sua categoria de deficiência.

É claro que o relatório Warnock não exclui o conceito de deficiência, propondo mesmo num dos apêndices um quadro para a recolha de dados sobre o número de crianças que são portadoras das categorias mais importantes de deficiências.

Contudo, estas categorias estão a ser hoje mais ou menos contestadas, por inúmeras razões :

- As categorias constituem rótulos que são, por si só, estigmatizantes, oferecendo uma resistência à mudança.
- Não revelam o problema educativo da criança
- Não enquadraram satisfatoriamente as crianças portadoras de deficiências de diversa ordem.
- Pressupõem a ausência absoluta de problemas educativos no grupo das não – deficientes, o que é falso.

- Perpetuam uma rígida distinção entre normal e deficiente, o que é incorrecto e traz consequências negativas para a criança.
- As categorias clássicas fazem perder de vista as diferenças individuais.

Propõe-se, presentemente, a noção de “criança com necessidades educativas especiais” e define-se *Educação Especial* como o *conjunto de processos utilizados para responder a essas necessidades educativas* (Warnock, 1978, p.p.46 e 47).

O conceito de “necessidades de educação especiais” diz respeito ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera.

As expectativas para as crianças de idade escolar são representadas, geralmente, em termos de objectivos curriculares.

O relatório Warnock declara, sem margem para dúvida, que as finalidades curriculares são as mesmas para todas as crianças.

Referenciar o desfasamento em relação à idade pode ser irrelevante, sobretudo para as crianças que estão dentro das expectativas para a sua idade numa ou em poucas áreas, mas acima das expectativas em função da idade no que se refere à maior parte das outras áreas de rendimento escolar.

Vem a propósito recordar o que, no relatório Warnock, (1978), se entende por necessidades específicas de educação, e se traduz, fundamentalmente em três determinantes essenciais, ou seja :

1. A necessidade de fornecer meios especiais de acesso a currículos especiais ou modificados.
2. A necessidade de fornecer currículos especiais ou modificados
3. A necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre.

## ❖ Do Conceito de Integração ao Conceito de Inclusão

Madeleine Will, em 1986, então Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, fez um discurso que apelava a mudanças profundas no atendimento das crianças com necessidades educativas especiais. Dizia ela que, dos 39 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas, cerca de 10% eram alunos com necessidades educativas especiais e que outros 10% a 20% demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento. Esta percentagem elevada de alunos levou-a a afirmar que os números só por si sustentavam a procura de novas estratégias capazes de promover o sucesso escolar desses alunos (Will,1986).

Segundo Correia (1997), a solução, no dizer de Will, passava por uma cooperação entre professores do ensino regular e os professores do ensino especial, que permitisse a análise das necessidades educativas dos alunos com problemas de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias que respondessem a essas mesmas necessidades. Nascia, assim, um movimento chamado de Regular Education Initiative (REI).

Este movimento (*REI*) dará assim lugar ao princípio da inclusão, princípio este que começou a receber uma atenção muito especial por parte dos investigadores e educadores e entidades oficiais, particularmente depois da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, efectuada em Salamanca, em 7 de Junho de 1994.

### **INCLUSÃO**

Com a emergência deste conceito pretende-se que o aluno “incluído” receba todos os serviços educativos na classe regular, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (outros técnicos, pais, etc). Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, autonomia, etc).

A inclusão baseia-se, portanto, nas necessidades da criança considerada como um todo e não apenas no seu desempenho acadêmico, (tendo em consideração o desempenho acadêmico do aluno médio).

Assim, a Escola deve ter em atenção a criança-todo e, não só, a criança-aluno, por forma a proporcionar-lhe uma educação pertinente e relevante que considere três níveis de desenvolvimento essenciais :

1. Académico
2. Social e emocional
3. Pessoal

Desta forma, a escola deve tornar-se, também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.



Quadro 2 - Sistema Inclusivo

Segundo Mayor (1994), a referida conferência Mundial, ao adoptar a Declaração de Salamanca sobre os princípios, a política e as práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e respectivo Enquadramento da Acção, inspirou-se no “princípio da inclusão” e no “reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as crianças, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a educação para todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa (Ainscow. M.,1996).

A UNESCO desenvolveria neste sentido e com a colaboração do autor citado, um projecto de formação de professores designado : « *Necessidades Especiais na Sala de Aula*» ( ao qual já fizemos referência ). A conceptualização do papel da Educação Especial adoptada no âmbito do referido projecto surgiu como resultado de posições críticas face às abordagens existentes e através de processos colaborativos de planeamento e de recolha de opinião.

Tendo por base cinco conjuntos de argumentos designadamente : o impacto dos rótulos, a standardização das respostas, as limitações de oportunidades, a utilização de recursos, a manutenção do “status quo”, este Projecto da UNESCO, tinha assim como objectivo, a concepção e disseminação de um conjunto de materiais para a formação de professores, partindo da conceptualização das tarefas da Educação Especial de modo diferente. Segundo Ainscow. M (1996), “*no conjunto de materiais elas são referidas sob o ponto de vista curricular e as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, actividades e condições de sala de aula*” (op. cit. p.31).

Trata-se de preparar os professores para um novo desafio operacionalizando mecanismos de formação (neste caso um programa ou conjunto de materiais para a formação de Professores) que lhes permita o desenvolvimento de estratégias de resposta às necessidades especiais das crianças nas Escolas regulares, tendo por base os seguintes princípios:

- a importância da experiência prática supervisionada enquanto elemento fundamental dos programas de formação de Professores;

- a necessidade de aumentar a flexibilidade da prática curricular e dos métodos de ensino nas salas de aula de ensino integrado, de modo a dar respostas mais cabais às necessidades individuais de cada aluno;
- o princípio da auto-ajuda, que se consegue encorajando os professores a desenvolverem capacidades de auto-avaliação como meio de reformular a sua prática;
- a importância do reconhecimento do valor da colaboração entre grupos de professores dentro da Escola;
- o reconhecimento da necessidade de ajuda encorajando os professores a fazer melhor uso de diferentes formas de ajuda de tipo não – profissional na sala de aula designadamente: os próprios alunos; pais; familiares, outros membros da comunidade; auxiliares de educação, etc.

Partindo de uma mesma perspectiva, Mayor (1994), ao referir-se às novas concepções sobre necessidades educativas especiais, define : “ *o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas 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 comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola*” (op. cit; p.p. 21-22).

Referiremos, de seguida e de forma sintética, os pressupostos para a inclusão, considerando a «*rede de recursos*» e objectivos a alcançar aos vários níveis.

### 3. Novos Paradigmas da Intervenção

O princípio filosófico da inclusão implica que as escolas lutem contra a exclusão, organizando novos modelos de intervenção.

Nesta perspectiva, a escola deve considerar o aluno como centro de atenções por parte da mesma, envolvendo em todo o processo educativo a família e a comunidade.

Inerente a esta perspectiva, haverá a considerar um novo paradigma de intervenção, baseado numa via pluridimensional mais alargada metodologicamente. Bairrão (1992) assinala que «desta pluralidade teórica e metodológica» se devem distinguir certos aspectos que vão ao encontro da resolução dos problemas postos pelas interações ambiente/escola/indivíduo, a saber:

- A análise funcional ( de raiz behaviorista e ecológica), que é um ótimo descriptor daquilo que se passa nos vários cenários em termos de observação objectiva;
- A metodologia naturalista, que procura não só conhecer a realidade concreta da interação indivíduo/ambiente que se produz em cenários concretos, mas também serve de suporte à elaboração teórica;
- Os estudos experimentais, que dão achegas importantes à fundamentação dos modelos teóricos e à sua aplicabilidade ao real;
- Os estudos das representações sociais, que nos permitem ter em linha de conta atitudes, valores, motivações , cognições e outros aspectos da função e interação simbólica da escola ou de outros cenários em relação à criança e ao contexto social e humano onde está situado;
- Finalmente, a análise sistémica, que tem em consideração o impacto que os diferentes níveis ou sistemas em que a criança evolui, têm no seu desenvolvimento.

Nos modelos tradicionais, os auxílios prestados dirigiam-se ao sintoma e à necessidade, mas raramente à articulação dessa necessidade ou desse sintoma com o meio restrito e progressivamente mais vasto, onde a criança está incluída.

Bairrão J.(1992) a este respeito, refere: “ *Na realidade, constatamos os limites dos modelos de causalidade linear de raiz médica nas suas aplicações à educação, quer na sua linha organizacionista (sintoma/síndrome) quer na sua linha dirigida à problemática individual, centrada na criança e em seus problemas*” (op.cit;p.57).

A abordagem médica (nas suas aplicações à educação), por ser demasiado estática, restringe o seu campo de observação à criança tomada individualmente ou à família como fonte de problemas, não tendo na devida conta o papel da escola e do meio ambiente em que a criança vive. Na superação de tais modelos ou esquemas de referência, deverá estar subjacente uma perspectiva sistémica e ambiental.

Neste sentido duas correntes importantes da psicologia contemporânea, a perspectiva ecológica e a perspectiva ambiental, vêm chamar a atenção para os limites assinalados, salientando simultaneamente a importância do ambiente e dos seus cenários na determinação e generalização dos comportamentos humanos, sublinhando que estes comportamentos só encontram uma operacionalização mais significativa, quando contextualmente referenciadas.

Debrucemo-nos um pouco sobre a emergência destes novos paradigmas em psicologia. Segundo Stokols (1997), citado por Bairrão J. (1992), a primeira tentativa mais notória de desenvolvimento de uma perspectiva ecológica em psicologia foi apresentada por Roger Barker nos anos 60. Barker (1968), conceptualizou a psicologia ecológica como uma extensão dos princípios ecológicos , perspectivando a partir do nível da macro-análise ou de comunidade, os fenómenos micro-sociais.

Nos anos sessenta, entre os ramos da psicologia, poder-se-à assim destacar a emergência de um campo teórico e metodológico que se designa por psicologia ambiental.

Proshanky, referido por Bairrão (1990), como um dos seus fundadores, caracteriza-a como. centrada no problema e implicando uma abordagem do mundo real, necessariamente interdisciplinar nas suas orientações conceptuais e metodológicas.

As três características básicas da psicologia ambiental são as seguintes:

- a perspectiva interdisciplinar
- a ênfase ecológica
- o enfoque na resolução dos problemas ambientais/comunidade

Nesta linha, referenciemos ainda a importantíssima contribuição da corrente científica denominada *Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1979)*, a qual fornece um modelo de grande utilidade e aplicabilidade à psicologia da educação e ciências sociais.

Este autor propõe-se estudar o desenvolvimento humano, através da acomodação progressiva que se desenvolve no espaço do ciclo de vida, entre um ser humano em crescimento e o meio ambiente em constante mudança (Bronfenbrenner, 1979).

A Teoria Ecológica de Bronfenbrenner assume um conjunto de conceitos básicos constituídos por **definições, preposições e hipóteses**. A taxonomia descreve e permite fazer inferências acerca da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano em crescimento, as propriedades em mudança dos cenários imediatos em que a pessoa vive; a forma como essa pessoa é afectada pelas relações entre esses cenários e pelos contextos mais vastos em que esses cenários se inscrevem.

A socialização não decorre no vácuo, mas em unidades meio-ambiente, comportamento, caracterizado por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço.

Por sua vez, Tietze & Rossbach (1984) e Tietze (1986) irão operacionalizar e reenquadrar quer a noção de cenário, quer os conceitos de estrutura e processo que lhe estão inerentes preconizadas por Barker e posteriormente por Bronfenbrenner (1979).

Para aqueles autores o cenário é definido como uma unidade social relativamente estável, (dimensão pessoal, por exemplo o número de crianças e adultos que nele se encontram), a qual está normalmente associada a locais específicos (dimensão espacial e

material, designadamente a dimensão e a densidade dos espaços), nos quais ocorrem padrões de acção relativamente estáveis (dimensão acção) e que estão inseridos num contexto organizacional legal, económico e funcional (dimensão organizacional, por exemplo o suporte financeiro, enquadramento legal...).

Como refere Bairrão (1992), em termos operacionais vamos, pois, encontrar nos cenários, características de processo (Tietze & Rossbach, 1984). Ainda, segundo estes autores, as variáveis de estrutura incluem três aspectos : as características físicas e ambientais dos cenários, as características das pessoas que neles actuam, e ainda as atitudes e crenças dessas mesmas pessoas. As variáveis de processo incluem, predominantemente as interacções da criança com os adultos ou com os seus iguais.

Tomemos, como exemplo o trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais. Pretendendo-se uma abordagem mais vasta dos problemas dos alunos, que englobe os vários cenários onde estes ocorrem, exige-se não só o alargamento dos modelos de análise comportamental aplicada como também o recurso a outros modelos de intervenção. (Bairrão, 1992).

A perspectiva de Wedell (1981) e de outros autores que a retomaram (Evans e Robert Shaw, 1987), irá mostrar que a abordagem dos principais problemas que os professores encontram na escola, dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, passa pela sua inclusão numa problemática mais vasta e que é designada por esquemas de referência dos sistemas gerais ou ecológicos, conforme referido. Seguidamente equacionaremos mais detalhadamente, dado o seu interesse para a problemática em estudo, alguns dos conceitos básicos da teoria de Bronfenbrenner : *Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano* (1979).

### **3.1. Modelo Ecológico e Abordagem Sistémica segundo Bronfenbrenner (1979)**

A inclusão baseia-se, conforme temos vindo a assinalar, nas necessidades da criança considerada como um todo e não apenas no seu desempenho académico tendo por referência do aluno médio.

Assim, a Escola deve ter em atenção a criança – todo e, não só, a criança – aluno, por forma a proporcionar-lhe uma educação pertinente e relevante que considere três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal.

Desta forma, a escola deve tornar-se, também, num centro para actividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respectivas famílias.

Para que estes princípios se tornem reais, é necessário que a escola proporcione ao aluno uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial, respeitando os níveis de desenvolvimento, académico, sócio-emocional e pessoal.

Neste sentido a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) constitui uma moldura conceptual de referência, na medida em que reforça a exigência de análise da rede de relações interpessoais num determinado contexto ambiental como forma de compreender e nele intervir, tornando-se indispensável quando reflectimos acerca do modo como lidar com os indivíduos, instituições e serviços em si.

À comunidade pertence o indivíduo e as famílias que nela desempenham um papel social específico. Para além disso, a comunidade tem uma vida, um sistema de organização.

Na medida em que os valores da comunidade se harmonize, na medida em que melhorem o atendimento dos serviços, condições globais de vida, melhores benefícios receberão os indivíduos, nomeadamente no que se refere à sua possibilidade de intervenção na escola e na sociedade em geral.

A educação é um fenómeno cada vez mais complexo e multifactorial, sempre começado e nunca acabado.

O acto de educar nunca é uma resultante de um único binómio, educador aluno, mas antes um somatório de processos muito mais complexos, nos quais entram influências do meio, do passado histórico, da comunidade como tal, da família, das instituições de apoio, da própria criança, do educador e da relação dialógica entre eles.

A persecução do objectivo educação, terá de partir da análise de vários factores, entre os quais se contam a análise da população a que se destinam, a adequação do conteúdo, as necessidades dos interesses e especificidade dos alunos, revelando a fronteira entre

os objectivos propostos e os possíveis, num ajustamento constante que decorre da prova do quotidiano.

Como atrás referenciámos, Roger Barker, nos finais dos anos 40, iniciou a investigação, que levou ao nascimento de um novo campo de estudo chamado Psicologia Ecológica.

A sua premissa básica, era que os ambientes naturais constituíam uma importante fonte de influência no comportamento humano.

Bronfenbrenner (1979, 1989) alargou o conceito de Barker de influências ambientais, elaborando a Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano.

O meio ambiente é visto como uma série de estruturas complementares, que se estendem para lá da casa, da escola, do bairro, nos quais as crianças fazem a sua vida quotidiana.

Considera-se que cada faixa envolvente tem um poderoso impacto no desenvolvimento da criança.

Será oportuno analisar a representação gráfica do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner representado na figura -2 que a seguir apresentamos.

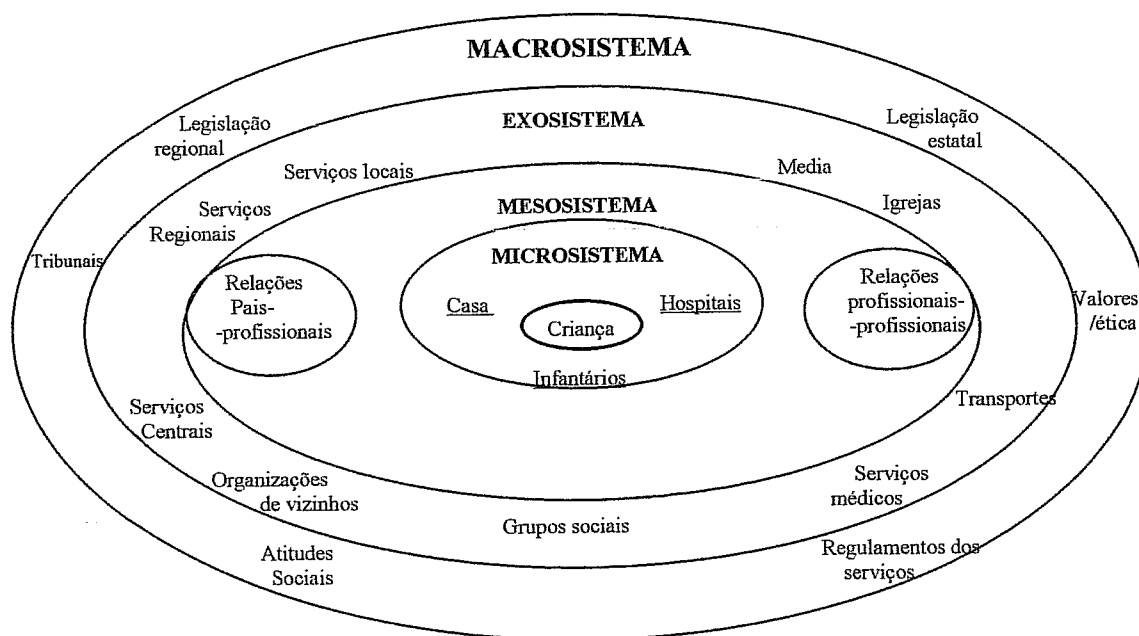


Figura- 2. Perspectiva Ecológica  
( Por Don Bailey – 1992, baseado em conceitos de Bronfenbrenner [1976],  
“*The experimental Ecology of Education* “).

### **Legenda:**

Modelo Ecológico de BRONFENBRENNER

O meio ambiente é tido como uma série de estruturas complementares:

*O **Microsistema**, refere-se às relações entre a criança e o seu meio mais próximo.*

*O **Mesosistema**, às ligações entre esse meio envolvente mais próximo da criança.*

O **Exosistema**, ao meio social que afecta mas não contém a criança e o **Macrosistema**, à ideologia global de cultura.

Um princípio geral presente em todos os conceitos básicos da Ecologia Experimental do *Desenvolvimento Humano* é formulado, segundo Bronfenbrenner (1979), como uma série de proposições, descrevendo as características distintivas dos modelos de pesquisa apropriados para a investigação do desenvolvimento no contexto.

Começemos então por referir algumas das definições do quadro conceptual da *Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano* de Bronfenbrenner.

## **SINOPSE DA TEORIA ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO DE BRONFENBRENNER**

### **Definições**

- Def. 1 - A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação recíproca e progressiva entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários ambientais imediatos em que vive essa pessoa, e da medida em que esse processo é afectado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais amplos em que esses cenários se inscrevem
- Def. 2 - Um **microsistema** é um padrão de actividades, papeis e revelações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num dado cenário com características físicas e materiais particulares.
- Def. 3 - Um **mesosistema** compreende as inter-relações entre três ou mais cenários em que a pessoa em desenvolvimento participa activamente (tais como, para a criança, as relações entre o lar, a escola e o grupo de amigos da vizinhança; para um adulto, entre os espaços familiar, do trabalho e da vida social).
- Def. 4 - Um **exosistema** refere-se a um ou mais cenários que não compreendem a pessoa em desenvolvimento enquanto participante activa, mas em que ocorrem acontecimentos que afectam ou são afectados pelo que se passa no cenário em que essa pessoa está envolvida.

Def. 5 - O macrosistema refere-se a consistências, na forma e conteúdo dos sistemas infraordenados ( micro, meso e exo ), que existem ao nível da sub-cultura ou da cultura como um todo, bem como sistemas de crenças ou ideologias subjacentes a essas consistências.

Quadro – 3.

Fonte: Luís Soczka (1986). Tradução das definições de Bronfenbrenner (1979)

Efectivamente, a partir dos estudos de Bronfenbrenner (1979), o leader contemporâneo da teoria e investigação na (Ecologia do Desenvolvimento Humano), uma nova escola de “*Psicologistas*”, passará a defender o estudo das crianças no seu ambiente natural, opondo-se à corrente adoptada em meados deste século, em que predominava a investigação laboratorial. De acordo com este autor, a psicologia do desenvolvimento, ter-se-à tornado na ciência do comportamento “estranho”, em situações “estranhas”, com adultos “estranhos”, em períodos de tempo o mais curtos possível.

A investigação de laboratório, embora cientificamente rigorosa, não era necessariamente relevante, isto é, generalizável aos contextos do dia-a-dia, nos quais as crianças viviam as suas vidas e cresciam. A investigação que demonstrava o poder exploratório do ambiente, envolvia o registo dos comportamentos, conforme iam ocorrendo.

A observação naturalista foi aperfeiçoada, tornando-se um importante instrumento para obter informações sobre o desenvolvimento infantil, sujeito às influências ambientais (Barker), num meio *ambiente* que é encarado como uma série de estruturas complementares, as quais exercerão uma grande influência no desenvolvimento da criança (Bronfenbrenner) . “ *Os ambientes são analisados em termos da sua estrutura: não são distinguidos por referência a variáveis lineares, mas são analisados em termos de sistemas. Começando no nível mais interno do esquema ecológico, uma das unidades básicas de análise é a díade ou sistema de duas pessoas* “ (op. cit., p.6)

Tradicionalmente os especialistas do desenvolvimento infantil davam mais importância aos efeitos dos adultos nas crianças, aquando do estudo das relações entre duas pessoas, ao nível do Microsistema. Bronfenbrenner, faz notar que não só os agentes adultos afectam o comportamento das crianças, mas estes também influenciam decisivamente o

comportamento dos adultos.

Por outras palavras, todas as relações entre duas pessoas são bidireccionais e reciprocas.

Hoje em dia a investigação do desenvolvimento infantil, reconhece o impacto das características da criança, na reacção que recebe das dos outros. Adicionalmente, a interacção entre duas pessoas é indirectamente influenciada pela presença de terceiros no Microsistema; se outros indivíduos do mesmo grupo se apoiam, a troca terá uma qualidade superior.

O desenvolvimento infantil dentro do Microsistema, deve ser compreendido em termos destas relações complexas e interactivas.

No segundo nível do modelo de Bronfenbrenner está o Mesosistema, que se refere às relações entre os microsistemas, tais como: casa, escola, Jardim Infantil, bairro.

*“Um modelo sistémico da situação imediata vai além da díade e atribui igual importância aos chamados sistemas N+2, tríades, tétrades e estruturas” (op.cit.,p.6)*

Bronfenbrenner acredita que o desenvolvimento da criança é facilitado pelas interligações entre estes meios.

Por exemplo, a interacção de uma mãe com a sua criança pode ser afectada pelas relações da criança com a educadora do Jardim Infantil ou Creche / professora ou Escola e vice versa. As relações mãe-criança e educador / professor-criança podem, cada uma, apoiar o desenvolvimento da criança, quando há ligações através de visitas mútuas e troca de informação entre a casa e a instituição educativa.

O Exosistema refere-se ao meio social que não contém realmente a criança, mas que, de qualquer forma, afecta a sua experiência nos meios mais próximos. Os exosistemas podem ser formais, tais como o local de trabalho dos pais, ou os Serviços de segurança social e de saúde da comunidade. Também podem ser informais como as ligações sociais dos Pais, os amigos e os membros da família alargada, que fornecem apoio e

contribuem para a educação da criança em desenvolvimento.

*« O mesmo princípio triádico se aplica às relações entre ambientes assim, a capacidade de um ambiente – tal como o lar, a escola ou o local de trabalho – de funcionar efectivamente como um contexto para o desenvolvimento é visto como dependendo da existência e natureza das interconexões e a existência de informação em cada ambiente a respeito do outro » (op. cit., p.7).*

Assim, segundo Bronfenbrenner (1979), nunca nos devemos esquecer que o meio ambiente não é uma entidade estática que se repercute na criança de uma forma uniforme. Pelo contrário, é uma força em desenvolvimento, dinâmica e em constante mudança. Acontecimentos importantes, tais como o nascimento de um irmão, a entrada para a escola ou a mudança para um novo bairro, modificam a relação existente entre a criança e o meio ambiente, criando assim, novas condicionantes que afectam o rumo do desenvolvimento. A altura em que a mudança de meio ambiente acontece também tem influência no seu impacto.

Por exemplo, a chegada de um novo irmão tem implicações diferentes numa criança que está habitualmente em casa ou num adolescente autoconfiante, que já estabeleceu um mundo de relações e actividades fora da família. As crianças seleccionam, modificam e criam alguns dos seus condicionantes externos. A forma como o fazem depende da sua idade, das suas características distintas, físicas, da personalidade e intelecto e também das oportunidades disponíveis no seu ambiente. Consequentemente, na teoria ecológica, o desenvolvimento não é determinado por forças internas nem controlado por circunstâncias ambientais. Antes, as crianças são produtos assim como produtoras dos seus meios ambientes, criando ambos uma rede de efeitos interdependentes no desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1979) aconselha maior pesquisa nas relações complexas entre as várias partes do meio ambiente.

Recomenda experiências ecológicas ou “experiências de natureza”, como meios ideais de compreender o impacto do ambiente na criança em desenvolvimento. Numa

experiência ecológica, o investigador intervém no ambiente natural, altera-o e analisa o efeito de intervenção no indivíduo. As experiências ecológicas podem ser levadas a cabo em qualquer dos níveis do modelo de Bronfenbrenner. Ao nível do exossistema, um exemplo é fornecer apoio aos pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais, na forma de grupos de pais onde podem discutir problemas de educação infantil de forma mais específica, perspectivar os problemas inerentes à diferença e sentir relações sociais gratificantes.

Experiências ecológicas ao nível global do macrosistema onde os valores estabelecidos e as políticas sociais são reestruturadas em direcções mais favoráveis ao desenvolvimento infantil, são consideradas especialmente importantes por Bronfenbrenner, por exemplo, horários de trabalho flexíveis, licenças de parto pagas, (para ambos os pais), licença de doença para pais cujas crianças estão doentes, são meios em que os ambientes de trabalho podem ajudar os pais no seu papel de pais e, indirectamente, melhorarem o desenvolvimento da criança. A pesquisa também demonstra o impacto potencialmente negativo de uma quebra nas actividades do exossistema. As famílias que estão socialmente isoladas, isto é, que não podem contar com relações pessoais ou comunitárias e famílias afectadas pelo desemprego mostram uma maior incidência de vulnerabilidade infantil.

O nível exterior do modelo de Bronfenbrenner é o macrosistema. Não é um contexto ambiental específico. Antes refere-se à ideologia global, valores, leis, regras e costumes de uma determinada cultura. A prioridade dada pelo macrosistema às necessidades de desenvolvimento da criança é especificamente crucial na determinação das experiências das crianças nos níveis mais baixos da estrutura ambiental. *«Chamamos transições ecológicas a mudanças de papel ou ambiente – que ocorrem durante toda a vida... A importância desenvolvimental das transições ecológicas deriva do facto de elas quase invariavelmente envolverem uma mudança de papel, isto é, das expectativas de comportamento associadas a determinadas posições na sociedade»* (op.cit.;pág.7).

Adicionalmente, nos países que dão prioridade ao desenvolvimento de altos padrões de qualidade na educação infantil e afectam fundos públicos para garantir que esses padrões sejam atingidos, as crianças tem maiores probabilidades de experimentar

interacções positivas e estimulantes com as outras crianças e adultos nos jardins infantis. Assim, mudanças substanciais no meio ambiente da criança e seus principais educadores, podem produzir resultados positivos no desenvolvimento.

*« Dentro de cada sociedade ou subcultura existe uma planta, um esquema, para a organização de cada tipo de ambiente. Além disso, este esquema pode ser modificado, resultando em que a estrutura dos ambientes numa sociedade pode ser nitidamente alterada e produzir mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento»* (op. cit; p.6).

### **Fundamentação da orientação ecológica**

*“ Na pesquisa ecológica, as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e processos ocorrendo dentro e entre eles devem ser considerados como interdependentes e analisados em termos de sistemas”.*

(op. cit; p.33)

- 1 - Os processos tradicionais assumem, por vezes, um impacto pouco significativo no contexto de funcionamento da criança/jovem;
- 2 - A criança/jovem alvo da intervenção raramente, ou nunca, se constitui como o único problema;
- 3 - A utilização de sistemas de categorização progressivamente mais sofisticados, sustentam, por outro lado, a necessidade de avaliações e intervenções mais compreensivas;
- 4 - A intervenção efectiva com uma criança torna necessário compreender e responder às necessidades de outros elementos significativos no seu contexto;
- 5 - A estruturação de ecossistemas fortes deve ser o objectivo último de qualquer intervenção;
- 6 - Os procedimentos de acordo com um Modelo Ecológico podem mobilizar uma quantidade de recursos que são por vezes ignorados por outras abordagens;
- 7 - Os procedimentos adoptados podem ter um impacto mais amplo, beneficiando outros sujeitos para além dos destinatários directos;
- 8 - Programas com uma orientação sistémica respondem melhor à necessidade de

minimizar as condições que, por vezes, fazem emergir alguns problemas nas crianças/jovens.

### **Pressupostos das Intervenções e Programas Baseados no Modelo Ecológico:**

- 1 - Cada criança/jovem é uma parte inseparável do seu sistema social;
- 2 - O problema não é visto como algo sediado na criança mas como um desequilíbrio funcional do sistema;
- 3 - Esta falta de equilíbrio pode ser entendida como uma disparidade entre as capacidades do indivíduo e as expectativas ou exigências do envolvimento;
- 4 - O objectivo de qualquer intervenção é conseguir que o sistema funcione, naturalmente, que continue a funcionar mesmo sem intervenção;
- 5 - Melhorias verificadas numa parte do sistema, beneficiam todo o sistema;
- 6 - A intervenção pode situar-se em três áreas :
  - Alterações nas competências da criança/jovem
  - Alterações no envolvimento
  - Alterações nas expectativas e atitudes.

### **Exemplo de uma Lista de Intervenção de Natureza Sistémica**

*“ Uma concepção teórica do ambiente indo além do comportamento dos indivíduos e incluindo **sistemas funcionais** tanto dentro quanto entre os ambientes, sistemas que também podem ser modificados e expandidos, contrastam nitidamente com os modelos de pesquisa predominantes “ (op.cit; p.8)*

- Trabalho com a criança/jovem
  - Estruturação de novas competências
  - Definição de prioridades de intervenção
  - Mobilização de recursos
  - Definição de condições óptimas de intervenção educativa
  
- Trabalho com pais e outros técnicos
  - Alterar expectativas
  - Promover informações e conhecimento
  - Reestruturar actividades

- Trabalho com a comunidade
  - Mobilizar recursos ( trabalho institucional de âmbito multidisciplinar)
  - Promover o seu envolvimento
  
- Desenvolver novos modelos e programas
  - Prevenção
  - Investigação

Do ponto de vista metodológico, podem ser mobilizados procedimentos informados por diferentes modelos teóricos, mas que podem, no entanto, ser enquadrados, em termos de intervenção, no modelo ecológico e sistémico.

A perspectiva ecológica permite, assim, uma variedade de intervenções ( desde bio-médicas, comportamentais, educativas, sociais, etc.), mas exige por outro lado, que toda e qualquer intervenção tenha como pressuposto básico o efeito potencial do ecossistema particular e todas as intervenções devem lutar por ser o mais compreensivas, coordenadas e funcionais possível.

Nesta perspectiva a escola deve considerar o aluno como seu alvo preferencial da mesma, envolvendo em todo o processo educativo a família e a comunidade.

Esta óptica está em concordância com o modelo inclusivo de Correia, M. (1999) que, para além de considerar o aluno com necessidades educativas especiais como um todo e como centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, considera ainda, o estado como factor essencial a ter em conta, pois afigura-se fundamental o seu papel em todo o processo que leve à criação de um sistema inclusivo eficaz (figura - 3).

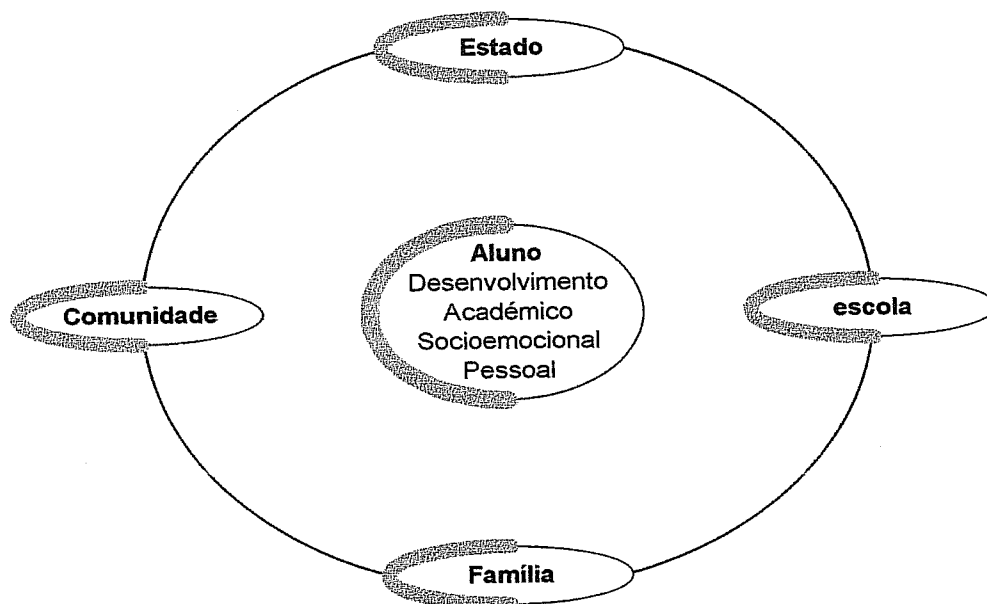


Figura 3- Sistema inclusivo centrado no aluno

Fonte: Correia. M.(1997) in “*Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*” Porto- Porto Editora.

Um longo percurso haverá ainda a percorrer, no sentido de alcançar o que Mayor (1994), citado por Correia. M. (1997) designa por “*necessidade de actuar com o objectivo de conseguir Escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais*”(op.cit;p.33).

Correia M. (1994), por seu turno, alerta para que em termos práticos, não basta criar um sistema de boas vontades, de bons relacionamentos e que preveja uma formação adequada. Há também, que considerar que qualquer tipo de mudança deve ser compreendida e desejada, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por pais e cidadãos em geral.

Efectivamente, só a mudança de atitudes, das práticas pedagógicas num diálogo assertivo intra-escola e na comunidade, em que se discutam estratégias, formas de organização, formação de professores ( a nível “micro e macro”) levará a que os princípios de inclusão proclamados mediante uma filosofia educativa de respeito pela diferença, possam consubstancializar a verdadeira escola para todos, no enquadramento de uma perspectiva de «*orientação ecológica que em termos operacionais leva a sério uma*

posição teórica geralmente elogiada pela literatura sobre ciência social»  
Bronfenbrenner (1979, op. cit; p.6)

### **3.2. Interdisciplinaridade e apelo a uma Intervenção Multiprofissional: As "Equipas de Projecto".**

Assistiu-se, no século XX, a uma situação disciplinar sem precedentes que, tendo por base o acelerado progresso científico e a ruptura que então se estabeleceu entre ciência e filosofia, se caracteriza por uma crescente fragmentação e especialização do conhecimento. No entanto, subjacente a esta situação fragmentária do conhecimento é possível reconhecer a emergência nos dias de hoje de uma apelo interdisciplinar, o qual pode, porventura, ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade desse mesmo conhecimento.

Pombo. O. (1993) refere tratar-se no fundo e em todos os casos, do reconhecimento do imprescindível valor cultural do velho princípio da unidade dos saberes, segundo o qual a humanidade do homem, o seu lugar de "espelho" do universo não pode consistir na mera acumulação de saberes, mas exige a sua integração num todo significativo que, só pela ideia de comunidade subjectivamente constituída, pode ser prosseguido e alcanço.

É ainda neste contexto que a prática da interdisciplinaridade se revela como aspecto de primordial importância, no que se refere à instituição escolar.

Levy. T. (1994) refere também a este propósito que « na escola, cada professor terá que «tentar por vezes, forçar-se a sair do seu isolamento, da sua segurança do seu território» para que com outros, na confrontação com outras experiências e com outros domínios, faça a sua aprendizagem das possibilidades interdisciplinares, «de um modo novo de estar na sua disciplina e, porque não, talvez com os outros e no mundo».

Terá assim que arriscar-se a pisar terrenos talvez estranhos e incertos, no prazer da descoberta cooperativa de novas formas de saber, de fazer e agir.

O desafio que hoje se coloca consiste exactamente em como passar de uma intervenção isolada e justaposta, desenvolvida por um profissional, ou por profissionais com a mesma formação académica, para intervenções integradas, em que participem diferentes profissionais com diferentes saberes teóricos e práticos (Garcia, M.A.,1994).

Esta autora refere que a emergência das equipas de trabalho em educação, necessita de ser definida, uma vez que a sua emergência “tímida” nos anos 70 e 80 se poderá transformar em emergência “dominante” nos anos 90, e na actualidade, face a uma sociedade cada vez mais assente em projectos de crescente complexidade.

Assim, a mesma poderá ser explicada grosso modo, a partir de alguns factores principais :

- A valorização do contributo de diferentes profissionais para fazer face a novos problemas que se definem pelo seu carácter plural e abrangente:
  - A crescente contaminação dos diversos saberes disciplinares, derivada da necessidade de se constituírem respostas mais diversificadas no âmbito das diferentes “praxis” educativas;
  - A influência das dinâmicas multidisciplinares que ocorrem noutros cenários e contextos (que não só educativos), nomeadamente em alguns sectores da vida económica e artística, as quais contribuem para a formulação de uma cultura valorizada de dinâmicas de transfertilização disciplinar que superam as respostas mais estritas das diferentes áreas do saber;
  - A complexificação dos espaços educativos com a entrada em cena de novos personagens (professores especializados, assistentes sociais, psicólogos, representantes dos interesses culturais, pais, autarcas, empresários, etc.) que contribuem para a modificação substancial do funcionamento das instituições educativas.

Nesta óptica, a equipa multiprofissional não corresponde ao conceito de equipa, educativa, constituída exclusivamente por professores, podendo estes ser, ou não, portadores de diferentes especializações. Há portanto a realçar, no âmbito dos contextos educativos, existem outros actores que começam a adquirir estatutos relevantes.

Neste sentido, Hugon (1990), citado por aquela autora, refere que estamos perante a emergência de um conceito de equipa educativa alargada, porquanto se encara a possibilidade dela fazerem parte os actores da escola e seus parceiros., designadamente para além dos professores : psicólogos, assistentes sociais, elementos da comunidade e ainda pais, funcionários, etc., embora se devam reconhecer aqueles como fulcro de toda a dinâmica sócio-educativa alargada ( vidé capítulo I, ponto 1. A Equipa : delimitação do conceito e dinâmicas da equipa docente). Este alargamento pressupõe outros, implicando uma acção concertada, no contexto da escola e uma extensão no campo de acção das equipas. A este respeito Garcia, M. A. (1994) refere que « *a participação de outros profissionais na vida da Instituição escolar não é objectivo em si mesmo, devendo antes ser encarada como a possibilidade da existência de uma comunidade educativa, no seio da qual se partilha e desenvolve projectos(...), mobilizados pelo cruzamento de compromissos e implicações, centrados e consubstanciados no mesmo espaço – o campo sócio-educativo.* » op. cit., p.22.

Equipas multiprofissionais serão então um conjunto de indivíduos com diferentes profissões, confinados no mesmo campo de trabalho, neste caso o educativo, nas suas diversas configurações. As equipas multiprofissionais são constituídas, assim, por um conjunto de profissionais de diversas áreas do saber, formações e percursos distintos, que se encontram num espaço e num tempo, inseridos num determinado contexto, em determinadas circunstâncias e com determinados objectivos..

Ao encaminharmo-nos para a existência de “outros” profissionais qualificados nas instituições escolares, estamos a referir-nos à possibilidade de criar processos multidisciplinares e polivalentes, « *no sentido em que o aluno e a escola sejam entendidas como um todo; não como algo fragmentado em objectivos científicos*

*diferentes, explicados separadamente pelos diferentes profissionais, sob pena de continuarmos sob o signo da pedagogia do insucesso» (Estrela, 1989).*

Hoje em dia, a escola que se quer cada vez mais “para todos” pretende que, no caso da criança que, apresente problemas na aprendizagem / Necessidades Educativas Especiais, se considere um processo sistematizado e o mais completo possível que permita a recolha de informação conducente à elaboração de programas de intervenção eficazes em que vários técnicos e os próprios pais deverão estar implicados( tendo em conta os contextos ecológicos) e de acordo com uma perspectiva sistémica.

Neste sentido, Correia. M. (1997) refere que será importante criar uma base filosófica sobre a qual venha a assentar a actuação da equipa, para que a pluralidade de profissões (especializações) dos membros que a constituem dê lugar a uma pluralidade de funções de carácter interdisciplinar (resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos que a criança possa apresentar).

Por seu turno, Coimbra, (1991), referindo-se às Equipas de Projecto, assinala que as mesmas deverão integrar os profissionais necessários, em cada caso , à prossecução dos seus objectivos, agrupando psicólogos com professores e outros profissionais, destacando a pertinência relativa à importância da flexibilidade da sua estrutura. O critério de constituição das equipas deve assentar na natureza das necessidades e/ou pedidos identificados e nas características específicas dos projectos e objectivos que se têm em vista.

Neste quadro ganham relevo as metodologias que melhor sirvam e adequem a plurireferencialidade teórica necessária à compreensão das diversas problemáticas do quotidiano educativo nas suas multiarticulações (Garcia, M.A., 1994).

Sinergias de qualificações diferentes aumentam a interdependência dos membros e a complementaridade das intervenções, podendo tornar-se um factor de eficácia, progresso mútuo e satisfação, para os seus elementos.

Por outro lado, se se considera que no seio da equipa as trocas têm um papel de formação para cada um (pela descoberta de outros pontos de vista e de outros tipos de saber, além dos próprios) como destaca R.Lafon (1962), deve-se admitir que a heterogeneidade de competências, dinamiza e enriquece a equipa. É pois necessário, como refere Matos. M. (1996), um outro tipo de competências que encontram a sua possibilidade num sujeito colectivo onde cada um encontra a sua formação complementar no outro, mediado pelo contexto organizacional.

Como critérios de avaliação do «trabalho em equipa em grupos de profissionais» Woodcock e Francis citados por Morgado. J. (1994) referem os seguintes aspectos como sendo determinantes:

- que a gestão possa ser definida e partilhada em função de necessidades e situações;
- que a comunicação entre os elementos seja aberta e confiante;
- que o grupo se constitua como suporte e apoio a cada um dos seus elementos;
- que os objectivos do trabalho sejam comuns e assumidos empenhadamente;
- que a cooperação seja uma rotina dos processos de trabalho.

Este tipo de trabalho (trabalho cooperado) considerando a complexidade dos processos educativos, envolverá ainda do ponto de vista metodológico dimensões diferenciadas dos quais, e como exemplo-se poderão citar:

- Intervenção directa;
- Abordagem de Projecto;
- Consultoria;
- Formação em serviço;
- Investigação, etc.

Em última instância, mediante a «aspiração interdisciplinar», procurar-se-ão pontes entre diferentes enquadramentos ou matrizes disciplinares (princípio epistemológico da integração dos saberes), contrariando a tendência da especialização e fragmentação do conhecimento científico (multiplicidade crescente de especialidades desligadas entre

si que não se fundam em princípios comuns, nem que se possam integrar numa unidade sistemática).

Pretende-se ultrapassar a sobreespecialização ao nível dos conhecimentos, a qual tende a promover a consideração parcelar das realidades e a fragmentação dos saberes e dos processos. As equipas multiprofissionais irão assim desenvolver um processo dialógico que permite esclarecer e reflectir sobre as próprias linguagens específicas ( processos linguísticos e comunicativos “ *vocabulário comum*” num modo de as relacionar, tornando possível a constituição de uma linguagem partilhada, « *de um espaço dentro do qual se pode, por assim dizer, orquestrar a pluralidade de discursos, inteligíveis para todas os participantes. Cada disciplina tem a sua voz própria no confronto com a realidade e o objectivo da interdisciplinaridade é conseguir uma harmonia, construída a partir da pluralidade de vozes.* » (Pombo e col.,1994).

A autora supracitada refere que este discurso interdisciplinar é sempre transitório e está em constante revisão, o que o torna capaz de mudanças e de inovação.

Por outro lado, a equipa assim concebida mobiliza o grupo, interrelacionando os seus membros e os projectos aglutinadores de vontades que for capaz de construir, em função das necessidades próprias da existência do grupo, enquanto equipa, e das necessidades dos indivíduos e colectivos que a implicam.

Na óptica que vimos desenvolvendo, a construção do conhecimento é concebida como um processo dialéctico entre a teoria e a experiência dos diferentes profissionais, devido a uma regulação reflexiva e de reciprocidade entre os vários e diferentes intervenientes, sendo que de um ponto de vista, processual de acordo com Morgado J. (1994), implicará a adesão a diversas conceptualizações, modelos interpretativos das situações, valores e atitudes, o que sustentará :

- Necessidade de articulação
- Definição cooperada de necessidades ou prioridades
- Construção cooperada e contínua dos saberes
- Estabelecimento cooperado dos princípios estratégicos informadores das actividades desenvolvidas ou a desenvolver

- Definição cooperada dos aspectos operativos da intervenção (opções metodológicas, planificação, etc)
- Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções/processos de tomada de decisão.

Estes processos resultam do facto dos diferentes profissionais serem portadores de uma diversidade de recursos que, ao serem adequadamente utilizados, ensaiam estratégias cuja mobilização constitui em si mesma e ao mesmo tempo, uma fonte de estímulo e implicação de cada um.

Trata-se de equipas multi-, inter- e transferenciadas a vários profissionais de diferentes áreas do saber, que se colocam na situação de construir novos saberes complementares, por vezes a partir de divergências ou consensos, numa fertilidade promissora de conhecimentos (Garcia, 1994). Nessa transfertilidade, os saberes fluem, constroem-se e desenvolvem-se através das interacções entre os saberes partilhados pelos diferentes parceiros do conhecimento. Assim se dá origem à renovação dos conhecimentos teóricos e práticos (Hugon, 1990) ou seja, há poderosas razões para “supor e pensar” que a construção do conhecimento, a “partir da colaboração” em todo o processo interventivo, oferece maiores garantias para a validação, extensão e enriquecimento desse mesmo conhecimento (Escudero 1987, citado por Garcia 1994).

Trata-se de um processo de micro-socialização, uma vez que as aquisições anteriores estão referidas a uma determinada profissão que, pelo facto dos profissionais se encontrarem, a trabalhar sobre os mesmos problemas, levanta não só as questões de ruptura com os modelos consensuais, como faz emergir as dificuldades do cruzamento de saberes e da construção de outros mais qualificantes para o colectivo de profissionais, por referência a situações novas e inesperadas.

Os requisitos para uma relação de “partnership” terão, em nosso entender, necessariamente a ver com os seguintes procedimentos a nível dos vários elementos:

- Compromisso – trabalhar conjuntamente
- Concordância – estabelecimento de objectivos comuns

➤ Complementaridade de competências:

- Respeito mútuo
- Negociação
- Comunicação (transmissão de informação)
- Flexibilidade

Nesta perspectiva, a formação-acção, de acordo com Garcia. M.A. (1994), é um processo decorrente de uma prática profissional cuja particularidade se traduz no facto de vários profissionais da Educação, com diferentes formações de base, necessitarem de construir uma formação comum, para aprenderem a fazer da sua interacção um objectivo importante, tendo em vista um processo, relacional de reciprocidade.

De acordo com a O.M.S. (1988), a “formação multiprofissional” é assegurada pela formação individual dos seus membros, mas exige sobretudo a aprendizagem de processos na animação e direcção da equipa como um todo e na sua maneira de abordar os problemas.

Este processo caracteriza-se, segundo os estudos desta organização por :

- Adaptabilidade, ou seja, a capacidade global da equipa resolver os problemas reagindo com facilidade perante a evolução do meio envolvente ou contextos em que se insere e reunindo no seu seio “especialidades” diferentes, assim como outros actores;
- Sentido de identidade baseado no conhecimento profundo da natureza da intervenção da equipa e no empenhamento pessoal de cada um dos seus membros em objectivos comuns;
- Capacidade de descobrir, compreender e interpretar correctamente os aspectos que influenciam o desempenho da equipa.

Estes aspectos terão certamente implicações do ponto de vista da direcção da equipa, da avaliação do seu funcionamento e da sua eficácia.

Barroso (1989) fala-nos na importância da “*formação multiprofissional*” que será uma resposta capaz de fazer face aos problemas colocados pela modernidade, em que será necessário não só trabalhar as diferenças, mas também romper com a compartimentação das diferentes profissões, procurando garantir a articulação entre os sistemas de formação e as diversas situações de trabalho.

Assim, para além do desenvolvimento pessoal, os profissionais procurarão ser capazes de intervir nas estruturas.

Este autor identifica “três campos privilegiados para a introdução de dispositivos de formação multidisciplinar”. Op. cit. p.5-6.

Os mesmos referem-se às seguintes vertentes :

a) **Desenvolvimento curricular:** (enquanto possibilidade de se constituírem troncos de formação comum):

- Rompe com a forma de estruturar o currículo por disciplinas, quer estas sejam apresentadas de forma isolada, ou por áreas disciplinares alargadas;
- Aproxima o currículo dos problemas actuais e de relevo do ponto de vista sociocultural ou outro;
- Recorre a estudos interdisciplinares, núcleos temáticos ou “áreas-problema” que em termos sociais ou pessoais constituem preocupações, os quais são utilizados como elementos integradores de conteúdos ou conhecimentos;
- Estabelece ligações ou “interfaces” entre várias áreas do saber preenchendo os “intervalos” entre elas;
- Compara perspectivas e metodologias diferentes sobre um mesmo “campo” de estudo;
- Salaria a capacidade de análise na solução de problemas e o trabalho de grupo, realçando os aspectos sociais ou pessoais em contraponto com o tratamento

técnico - especializado no âmbito alargado de uma formação (estudos ou temas amplos e unificadores);

- b) **Animação de equipas de trabalho**, centradas na reflexão partilhada sobre as práticas dos diferentes profissionais, conseguida através da formação entre “pares” e sistemas de “tutoria”;
- c) **Formação de formadores**, dirigida ao desenvolvimento de centros de formação multiprofissional como forma de desenvolver processos de formação-acção centrada na construção de projectos de intervenção.

Parte-se do princípio que esses projectos deverão pois ser planeados ou realizados numa cooperação estreita entre todos os intervenientes de (1ª linha ou 2ª linha), cujas actividades pudessem contribuir para o desenvolvimento dos mesmos. Esta noção de implicação dos sujeitos na gestão dos seus projectos, bem como a crença na potencialização dos esforços no sentido do desenvolvimento de sinergias, pode ser entendida como vector decisivo que subjaz ao conceito de partenariado.

Garcia. M.A. (1994) assinala que a pressão desta nova *“dinâmica existencial acabou por conduzir as instituições educativas, nos anos 80 e 90, a valorizar a concertação social com outros agentes”*. (...) Emerge, assim, a noção do partenariado sócioeducativo (Stievehart, 1989), intimamente associado a um «quadro axiológico que se exprime através da valorização da participação e da necessidade de integração entre sistemas».

O “partenariado” assume então, enquanto princípio um papel regulador, podendo a “lógica colaborativa” constituir-se como um factor pertinente dos projectos de parceria, na medida em que, refere a autora, só uma acção, valorizadora do potencial dos actores envolvidos permitirá a construção de uma relação sólida e profícua que seja um elemento mediador entre as suas problemáticas ou projectos e as respostas subsequentes.

Trabalhando com os outros podemos encontrar modos de saber e agir, formas diferentes de abordar o real, de situar os outros e de nos situarmos a nós próprios, abrindo assim

perspectivas e posturas múltiplas de intervenção.

*« Se queremos ultrapassar a dispersão e conseqüente isolamento do conhecimento fragmentado temos que com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada teoria, tentar articulá-los encontrar um espaço plural mas comum, refazer uma totalidade que será sem dúvida, sempre precária, transitória e susceptível de revisões » (Levy. T.,1994).*

Conforme referido, o discurso interdisciplinar é sempre transitório e está sempre em revisão o que o torna porém capaz de mudanças e de inovação, de um modo se não mais criativo, pelo menos diferente do desenvolvimento das disciplinas isoladas.

Neste sentido o multiprofissionalismo terá por base uma construção do conhecimento concebido como um processo dialéctico entre a teoria e a experiência dos diferentes profissionais devido a uma regulação reflexiva e de reciprocidade entre os vários e diferentes intervenientes.

Levy. T. (1994), alerta-nos porém para as dificuldades que se poderão perspectivar, *« há problemas a enfrentar, há eventualmente novos saberes a construir, novos modos de ver e encarar situações de vários perspectivas, modos novos de aprender, colaborando ».* (Op. cit; p.19.)

Nesta linha, Garcia. M.A.(1994) refere também que a instauração do parcereirismo na intervenção, rompe com a divisão do trabalho, abalando hábitos profissionais sendo que cada profissional ensaia modos de conceber a acção que se distanciam da sua própria prática.

O movimento de constituição de equipas multiprofissionais na educação parece basear-se, de acordo com o estudo desenvolvido por Garcia (1994), na necessidade de colaborações mútuas face a situações de grande complexidade. A autora conclui que entre nós as equipas multiprofissionais em educação, aparecem com carácter pontual e precário, com um tempo de duração incerto, durando enquanto duram as experiências, sendo sistematicamente criadas e extintas sem nenhum esforço de análise e avaliação do seu impacto no sistema educativo.

No âmbito do mesmo estudo é igualmente desenvolvido o percurso diacrónico de uma equipa tentando aprofundar as dinâmicas geradas no seu interior como contributo para uma compreensão mais global das equipas multiprofissionais, enquanto entidades complexas a construir. Pretendeu-se assim abordar a dinâmica das equipas multiprofissionais em contextos sócioeducativos nas suas diversas dimensões : a institucional, a interpessoal, a conceptual e a interventiva de modo a contribuir para a configuração do multiprofissionalismo, enquanto etapa qualitativa a construir no decurso de um processo de intervenção. Em última análise, de acordo com este estudo, a multiprofissionalidade das equipas de intervenção educativa decorre da necessidade de se promover a acção integrada de vários intervenientes, para que se construam respostas de melhor qualidade face às situações reconhecidamente complexas que atravessam os sistemas educativos das sociedades contemporâneas.

São ainda decorrentes do mesmo, que procede também a um levantamento de algumas experiências que “tocam” a problemática do insucesso escolar, designadamente experiências piloto de equipas multiprofissionais para rastreio, diagnóstico encaminhamento e intervenção de crianças deficientes, designadamente o “Projecto Amadora” e “Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo”, as seguintes considerações a ter em conta :

1. Se, por um lado, a existência das equipas de apoio às escolas (PIPSE, Equipas de Animação Concelhia – EAC, e Núcleos de Animação Pedagógica-NAP) surgem favorecendo um processo multidisciplinar e polivalente, no sentido de que o aluno e a escola sejam entendidos como um todo, não é menos verdade que a sua implementação no sistema educativo português se tem revelado inexistente ou quase...
2. Reconhece-se que os espaços de auto-reflexão partilhada, conquistados através de processos de auto-regulação da equipa, são *“um passo em frente ao longo de um trajecto de que se conhecerá a direcção apenas quando todo o caminho tiver sido percorrido”*.

3. O modelo escolar que tem caracterizado a escola portuguesa não se pauta por modelos de cooperação entre diferentes profissionais vive quase exclusivamente à custa do professor na sua sala de aula.
4. A emergência na lei de bases do sistema educativo, de actividades e medidas de apoio e complemento educativo, dão origem, no quadro actual da reforma do sistema educativo, à criação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), assentes em equipas profissionais com diferente formação académica (psicólogos, professores especializados e assistentes sociais), essas equipas poderão constituir um primeiro passo que se traduzirá na constituição de entidades, cuja identidade se desenvolve por referência à cultura escolar onde se vai inscrever, quanto à expressão de uma cultura de equipa e de multiprofissionalismo.
5. O que tem acontecido na escola é que, quando se pretende introduzir diferentes profissionais num contexto educativo, porque o professor e a escola não conseguem por si só resolver os problemas do quotidiano, os resultados não se têm alterado significativamente e o produto final tem ficado aquém do desejável e/ou esperado.

É esta constatação que Huberman, citado por Garcia M.A. (1973, p.12) explicita quando afirma que *«na educação os grupos interdisciplinares de especialistas ainda não encontraram linguagem comum, métodos de pesquisa comuns e modos comuns de percepção que lhes permitam convergir sobre os problemas da educação»*.

A interdisciplinaridade e o apelo a uma intervenção multiprofissional trata-se de dinâmicas a construir num quadro relacional de actividade humana como um espaço de socialização, rompendo com reducionismos disciplinares, construindo uma intencionalidade pedagógica cuja identidade passe pela procura de novas dimensões axiológicas e de outros sentidos para a intervenção educativa.

A questão talvez se situe e de acordo com Huberman (1973), na forma como a escola terá de se organizar e como deverá estruturar a participação dos diferentes profissionais que com ela laboram (re)equacionando o trabalho a partir de equipas multiprofissionais que se formam, e intervêm, “pesquisando em equipa”, num diálogo conseguido a partir de “sistemas de recursos”.

Como refere Ainscow (1995), *“avançar para a mudança envolve alguma turbulência que vai surgindo à medida que se introduzem alterações nas dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas e micro-políticas”*.

### **3.2.1. O Professor de Educação Especial (professor especialista) em contexto de colaboração/cooperação no processo de mudança**

No I Capítulo, referenciámos já aspectos que se prendem com o desempenho e funções do professor de Educação Especial, no contexto de colaboração e colegialidade na escola (parceria de ensino), encarando as escolas como organizações de resolução de problemas e perspectivando precisamente o contributo da Educação Especial nesta vertente.

Queremos agora abordar genericamente aspectos relativos às competências, ao perfil funcional e aspectos relativos às necessidades de formação destes técnicos.

Apesar da sua especificidade, o contexto da Educação Especial relaciona-se naturalmente com o problema do sistema escolar e da organização administrativa da Educação em geral.

Mesmo tendo em linha de conta a grande diversidade de programas de Educação Especial, ela faz, no entanto, parte da educação geral, porque as suas finalidades, são as mesmas. De forma inequívoca, como fim último, teremos o desenvolvimento harmonioso do educando sob o aspecto individual, individual - social e predominantemente social, que se pretende exactamente atingir no processo educativo.

A auto-realização, a qualificação para o trabalho, o exercício consciente da cidadania são decorrência de uma acção educativa eficaz e eficiente, seja ela dirigida a

indivíduos ditos normais ou indivíduos que apresentem Necessidades Educativas Especiais.

As diferenças entre a Educação Especial e a comum não se encontram nos aspectos filosóficos, mas sim nas estratégias de intervenção que lhe são próprias e múltiplas, porque é numerosa e variada a problemática inerente às Necessidades Educativas Especiais.

O conceito de escola inclusiva vem reforçar o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconiza que os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social, que possam surgir.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser predominantemente orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção têm direito.

A educação dos alunos com necessidades educativas especiais implica, assim, para além da colocação de crianças e jovens em escolas de ensino regular, alterações estruturais no plano da cultura pedagógica.

A atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem implica uma flexibilização da organização escolar, das estratégias de ensino, de gestão de recursos e do currículo, por forma a proporcionar o desenvolvimento maximizado de todos, de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um.

Entre nós é referido pelo Ministério da Educação, designadamente pelo Departamento da Educação Básica, que uma das maiores dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios, no contexto de cada escola diz respeito à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicos disponíveis para lhe dar coerência e visibilidade (Cadima, 1998).

A resposta aos desafios que a inclusão de todos os alunos representa para as escolas, só poderá ser realizada através de mudanças que impliquem a escola como um todo. A inclusão pressupõe uma abordagem global e um processo de mudanças liderado por uma equipa, integrando os principais personagens da escola.

O professor de educação especial / apoios educativos como professor especialista (Ainscow, 1995), será um elemento determinante, constituindo-se como um recurso da escola.

As suas competências definem-se com referência aos papéis que irão desempenhar. Vicira, L.T. & Silva V.F. (1999), referem como essenciais as seguintes competências :

- **Saber colaborar com outros professores** (trabalhar em equipa com adultos), integrando equipas educativas com funções de gestão de recursos promotores de mudanças, incluindo a monitorização das inovações introduzidas. Os professores de apoio irão integrar equipas de resolução de problemas e deverão ter competências para as dinamizar, garantindo o seu funcionamento eficaz.
- **Saber integrar Equipas Multidisciplinares** complementando e ou dinamizando as competências dos diversos profissionais intervenientes incluindo os pais e os profissionais de serviços externos à Escola.
- **Gerir recursos (humanos, materiais, institucionais)**. Considerando-se a inclusão uma política da escola globalmente entendida, e já não como respostas centradas em casos individuais de alunos, a gestão dos recursos, materiais e humanos da escola permitirá rentabilizar esses mesmos recursos por forma a responder a necessidades e problemas que possam surgir. À figura do professor de apoio é atribuído um estatuto de grande influência, central no conhecimento sobre o que se passa na escola, em permanente articulação com os órgãos de gestão e, ele próprio, com poderes de gestão.
- **Apoio a professores de turma (práticas educativas inovadoras)** constitui, porventura, o aspecto central das funções dos professores de apoio nas

escolas, determinantes para a definição do seu perfil. Terá assim de ser um professor experiente, respeitado pelos outros professores, como alguém que é conhecedor da arte de ensinar e de práticas de ensino capazes de responder às necessidades de grupos heterogêneos. Alguém capaz de ajudar os professores a reflectir sobre as suas práticas, contribuindo para melhores respostas educativas, adequando conteúdos, actividades e material, de modo a encontrar formas possíveis de aprendizagem e de contratos sociais para todas as crianças da sala.

- **Observação da sala de aula.** Como condição para a concretização do exposto, são necessárias ao professor de apoio competências de observação da sala de aula. Ainscow (1995) descreve estas competências como centradas no que se passa na sala de aula e menos nas dificuldades de alunos individuais.
- **Despiste e avaliação de problemas.** Os professores de apoio são elementos da escola e o seu papel inclui a sensibilidade para detectar problemas e competências para os avaliar e sugerir, formas de os ultrapassar nas instâncias competentes. Para além de recursos dos professores das turmas, os professores de apoio são um recurso da escola no seu todo.
- **Elaboração e monitorização de PEI's.** Competências já anteriormente atribuídas aos antigos professores do ensino especial. Elaboração das adaptações curriculares e/ou programas educativos individualizados para as crianças integradas, desenvolvendo reavaliações periódicas com o professor da turma.
- **Contribuir com a sua experiência e conhecimentos** aquando da elaboração do Projecto Educativo de escola, de forma a que sejam contemplados os alunos com N.E.E.
- **Lidar com situações de crise.** Assumindo-se como uma figura de referência na escola para lidar com situações extremas.

- **Estabelecer contacto assíduo com as famílias**, informando e orientando os pais para poderem realizar em casa um trabalho adequado, seguindo a mesma linha programada na escola. Informar os pais acerca dos progressos da criança (elemento dinamizador das suas expectativas indo reverter em benefício das suas aprendizagens).
- **Competências para lidar com os problemas das escolas e dos professores**, designadamente, insucesso escolar e problemas de comportamento.

Ainscow (1995) assinala como papel do Professor Especialista, na vertente de apoio ao aluno as seguintes componentes :

- Identificação das N.E.E.
- Realização da programação
- Reforço pedagógico determinado na programação
- Avaliação sistemática em colaboração com o professor da turma
- Coordenação dos apoios recebidos pelo aluno
- Coordenação com os Pais

Na vertente de apoio ao Professor destaca as seguintes componentes :

- Planificação para a classe como um todo
- Adequações curriculares individualizadas
- Organização dos tempos e recursos
- Elaboração de instrumentos de detecção de N.E.E.
- Desenvolvimento de estratégias e actividades de apoio à inclusão dos alunos com N.E.E.

O processo de ensino aprendizagem deve ser predominantemente orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem excepção têm direito.

Uma das dificuldades que decorre da operacionalização destes princípios, no contexto de cada escola, diz respeito à concretização de um ensino diferenciado e à planificação e gestão dos recursos humanos e técnicas para lhe dar coerência e viabilidade.

Neste sentido, Ainscow (1995) refere relativamente ao papel dos Especialistas três vertentes, cujos conteúdos são os seguintes :

- **Manutenção dos mesmos papéis :** *«continuamos a responder aos alunos que apresentam, dificuldades nas condições educativas existentes, mantendo, assim a situação existente.»;*
- **Papéis em Mudança :** *«Respondemos aos alunos que apresentam dificuldades nas condições educativas existentes, procurando adaptar essas mesmas condições»;*
- **Papéis em Desenvolvimento :** *«Respondemos aos alunos que apresentam dificuldades nas condições educativas existentes, através da mudança dessas mesmas condições, desenvolvida a partir do trabalho com os colegas fazendo surgir novas condições que facilitem a aprendizagem de todos os alunos».*

Jiménez R.B. (1993), relativamente ao perfil profissional e actividades próprias do professor de apoio, refere :

- I. O professor de apoio é aquele que dedica a sua atenção profissional aos alunos, com necessidades especiais, integrados em escolas de ensino regular.

A sua principal tarefa consistirá em proporcionar a esses alunos o reforço pedagógico necessário para concluírem com êxito o seu processo educativo.

Este trabalho poderá ser exercido dentro e/ou fora da sala de aula, directamente com o aluno, com o professor e/ou com ambos.

2. As funções do professor de apoio serão :

- A elaboração de programas adaptados ao desenvolvimento individual e necessários para o correcto atendimento dos alunos que o necessitem.
- O seguimento desses programas com cada um dos alunos.
- O pôr em prática aspectos concretos dos programas que requeiram uma atenção individualizada ou em pequeno grupo, dentro ou fora da sala.
- A orientação dos professores de ensino regular responsáveis pelos alunos, no que se refere ao atendimento educativo concreto desses alunos com N.E.E., assim como outras orientações para prevenção de possíveis dificuldades que, de modo geral, possam surgir nos restantes alunos do grupo.
- A elaboração conjunta com o professor da turma das reuniões de orientação dos pais, com vista a conseguir uma participação activa no processo educativo dos filhos.
- Servir de elo e elemento coordenador entre as Equipas de Apoio do sector e a escola.

3. O professor de apoio poderá prestar os seus serviços como professor fixo na mesma escola ou com carácter itinerante em várias escolas que lhe forem distribuídas, de acordo com a planificação elaborada por cada Direcção Regional.

O professor de apoio fixo numa escola fará parte, para todos os efeitos, das assembleias de professores dessa escola e das equipas docentes correspondentes.

O professor de apoio itinerante poderá participar nas reuniões de professores sempre que se julgar conveniente para o melhor atendimento dos alunos.

No que se refere ao seu perfil pessoal, segundo Fait (1972) e o Conselho da Europa (1988), citado por Silva. A.M. (1994), o Professor / Educador de Educação Especial

deve possuir para além dos atributos do Professor / Educador do regular as seguintes qualidades que a especificidade da sua intervenção requerem :

- Maturidade e estabilidade emocional;
- Paciência e senso de humor;
- Imaginação e criatividade;
- Capacidade organizativa;
- Entusiasmo no trabalho.

Acresce-se a estes elementos os referenciados por Arnheim et al. (1977), referenciados pela autora supra citada, que salientam que todos os profissionais da área da educação especial devem :

1. Saber implementar as recomendações provenientes dos profissionais de saúde (médico, terapeutas, psicólogos, etc);
2. Estar motivado para o trabalho que estão a desenvolver;
3. Desenvolver a sua capacidade de relação com os alunos;
4. Estar atento à atitude das crianças deficientes face à sua deficiência;
5. Ser objectivo na sua relação;
6. Estar preparado para dispor de tempo e esforço para ajudarem a ultrapassar as suas dificuldades;
7. Considerar confidenciais todas as informações respeitantes aos seus alunos.

### ***Relação Professor de Apoio / Equipa Multidisciplinar***

Como elemento integrante de Equipas Multidisciplinares de acordo com Bandera (1988), citado por Jiménez R.B. (1993), o professor de apoio, tendo presente que estas

equipas têm funções de avaliação, orientação e tratamento, constitui precisamente o elemento coordenador entre as equipas e a Escola, estabelecendo contínua e oportunamente os contactos necessários para resolver questões tais como :

- Prestar esclarecimentos quanto às crianças que necessitem ser integradas e a aula em que se vai fazer a integração.
- Planificar conjuntamente os horários com vista ao acompanhamento pela terapeuta da fala, reabilitação física, estimulação, etc.
- Receber e conjugar as informações dos outros elementos da equipa multidisciplinar, para que seja continuado na aula o trabalho realizado individualmente com os alunos.
- Estudar conjuntamente as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada criança.
- Elaborar conjuntamente as adaptações curriculares nos programas de desenvolvimento individual ou outros mais específicos (programas de estimulação ou de apoio).
- Outras questões de tipo metodológico, de organização, etc.

Em Portugal, recentes orientações do M.E. consignadas, designadamente no Despacho conjunto nº 105/97 de 1 de Julho de 1977 que regulamentam o actual sistema de apoios educativos nas escolas, inscrevem-se na evolução recente das perspectivas sobre a natureza da Educação, os objectivos das Escolas e as novas formas de conceber o atendimento e resposta às necessidades educativas de alunos, já explicitadas na Declaração de Salamanca que Portugal, subscreveu.

De acordo com Vieira L.T. e Silva V.F. (1999), no modelo teórico adoptado, e que fundamenta as orientações do M.E. ; o processo de mudança das escolas no sentido da criação de escolas inclusivas, contempla os seguintes aspectos:

#### ➤ *Equipa de apoio com base nas escolas*

A resposta aos desafios que a inclusão de todos os alunos representa para as escolas só poderá ser realizada através de mudanças que impliquem a escola como um todo. Uma

abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas de apoio a professores e alunos, de métodos de ensino mais eficazes, de criação de materiais implicando a organização e gestão de recursos materiais e humanos disponíveis na escola.

#### ➤ *Modelo do Professor de Apoio*

Professores de apoio são uma nova figura nas escolas portuguesas e constituem-se como um recurso, essencialmente para os professores de turmas. As suas principais competências serão analisadas conforme referimos no capítulo III, ponto 4.4.

#### ➤ *Práticas de Ensino Inovadoras*

A resposta a necessidades educativas de uma população heterogénea implica inovação nas práticas de ensino, não no sentido de uma individualização do ensino mas no sentido de, no tratamento de um mesmo tema, poder incluir todos os alunos respeitando as diferenças individuais.

De realçar o papel do professor de apoio junto dos professores de turma, contribuindo para o desenvolvimento e implementação de práticas educativas inovadoras num trabalho de estreita parceria. E também as implicações que estas funções pressupõem em termos de perfil do professor de apoio. Terá que ser um professor experiente e respeitado, cuja competência seja reconhecida.

#### ➤ *Equipas de resolução de problemas*

Trata-se de uma técnica inicialmente desenvolvida por Chalfant e Psych (1979) que foi adoptada por Porter, Wilson, Keller e Don Otter (1991), técnica essa de ajuda a professores, recorrendo a uma equipa de outros professores que, num espaço de tempo muito reduzido, produzirá sugestões de intervenção relativas a problemas concretos segundo um modelo de resolução de problemas.

### ➤ *Formação dos Professores*

Os professores neste modelo terão o papel central. A «mudança» para as escolas inclusivas cria assim necessidade de formação dos professores, quer ao nível da formação inicial, quer da formação em exercício. A questão central desta mudança será, como diz Ainscow, como ajudar os professores de turma a responder às necessidades educativas de todos os alunos.

### ➤ *Componentes a ter em conta a nível da Formação de Professores*

As áreas de formação deverão integrar as seguintes **componentes genéricas** :

- Conhecimentos e reflexão sobre as realidades das Escolas e meios envolventes, sobre os currículos e sua gestão, sobre as aprendizagens, métodos e meios de ensino, designadamente : métodos, facilitadores da participação de todos os alunos nas actividades da sala de aula, com recurso a trabalho cooperativo, dinâmica de grupos, trabalho de pares, tutorias, trabalho de projecto;
- E ainda outras **componentes específicas**, designadamente :
  - **Gestão de comportamentos**, em que se contemplam os problemas de comportamento e violência nas escolas e visa contribuir para a compreensão da complexidade de factores envolvidos nestes fenómenos, proporcionando instrumentos de observação e avaliação facilitadores da formulação de objectivos e estratégias de intervenção.
  - Desenvolvimento de competências de observação e avaliação educacionais, incluindo o acompanhamento e facilitação para a transição de ciclo e/ou para a vida activa.
  - Desenvolvimento de competências de dinamização de grupos de trabalho em

equipa com adultos (pais, professores, auxiliares de educação).

- **Observação e Avaliação Educacional**, vertente transversal na formação. As funções do professor de apoio nas escolas colaborando na organização de respostas adequadas às necessidades especiais de alunos e monitorização de programas – numa linha de inovação – requerem conhecimento no âmbito da avaliação educacional e de utilização de metodologias de investigação e caracterização do real pedagógico. Nomeadamente, compreensão e análise de situações educativas em escolas/salas de aula e respostas educativas, a monitorização das respostas, estudos de caso e investigação em educação.
- **Acompanhamento Educacional** e orientação vocacional, focalizando a cooperação entre professores de apoio e os diferentes agentes educativos ao nível da família, da escola e da comunidade.

Reflexão sobre práticas inovadoras e identificação de estratégias facilitadoras de mudança.

- **Dinâmica de Equipas Educativas**, aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam não apenas a compreensão geral das características e particularidades do trabalho directo com adultos, mas também o desenvolvimento de práticas eficazes de cooperação e participação entre os diversos intervenientes no processo educativo.

### **3.2.2. O Psicólogo Escolar e a Educação Especial**

Bairrão (1992), citando Maliphant (1983), refere que sendo o objectivo principal da psicologia da educação, o ensino e a aprendizagem ao longo do ciclo de vidas, os progressos nesta disciplina devem também acompanhar os progressos da própria psicologia. Ao referir o facto de a aprendizagem se prolongar pelo ciclo de vidas, haverá que salientar a importância da psicologia do desenvolvimento na psicologia da educação. Por sua vez, outras áreas da psicologia tais como a psicologia social e a psicologia clínica veiculam, igualmente, importantes conhecimentos que a psicologia da

educação integra.

A psicologia da educação é frequentemente definida como a psicologia na instituição escolar, havendo assim autores que reduzem a psicologia da educação praticamente à psicologia escolar.

Oliveira B.J. & Oliveira B.A. (1996) assinalam que aquela é de algum modo mais específica, preocupando-se essencialmente com o desenho dos sistemas institucionais ou com o processo ensino-aprendizagem, procurando torná-lo mais rigoroso e científico, enquanto a Psicologia escolar é mais intervencionista, e prática, não apresentando problemas específicos ; a sua função é resolver os problemas da escola e dos alunos.

Genericamente o relatório da Comissão Langevin-Wallon aponta duas competências à Psicologia Escolar :

- Auxiliar uma melhor adaptação do aluno à escola
- Auxiliar uma melhor adaptação da vida escolar aos interesses da criança.

Neste plano o mesmo considera que deve ser incumbência do psicólogo escolar :

*« o controlo psicológico dos alunos, dando o seu contributo à orientação escolar, à apreciação das consequências psicológicas dos métodos educativos, à adaptação dos programas, às aptidões próprias de cada idade. »* (in Guillemard, 1982).

Num modelo que poderemos chamar preventivo, educativo, institucional, comunitário, sistémico, ecológico centrado no sistema escolar como sistema aberto a toda a comunidade a figura do psicólogo escolar, entre outros promotores da educação é indispensável a uma educação holística (Oliveira B.J. & Oliveira B.A., 1996).

Para Audrey e Le Men (1974), citada por aqueles autores, a psicologia escolar seria uma “ciência que se faz” e que tenta analisar a situação pedagógica para lhe aumentar a eficácia. Não se limita a uma simples aplicação dos conhecimentos psicológicos aos problemas escolares nem à prática do exame psicológico.

Estes e outros autores encaram o Psicólogo escolar como agente do processo de mudança, esperando competências variadas como psicólogo, pedagogo e psicossociólogo insistindo uns mais num aspecto, outros noutro, devendo então o psicólogo actuar predominantemente mas inseparavelmente, conforme os casos a nível:

- 1) *Psicológico*: Psicologia individual (diferencial e evolutiva) e grupal (interacção dos alunos entre si e com o professor na turma) casos “normais”, crianças inadaptadas e com Necessidades Educativas Especiais.
- 2) *Psicopedagógico (e didáctico)* : orientação escolar e profissional, ajuda aos professores sobre novos métodos e programas, luta contra o insucesso, etc.
- 3) *Experimental ou de investigação* : influência do ensino no comportamento.

Perspectivando agora de forma mais específica, a intervenção do Psicólogo no contexto da Educação Especial, Leal, R.M. (1994) refere que “o critério mais importante diria respeito à partilha de um melhor conhecimento da psicologia do desenvolvimento psicológico global, para promover o desenvolvimento psico-social das crianças que apresentam especiais necessidades de apoio para o seu crescimento e instrução formativa, evitando a segregação da criança que se encontra com dificuldades” (op. cit., p.15).

Há a considerar que a Educação Especial constitui-se no domínio mais clássico de intervenção psicológica na Educação. Vejamos, há várias décadas que, em alguns países, nomeadamente E.U.A. e Inglaterra a Psicologia Escolar e a Educação Especial andam de mãos dadas. Seria até devido à implementação dos serviços de Educação Especial nesses países que a escola começaria a empregar psicólogos cujo papel primeiro era o de determinar o Q.I. da criança, mediante a aplicação de testes de inteligência, para, assim, se poder predizer do seu sucesso ou insucesso escolar ( a avaliação psicológica contribuiu nesta altura para a segregação de crianças e para criar dificuldades definitivas, através de rótulos e estigmas à sua integração social).

Se isto é verdade para os vários países, também o é para Portugal. Desde os anos 60 o nosso país tinha já centros de educação especial e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira dedicava-se à formação de alguns técnicos especializados para as diversas necessidades

inerentes a este tipo de ensino e às respectivas populações atendidas.

Desde essa altura, a diversidade de modelos de intervenção foi sofrendo uma evolução de acordo com as perspectivas vigentes, divergindo em função da natureza dos próprios serviços (mais médicos, psicológicos ou sociais, mais centrados no diagnóstico clássico ou mais centrados, como se preconiza actualmente, na avaliação do desempenho de tarefas das crianças ou mais preocupados com os agentes educativos e recursos da comunidade).

Assim, presentemente, as principais actividades dos psicólogos reportar-se-ão ao diagnóstico das necessidades educativas da criança, pondo de parte as avaliações psicométricas (Q.I.). Numa avaliação preliminar, o psicólogo poderá aplicar directamente instrumentos ou treinar o professor de educação especial na administração destes mesmos instrumentos que permitam identificar a criança em risco, através do uso de escalas desenvolvimentais, de testes de prontidão e outros mediante elaboração de um primeiro programa de intervenção, isto é, que irão permitindo a introdução de adaptações curriculares e mudanças ambientais necessárias à consecução dos programas curriculares em vigor, participando assim na determinação dos objectivos educacionais como elemento de dinamização da equipa de intervenção educativa.

Neste sentido, Correia, M. (1993) encara o papel do psicólogo no contexto da Educação Especial considerando as suas funções tendo em conta a sua inscrição numa Equipa Multidisciplinar que, segundo o mesmo autor, deverá ser a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos que a criança possa apresentar.

O Modelo colaborativo facilita uma abordagem global e interdisciplinar dos problemas da escola e dos alunos.

Hoje em dia, a escola quer-se cada vez mais “para todos”; haverá então que promover cuidados especializados àquelas muitas crianças que, no início e durante a escolaridade, quando necessário, poderiam ter um maior sucesso escolar se as suas actividades de aprendizagem fossem planeadas no sentido de uma intervenção profilática no ensino regular.

Assim, segundo Planchard (1973), o psicólogo deve ocupar-se :

- Dos problemas de inadaptação individual, também chamados casos problema
- Da orientação escolar e profissional, atingindo a totalidade dos alunos
- Da investigação sobre métodos, ensaio de novo métodos, elaboração científica dos programas e dos manuais, verificação do rendimento escolar (testes) inquéritos e estatísticas, etc; o que se pode designar por “pedagogia experimental”.

H. Caglar (1983), autor que se inspira bastante na psicanálise, pretendendo dar uma visão mais ou menos completa de toda a problemática, fala dos campos de intervenção do psicólogo escolar, distinguindo fundamentalmente :

- a) A classe : exame da situação a pedido dos interessados, experimentação das inovações e avaliação dos métodos pedagógicos;
- b) O aluno : prevenção da inadaptação e do insucesso escolar, exame do aluno em dificuldade e em situação de insucesso (atrasos cognitivos, perturbações da linguagem e de personalidade) e orientação escolar (exames psicológicos, entrevistas) ;
- c) A família : significação da inadequação no “vivido” familiar, anamnese da situação ,etc;
- d) Professores : a sua actuação a nível do aluno e da classe
- e) Investigação que tende a centrar-se na personalidade do aluno e na relação educativa professor – aluno.

Este autor referencia ainda os métodos passíveis de serem utilizados (observação contínua, exame psicológico individual, dossier psicológico e escolar, apoio psicopedagógico, animação de grupos de professores e de pais) bem como dos instrumentos testes diversificados de personalidade, inteligência, entrevista familiar e individual .

A intervenção clássica do psicólogo na escola, a qual começava (e muitas vezes acabava) pela despistagem massiva de toda a população através de uma bateria de testes caiu,

felizmente, em desuso, já que levava a etiquetar as crianças, o que era duvidoso deontologicamente, produzindo nos professores o «efeito pigmalião» a respeito dos alunos apontados, além de centrar os problemas unicamente no aluno e não na relação ou na comunicação entre as diversas partes intervenientes. Actualmente, a intervenção pretende ultrapassar o modelo tradicional do especialista, propondo-se que a abordagem do psicólogo na escola face aos outros profissionais deva ser colaborativa. O modelo colaborativo facilita uma abordagem global e interdisciplinar dos problemas da escola e dos alunos. Preconiza-se uma abordagem sistémica. Nesta perspectiva os indivíduos comunicam entre si segundo um modelo circular da comunicação, onde, cada um influencia o outro e é influenciado por ele.

Assim, para intervir “psicologicamente”, o psicólogo não pode evitar emergir em domínios e problemas sociais que transcendem a dimensão meramente psicológica. Discernir a componente psicológica ao lado de outras – pedagógica, social, económica, cultural, etc. – implica não perder de vista a compreensão global da complexidade dos problemas humanos, sem que a acção do psicólogo perca relevância (Coimbra J.L.,1991).

Nesta perspectiva, Leal, R.M. (1994) encara o papel do psicólogo escolar como podendo ser o de um agente de mudança a vários níveis de intervenção.

De acordo com a perspectiva sistémica, os indivíduos comunicam entre si segundo um modelo circular da comunicação, onde cada um influencia o outro e é influenciado por ele.

A este propósito a autora refere: « Neste contexto, configuro a acção do especialista de psicologia escolar também como a de agente de intervenção social ou consultor. O psicólogo, como observador participante e interlocutor no esforço de mudança dos próprios professores, deveria contribuir para introduzir na Escola no meio circundante (geográfico e social) e introduzir os problemas do meio na escola, de modo a que todas as actividades dos agentes escolares se pudessem inserir na realidade e pudessem deixar as abstracções do livro». (op. cit.; p.16).

Na perspectiva sistémica considera-se que todos os problemas humanos (na família, na escola ou noutros “cenários”) são problemas de relações comunicacionais ou relacionais. Assim já não é o indivíduo que será preciso “mudar” mas a maneira como os indivíduos do sistema comunicam entre si.

Esta autora refere a existência de duas famílias de psicólogos: os que se filiam na tradição biológica, centrados sobretudo nos sintomas e na medição para averiguar o que é biologicamente saudável (normas taxonómicas). E os psicólogos que se filiam numa tradição humanista, praticando uma ciência social e formulando uma metodologia própria para abarcar os fenómenos da relação interpessoal (estes sentindo-se menos confortáveis com os referenciais da nosologia e da patologia).

Segundo Coimbra J.L. (1991), organizar a intervenção em função desta última concepção representa a inversão da tendência do modelo especialista, sendo que o critério essencial é a sua adequação à multidimensionalidade da realidade humana e não já a sua submissão à lógica corporativa de separação de campos de influência e de acção de diferentes profissionais.

A relevância da acção do psicólogo na chamada Educação Especial, implicará da parte deste técnico mais do que praticar uma ciência biológica que considere, sobretudo, a necessidade de elucidar correlações entre a fisiologia e os comportamentos, praticar antes e sobretudo uma orientação dinâmica, uma intervenção de componente social e clínica, descrevendo entidades muito menos definidas em termos materiais. Aqui referem-se sobretudo construtos para descrever sequências e rede de intervenção reconhecendo-se que os mesmos ocupam um lugar de “conveniência” mais ou menos restrita (Leal, R.M., 1994).

Um modelo participativo de actuação impõe reciprocidade (entre psicólogo e professor / educador), conhecimento e compreensão mútuos e negociação das decisões a tomar em cada etapa do processo (Campos, 1986). Aqui o psicólogo não se centra apenas na sua competência e recursos tecnológicos mas também no processo de relação com o seu colaborador.

Como refere Coimbra J.L. (1991), ambos os intervenientes são portadores de conhecimentos, competências e experiências relevantes para a resolução dos problemas, que se lhes colocam. Por outro lado a partilha de responsabilidades abre caminho para formas superiores de cooperação.

Nesta perspectiva, a relação deixa de ser uma simples condição necessária para que a intervenção ocorra, isto é, não é apenas o contexto da intervenção, mas ela própria também, uma estratégia de produção de mudança.

O novo equilíbrio baseia-se na integração de dimensões técnicas e relacionais do processo de intervenção, susceptível de facilitar a criação de condições para enquadrar os projectos em causa em contextos educativos e sociais mais latos, questionando os seus fundamentos e valores, sem perder a sua orientação para a acção no sentido da progressiva transformação da realidade.

Então o psicólogo escolar segundo Leal, R.M. (1994) no âmbito da Educação Especial deverá, paralelamente, fornecer o “*Know – how*” de análise de tarefas escolares, para, em colaboração com os professores, planificar sequências de actividades de aprendizagem.

Pretendem-se assim desenvolver actividades direccionadas para a necessidade de fortalecer as interacções sociais com os professores / educadores e entre os vários actores educativos; concretamente, a relação pedagógica no interior da sala de aula e a relação escola – pais bem como actividades dirigidas para a necessidade de os professores promoverem a mudança das suas práticas pedagógicas. Deverão intervir ao nível da elaboração de planos educativos e de registos de avaliação, da implementação de práticas de pedagogia activa e diferenciada e da promoção de uma adequada gestão / flexibilização do currículo.

Generalizando-se estas práticas poderia vir a ser encaminhado o atendimento apropriado de cada criança e grupos de crianças que tropeçam nalgum momento da aprendizagem (...) subscrevendo o princípio básico de que *ninguém* pode ficar de fora “*Zero reject*”.(op. cit. p. 17 e p. 22).

Mediante uma perspectiva aglutinadora destas duas vertentes Correia, M. (1993), perspectiva as várias componentes da intervenção do Psicólogo escolar no contexto da Educação Especial (âmbito de intervenção multidisciplinar).

Assim, caberá ao psicólogo o papel de determinar qual o nível de funcionamento intelectual e de comportamento adaptativo da criança e as suas características em termos comportamentais e sociais.

Neste sentido, terá a responsabilidade de proceder a uma avaliação psicológica com o fim de se inteirar do perfil intelectual, académico e social da criança e consequentemente elaborar um relatório psicológico adequado. O mesmo deverá conter informação específica e relevante que juntamente com aquela fornecida pelos restantes membros da equipa multidisciplinar, permita a elaboração de um programa educativo individualizado consistente, podendo então o psicólogo constituir uma pedra base na elaboração de mesmo, especialmente no caso da criança que apresente problemas de aprendizagem e de comportamento mais graves. O referido relatório deverá ter em conta os seguintes pressupostos :

1. O relatório deve conter um perfil circunstanciado da criança que deixe subentender o seu funcionamento global;
2. O avaliador não deve especular sobre os resultados da avaliação, ou seja, a informação obtida só deve ser tratada à luz da sua experiência académica e profissional;
3. Ao fazer uso de testes estandardizados, o avaliador deverá **sempre** certificar-se da sua **validade e fidelidade** para com a “população” em que a criança está inserida. Isto quer dizer que ele deverá fazer uso de instrumentos apropriados a essa mesma criança e, mesmo assim, uma interpretação cuidada dos resultados torna-se **obrigatória**. Se o psicólogo verificar que um resultado deve ser invalidado, então deverá deixá-lo saber no seu relatório.

4. O avaliador deve sempre ter em conta as necessidades específicas da criança e relatá-las o mais pormenorizadamente possível, para que tal venha a facilitar o trabalho com essa mesma criança; assim, a categorização da criança, seja em que sistema for, deixará de ter interesse, dado que não irá dar qualquer informação específica à equipa que lhe permita elaborar um plano educativo individualizado mais eficaz.

A título conclusivo, Correia M. (1993) refere : « *parece-nos que o papel a desempenhar pelo psicólogo na Educação Especial não está de forma alguma diluído. Pelo contrário, julgamos até que ele vai para além da administração de testes psicológicos e outros procedimentos de avaliação e sua interpretação restrita* » (op.cit., p.7).

Assim mediante uma abordagem sistémica, trabalhando sobre problemas concretos no quadro de sub-sistemas, a sua interpretação será mais abrangente, prendendo-se antes com :

- A obtenção e interpretação de informação diversa que tenha a ver com as características da criança devendo estar subjacente uma perspectiva sistémica e ambiental ;
- Com a criação de condições pertinentes a uma aprendizagem típica, tendo em conta os vários contextos (esquemas de referência dos sistemas gerais ou ecológicos. (Wedell,1981).
- Com o seu envolvimento com outros especialistas para, assim, se elaborarem programas educativos que vão de encontro às necessidades educativas especiais da criança;
- Com a planificação e gestão de serviços de aconselhamento para toda a criança que os requeira e sua família, já que os pais serão elementos indispensáveis, a considerar como parceiros em todo o processo educativo da criança.

Correia M. (1993) refere ainda a importância que o psicólogo escolar poderá ter como formador relativamente ao professor de educação especial / apoios educativos quanto à administração e interpretação de instrumentos de avaliação educacionais bem como na sua colaboração com o mesmo quanto à sensibilização / formação dos pais para que eles possam vir a interferir eficazmente no processo educativo dos seus educandos que apresentem necessidades educativas especiais, bem como na condução e / ou efectivação de investigação que diga respeito às problemáticas que a Educação Especial suscita.

### **3.2.3. Professores e Psicólogos "Profissionais do Desenvolvimento Humano" - Fundamentação para uma prática relacional e colaborativa em Educação.**

Campos, B.(1986) designa os Professores e psicólogos como «*profissionais do desenvolvimento humano*», postulando uma formação que vise a transformação do sistema ecológico em que os educadores e educandos vivem e se desenvolvem.

Assim, defende como processo de formação a *consultadoria colaborativa* (triádica, de processo, organizacional), sendo que a inovação se realizará pela investigação – acção participativa para o desenvolvimento curricular, organizacional e comunitário, mediante projectos de melhoria da qualidade do sistema ecológico de desenvolvimento humano.

Partindo da concepção da escola como instituição ao serviço do desenvolvimento da personalidade dos alunos, comunidade de vida ou sistema de relações interpessoais, orientado para o desenvolvimento dos seus membros, iremos perspectivar algumas estratégias facilitadoras de uma abordagem multidimensional dos problemas humanos, centrada na questão da relação entre professores e psicólogos como agentes preferenciais de desenvolvimento.

A educação, como actividade intencional e sistemática, visa contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, na complexidade das suas componentes bio-fisiológicas, culturais e axiológicas. Será importante encontrar um

código de interpretação da rede de interações dinâmicas, que se estabelecem entre diversos actores intervenientes neste processo, designadamente os Professores e os Psicólogos.

Tendo em mente o quadro conceptual da abordagem sistémica, o qual se funda sobre a pragmática da comunicação e sobre a teoria geral dos sistemas, entendemos que o sistema escolar e também os sub-sistemas desta vasta comunidade são sistemas interactivos circulares e não lineares de causa efeito.

Trata-se por isso de sistemas de retroacção que podem servir para garantir a homeostase (equilíbrio estático), ou para promover a mudança, desde que se faça paulatinamente e não com ruptura brusca, (Oliveira J.B. & Oliveira A.B., 1996).

Para transformar a escola, impõe-se mobilizar quer professores quer psicólogos como agentes directos de acção psicológica na escola.

Leal M.R. (1995) refere que tem sido norma na profissionalização do “ensinante”, professor o viver socialmente isolado no exercício da sua actividade, empobrecendo a realidade da escola e condicionando muito do imobilismo do ensino. A “especialização” do professor de crianças com Necessidades Educativas Especiais, por outro lado, implica, de acordo com aquela autora, a aplicação de conhecimentos reportados às seguintes áreas : Psicologia do Desenvolvimento e Psicopatologia.

A formação complementar contribui ainda para a tomada de consciência da necessidade de uma avaliação, intervenção mais global que permita ao professor a reformulação do diagnóstico, bem como a aplicação de estratégias e objectivos que as crianças com necessidades educativas especiais nos exigem.

Esta tomada de consciência abrange também os ainda muito insuficientes instrumentos de que o professor dispõe para a reeducação em educação especial. Efectivamente o processo educativo, designadamente o da criança ou jovem com necessidades educativas especiais, exige, pela sua complexidade, contributos diferenciados.

Neste contexto, Morgado J. (1994) refere que se torna natural a existência de diferentes técnicos, surgindo como inevitável a necessidade de articular a intervenção por eles operada, ou seja, promover o trabalho cooperado, sendo a mesma sustentada por um lado:

- Pela mobilização progressiva mais nítida de modelos sistémicos, informando a análise de necessidades e a organização da intervenção.  
O objectivo desta intervenção será fazer com que o sistema funcione e, em última instância, que funcione após ou sem a intervenção, isto é, operacionalizando o princípio de transitoriedade a que devem obedecer as intervenções “especiais”.
- Pela centração cada vez mais consistente nas interações em detrimento do trabalho individual.
- Pela crescente ênfase em programas ecológicos, de que decorre o envolvimento e a participação nos processos educativos dos diversos actores: profissionais, pares, familiares, etc.

Por outro lado, a necessidade de se promover a cooperação no trabalho é também sustentada pela análise das práticas que, ainda com alguma frequência, são observadas no âmbito da educação especial e que revelam aspectos como :

- a) **Sobreespecialização** ao nível dos conhecimentos que tenderá a promover a consideração parcelar das realidades;
- b) Discussão em torno da definição de **territórios de intervenção** – Professor de ensino regular vs professor de educação especial / apoios educativos; Professor vs Psicólogo educacional, etc;
- c) **Intervenções desintegradas** accentuando a fragmentação dos saberes, dos processos e das práticas junto da criança ou jovem.
- d) Intervenção dos diferentes actores segundo sucessão de **procedimentos desarticulados** no tempo, de acordo com uma lógica de “frequência acumulada”.

A abordagem sistémica recusa-se a considerar válida toda a tentativa de explicação dum fenómeno particular isolado, para se centrar na interacção, na retroacção e na circularidade dos fenómenos e dos seus intervenientes.

Nesta perspectiva e de acordo com Oliveira J.B. & Oliveira A.B. (1996) será necessário que os actores saibam marcar o contexto como colaboradores e saibam introduzir no círculo que os envolve um comportamento – comunicação, trabalhando de acordo com os seguintes pressupostos :

- Ditar as regras de relação no quadro da sua intervenção;
- No caso dos Psicólogos, recusar as definições baseadas em expectativas prejudiciais, sobretudo de tipo terapêutico;
- Redefinir um contexto de intervenção possível, precisando bem os objectivos e métodos a usar, procurando obter o consenso dos vários interessados;
- Delimitar a área de intervenção a fins acessíveis, trabalhando sobre problemas concretos no quadro de sub-sistemas (pequenos grupos), sem pretender atingir directa e imediatamente todo o sistema;
- Fazer um verdadeiro contrato com os responsáveis e intervenientes no processo, incluindo os pais da criança e a própria (sempre que possível).

« À medida que as escolas se preocupam cada vez mais com a *implementação* de um sistema inclusivo, as relações de trabalho, entre todos os agentes educativos (incluindo os pais) envolvidos na educação do aluno com N.E.E., terão que ser as melhores – Neste sentido a **colaboração** torna-se essencial, até mesmo crítica, sob pena de, caso contrário, continuarmos a assistir ao insucesso escolar de um número significativo de alunos» (Corrcia. M.,1997).

O professor de apoio de educação especial, tal como qualquer elemento considerado isoladamente no contexto da escola, não tem, nem pode ter, como função, resolver ou ocupar-se isoladamente dos problemas levantados acerca dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Trabalhando num contexto institucional como é a escola, terá de aprender a perceber e agir em termos de contexto procurando reenquadrar o problema sinalizado num contexto mais alargado (Vaz C.M.,1995).

De acordo com a perspectiva sistémica, deverá pois, *promover comunicações funcionais* entre os vários intervenientes do sistema, de modo a que, reunidos com objectivos concordantes, todos eles com as suas respectivas e diferentes competências, coincidam na busca da solução, o que normalmente provocará modificações positivas nos comportamentos educativos, tendencialmente integradores.

A necessidade de empreender acções com outros agentes, designadamente psicólogos, ao serviço de um cliente comum, o aluno, sugere a opção por determinadas estratégias de abordagem em detrimento de outras.

Coimbra L.J. (1991) refere que a intervenção do psicólogo depende, em larga medida, da forma como ele se situa em relação aos outros profissionais existentes na escola, e na maneira como ele é percebido por eles.

### ***O Modelo do Especialista***

Numa perspectiva tradicional, segundo este autor, o psicólogo é visto como um *especialista* (modelo do especialista) acentuando-se, em termos de desempenho profissional, a sua dimensão de competência técnica e tecnológica. O psicólogo seria, assim, o detentor de um saber específico e autónomo cujo reconhecimento e validade se garantem pela suposta legitimação “científica” da sua prática e pelo efeito de analogia de práticas profissionais de peritagem noutros domínios, designadamente na medicina. Desta concepção decorrem algumas consequências, de entre as quais se destacam :

- a) A estanquidade de áreas de actuação entre psicólogos e professores, sendo a tendência a delimitação de domínios de competências entre os profissionais da escola segundo critérios que obedecem a uma lógica estrita de organização e definição das profissões e não à lógica dos problemas humanos sobre os quais se pretende agir. Esta opção cria, obviamente, fortes obstáculos à abordagem interdisciplinar dos problemas sociais e humanos da

escola e limita a qualidade da eficácia da intervenção e sua resolução.

- b) Uma segunda consequência resulta da acentuação da componente tecnológica, subestimando, claramente, a importância da relação entre profissionais pela hipervalorização das competências, técnicas e instrumentos de acção do psicólogo e a crença na eficácia de uma prática baseada em “métodos científicos”, negligenciando a qualidade da relação estabelecida como factor poderoso no processo de produção de mudança. Segundo Alpert & Rosenfield (1981), citados por Coimbra L.J. (1991), a experiência mostra como a qualidade da relação interpessoal faz diminuir a probabilidade de resistência à mudança e aumenta o envolvimento dos professores em projectos comuns.
- c) Por outro lado, a pretensa “cientificidade” das técnicas utilizáveis é apontada pelo autor supra citado, como sendo susceptível de legitimar, por si só, determinadas práticas de intervenção subtraindo-as à sua dimensão ética. A alternativa que representa a ausência de debate sobre os valores subjacentes à intervenção do psicólogo (por vezes mascaradas de neutralidade ou de relativismo individual), conduz à não tomada de consciência das opções éticas subjacentes à sua acção. De assinalar que a intervenção psicológica, como todos os domínios da actividade social, mergulha irremediavelmente em opções ideológicas, filosóficas e políticas que o psicólogo não poderá descurar.
- d) Por último, a adopção do modelo do especialista, como enquadramento do psicólogo, face aos professores instaura, efectivamente uma relação de poder e de dependência, sendo a autoridade científica e técnica intangível. O professor é aquele que tem um problema para resolver e o psicólogo é o que detém a sabedoria. O professor não é esperado participar na definição do problema, na escolha dos objectivos ou na selecção das estratégias. O psicólogo, por seu lado, não é suposto negociá-los. Daqui decorre o estabelecimento e institucionalização de padrões de relação de trabalho entre psicólogos e professores que dificultam seriamente a

colaboração entre os dois profissionais com a concomitante desvalorização da competência, da experiência e dos conhecimentos que os professores efectivamente detêm sobre as situações, o que os inibe, levando-os a perceberem os psicólogos como uma ameaça.

### *O Modelo Colaborativo*

Esta perspectiva consubstancia um posicionamento do psicólogo que supera as lacunas do modelo anterior. Tyler (1983), em alternativa ao modelo tradicional de especialista, apresenta o modelo colaborativo, preconizando que a abordagem do psicólogo na escola deverá ser colaborativa. O mesmo assenta no pressuposto de que a relação do psicólogo com o professor se constrói a partir da repartição equitativa de poder (responsabilidade e participação), traduzindo-se em estatutos de nível idêntico, o que implica o respeito por qualificações, competências, domínios e experiências específicas de cada um.

Neste quadro, o psicólogo é percebido como um recurso, envolvido na prossecução de objectivos gerais, para os quais a sua acção concorre: a educação e o desenvolvimento dos alunos. Dinkmeyer & Dinkmeyer (1984), citado por Coimbra L.J. (1991), definem o psicólogo como um profissional da educação cuja intervenção ocorre a par da de outros profissionais da Educação.

Aqui poderá surgir um problema que se prende com a dialéctica da identidade versus diluição da identidade profissional, colocando-se a questão : o que é que confere especificidade à participação do psicólogo por oposição aos outros intervenientes? Este, no entanto, também um desafio com virtualidades desenvolvimentais para os psicólogos e para a profissão.

Debrucemo-nos então sobre as potencialidades do referido modelo :

- a) Especificamente, o modelo colaborativo facilita uma abordagem global interdisciplinar dos problemas da escola e dos alunos. Organizar a intervenção em função desta concepção representa por isso, a inversão da tendência do modelo do especialista : o critério essencial é a sua adequação à

multidimensionalidade da realidade humana valorizando-se os aspectos da relação, como corolário lógico da sua opção por estatutos de nível idêntico entre psicólogo e professor. Ambos os intervenientes são portadores de conhecimentos, competências e experiências relevantes para a resolução dos problemas que se lhes deparam. A partilha de responsabilidades abre caminho para formas superiores de cooperação.

Aqui o psicólogo não se centra apenas na sua competência e recursos tecnológicos, mas também no processo de relação com o seu colaborador, a relação deixa assim de ser uma simples condição necessária para que a intervenção ocorra, sendo ela própria, também, uma estratégia de mudança.

- b) O Modelo colaborativo enfatizando a mutualidade de processos e o respeito por pontos de vista diferentes, privilegiando a dimensão relacional, atribui assim tendencialmente mais relevância às questões éticas e ideológicas subjacentes à intervenção.

O novo equilíbrio baseia-se na integração de dimensões técnicas e relacionais do processo de intervenção. As decisões não são assumidas exclusivamente pelo psicólogo, ou justificadas apenas pela sua base científica, mas negociadas, o que implica uma dialéctica de confronto entre perspectivas diferentes, legitimação das propostas apresentadas, discussão e clarificação das opções inerentes, sendo que a eficácia metodológica deixa de ser o centro das atenções.

- c) Por último, a abordagem colaborativa cria condições para ultrapassar os padrões de dependência e autoridade característicos do modelo do especialista. Estimula-se a produção autónoma, sendo o poder partilhado por ambos os intervenientes. Esta partilha leva a que os professores não percepcionem os psicólogos como ameaçadores, facilitando a formulação de pedidos de intervenção destes técnicos.

Por outro lado, um dos vectores da acção do psicólogo na colaboração com os professores pode ser enunciado em termos de desenvolvimento de competências e de aquisição de instrumentos conceptuais e metodológicos que os capacitem para a resolução autónoma de problemas decorrentes do

exercício da sua actividade profissional e para a aprendizagem e desenvolvimento, a partir de reflexão sobre a sua experiência. A abordagem colaborativa é assim emancipatória, enquanto a perspectiva do *especialista*, é essencialmente adaptativa.

- d) Finalmente, a *perspectiva colaborativa* é facilitadora da criação de condições para enquadrar os projectos em estudo em contextos educativos e sociais mais latos (perspectiva sistémica), questionando os seus fundamentos e valores, não perdendo no entanto a sua orientação para a acção, no sentido da progressiva transformação da realidade.

*«Segundo este modelo de intervenção, o aluno com necessidades educativas especiais, ou os problemas levantados eventualmente por dificuldades surgidas no seu processo de ensino – aprendizagem, são analisadas com o contributo dos pais, dos professores e de todos os técnicos (agentes) susceptíveis de contribuir para a sua resolução tendo sempre em conta a implicação possível do próprio aluno».* (op. cit., p.47.)Vaz C.M.

#### **4. Modelos de Equipa em Educação Especial : níveis de colaboração : equipas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares**

Desde a década de 70 que se assiste, um pouco por toda a parte, à proliferação de experiências de ensino que se reclamam da palavra interdisciplinaridade. No que diz respeito a organizações internacionais, é também na década de 70 que ocorre a realização de um número considerável de grandes encontros internacionais dedicados ao tema, dos quais se destaca o colóquio realizado sob os auspícios do « Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI)» com o título «L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités» (OCDE, 1972).

O significado da palavra interdisciplinaridade é objecto de significativas flutuações : da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum, (Pombo et al.1994). Segundo esta autora, na própria literatura

especializada não há uma definição unívoca do conceito de interdisciplinaridade. Outros autores, por ela citados, dão-nos um contributo na sua definição, designadamente :

- Jean Luc Marion (1978) define a interdisciplinaridade como a « *cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto* ».
- Jean Piaget (1972) perspectiva a interdisciplinaridade como « *intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco* ».
- Palmade (1979) vai mais longe, propondo que por interdisciplinaridade se entenda « *a integração, interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina, para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber* ».

Tendo em mente os diferentes níveis designados, teremos que a comunicação entre disciplinas promove sempre a tentativa de melhor compreensão, uma vez que sem apagar as diferenças, torna possível a constituição de uma linguagem partilhada.

Fazendo a ligação relativamente à Educação Especial e entendendo que a mesma tem por base, uma intervenção holística, os diferentes profissionais, portadores de um saber específico, deverão aprender a trabalhar em cooperação, por forma a articularem as suas áreas de intervenção, objectivando estádios e períodos de desenvolvimento e colmatando as necessidades da criança e da família. Para isso, será necessário que não se utilizem as instâncias multidisciplinares como espaços ou território do poder, mas antes entendendo-as como um lugar em que médicos, professores, assistentes sociais, terapeutas procuram discutir e fundamentar, em tempo útil, um conjunto de decisões que contribuam positivamente para o desenvolvimento global das crianças com necessidades educativas especiais.

Sobre o normal e o patológico, entende-se hoje que, a delimitação dependerá de factores relacionados com a fase de desenvolvimento do indivíduo, com a capacidade de adaptação a nível biológico e psicossocial e com as atitudes socioculturais. Daqui se

depreende que os problemas do desenvolvimento e da aprendizagem dependem, não de um ou outro factor isolado mas da interacção dos mecanismos pessoais, sociais e culturais.

Identificar as necessidades da criança deficiente nos múltiplos aspectos : familiares, educativos, médicos e terapêuticos implica avaliar criteriosamente cada um destes aspectos, não esquecendo, porém, que a criança é um TODO e que uma avaliação parcelar implica desde logo, ser integrada numa abordagem holística, sistémica, procurando as influências e as retroacções que qualquer intervenção num determinado aspecto vai ter nos restantes e na criança como ser TOTAL.

As múltiplas necessidades da criança estão interrelacionadas. Assim, a grande quantidade de variáveis que afectam o desenvolvimento, requerem uma compilação e tratamento de dados que reforcem o entendimento da forma mais global possível, que permitam pôr em interacção todos os indicadores possíveis, com vista ao desenho de uma intervenção. No entanto em cada caso há que :

- a) Compreender e conhecer a etiologia , b) reunir a informação médica e tratá-la de forma a que se torne mais útil aos profissionais de educação, c) identificar as suas principais características, d) conhecer as prevalências, e) referenciar as principais pistas para o diagnóstico, f) conhecer as implicações sociais e educacionais, g) perceber os problemas funcionais que lhe estão associados, h) fazer o levantamento das recomendações para a intervenção.

*«Uma equipa é uma unidade funcional composta por indivíduos com formação especializada e variada que coordenam as suas actividades a fim de prestar serviços a crianças e famílias» (Goliw A.K. & Dukanis, A.J.,1981).*

Desejável será, que o professor possa fazer este trabalho em colaboração com uma vasta equipa de profissionais, o que não o dispensa, no entanto, a um esforço de síntese e interpretação global de todas as informações disponíveis.

Parece importante salientar a necessidade de cada vez mais se enveredar pela prevenção e pela intervenção precoce, de forma a evitar os problemas, a minimizar as causas e a

melhorar a intervenção.

Pela complexidade associada ao estudo das problemáticas do desenvolvimento e da aprendizagem, é pois cada vez mais necessário que o trabalho a desenvolver se organize de forma multi-inter e transdisciplinar. Mais adiante iremos circunscrever estes três níveis de colaboração.

No que se refere à intervenção em Educação Especial aspira-se a uma intervenção que se pretende multidisciplinar e intersectorial, mediante uma reorganização dos recursos existentes (não só no sistema regular, inclusão – mas também na sua articulação com outras estruturas, nomeadamente docentes de apoio educativo e outros profissionais que se tornem relevantes para otimizar as potencialidades e recursos das crianças e famílias).

A mesma exige que as estruturas regulares de educação/ensino se orientem não apenas para o conceito de inclusão, como também e principalmente para uma prática multiprofissional cooperativa centrada na criança/família, de acordo com os seus subsistemas, (contextos vivenciais) a iniciar com a chamada Intervenção Precoce. Assim numa perspectiva interdisciplinar, um dos objectivos que urge seja reconhecido à Intervenção Precoce prende-se exactamente com a redução da taxa de insucesso escolar nos alunos com necessidades especiais e sinalizados tardiamente. Com base nestes pressupostos, torna-se urgente uma intervenção interface Saúde, Educação, Segurança Social, cuja operacionalização seja decorrente de uma co-responsabilização mútua no que se refere ao esclarecimento, diagnóstico, intervenção médica e educativa e disponibilização de redes sociais de apoio.

Profissionais provenientes de escolas diferentes, com “saberes” diferentes e culturas diferentes poderão, naturalmente, ter diferentes filosofias diferentes ideias sobre a deficiência, sobre o que é uma criança e sobre o que é importante abordar numa criança deficiente.

Os elementos da equipa transdisciplinar (nível máximo de integração disciplinar) comprometem-se a ensinar, a aprender e a trabalhar em conjunto, para além das fronteiras disciplinares (Woodruff and Hanson, 1987).

Boavida (1995) refere que a formação assume um papel determinante na criação de “uma consciência intervencionista” e linguagem comum em diferentes profissionais, com diferentes formações e provenientes de diferentes serviços.

Como rede de suporte será importante haver um modelo que ofereça referências e normas, de modo que cada técnico possa integrar os objectivos que definiu dentro dessas referências e dessas normas.

Esse modelo não pode ser estático, deve sempre ser aferido, contestado, enriquecido com a experiência e com novos saberes. Deve ser sempre sujeito a discussão por aqueles que o utilizam para que esteja sempre vivo, seja dinamizador e orientador e vá ao encontro das suas aspirações.

Para que um modelo seja aceite e adoptado por profissionais que, provavelmente, se tinham formado sob outra perspectiva implica, antes de mais, aprender que todo o progresso pessoal passa pela capacidade de se contestar a si próprio e de se abrir à mudança. Passa também pelo assumir de que todos eles são responsáveis pelo recriar esse mesmo modelo.

Perspectivar o sucesso de uma criança com factores de *risco biológico* ou com *risco estabelecido* implica assim o estabelecimento de um plano de acção multiprofissional, com base num modelo e de acordo com as necessidades verificadas na criança e na família.

O êxito de um plano de intervenção para a população referida, depende largamente da conjugação de esforços dos profissionais de diferentes orientações teóricas intervenientes; e numa formação específica e contínua que permita aos mesmos uma progressiva adequação, quer nas interacções, quer nas estratégias a implementar.

Reverendo agora alguns estudos cujo objecto é o que se refere às equipas interdisciplinares e às equipas multidisciplinares, neste âmbito de intervenção (Educação Especial), referiremos Muniz P. (1980), o qual perspectiva o processo de organização e interacção das equipas interdisciplinares que actuam junto das crianças

com handicaps e suas famílias, referindo-se às formas de resistência que por vezes teima em persistir relativamente ao trabalho em Equipa.

Numa outra linha de análise, Alvarez J. (1980), direccionando o seu estudo para as atitudes sociais e Educação Especial, refere-se à importância e justificação das equipas multiprofissionais como sendo fundamentais no colmatar os efeitos da dispersão de serviços e seu funcionamento paralelo.

O mesmo autor conclui que as equipas multiprofissionais nascem como exigência da globalidade da personalidade do deficiente, como resposta global dos serviços com uma correlacional qualidade da prestação dos mesmos (Alvarez J., 1980).

Perspectivando agora estudos mais recentes, designadamente no âmbito da Intervenção Precoce os quais realçam a importância da colaboração multiprofissional, tendo em conta os vários tipos de modelos colaborativos (multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares), referiremos os estudos de Linder e Coriwne W. (1988), que se debruçam sobre os diversos modelos administrativos em intervenção precoce, destacando o modelo relacional em equipa e perspectivando as estratégias para a construção da equipa.

Na mesma linha, gostaríamos de realçar os estudos de Woodruff, G.et al., (1987) sobre o trabalho em equipa e suas formas específicas de comunicação, elegendo as equipas transdisciplinares como expoente máximo numa escalada evolutiva que “procura maximizar a comunicação, interacção e cooperação entre os membros da equipa”. (Op. cit; pp.67,68).

A autora refere a existência de duas crenças fundamentais para desenvolver este modelo:

- O desenvolvimento das crianças deve ser visto como integrado e interactivo;
- as crianças devem ser encaradas nos seus ecossistemas (contexto familiar e social), sendo as famílias tidas como fazendo parte das equipas transdisciplinares,

sendo as mesma envolvidas na prossecução dos objectivos e na tomada das decisões programáticas de intervenção.

Refere-se ainda ao enriquecimento a nível do funcionamento das equipas mediante os vários níveis em todo um processo e dos papéis inerentes ao mesmo designado-os por : *“role extension”*, *“role exchange”*, *“role release”* e *“role support”* – Estes níveis reportam-se a todos os passos a dar pelos membros das equipas, quando procuram passar de um nível interdisciplinar para o transdisciplinar, encarados como fases de desenvolvimento da equipa.

*« Os membros das equipas especializados em cada uma das disciplinas, estão prontos para aprender mais sobre outras disciplinas ou especialidades (...), permitindo aos membros das equipas desenvolver uma compreensão mais globalizante de outras disciplinas, através de um processo de definição de terminologia e partilha de informação e práticas... »* Woodruff, G. ,(1987)

Outros trabalhos mais recentes desenvolvidos nos Estados Unidos são igualmente dignos de menção, referimo-nos por exemplo a experiências ligadas ao ensino especial patentes nos estudos sobre interdisciplinaridade, desenvolvidos por Davis, S. & Courtnage, L.(1987).

Estes autores postulam que o valor da abordagem interdisciplinar se baseia na premissa de que os representantes das várias disciplinas ligadas aos serviços educacionais, sociais e terapêuticos, trabalhando em conjunto, como um grupo, podem efectivamente chegar a decisões mais consistentes no que se refere aos alunos, do que mediante intervenções parcelares de diferentes orientações. Destacam a necessidade de formação interdisciplinar, *“team training”*, no trabalho com os Pais, valorizando a importância dos designados *«skills of communication and collaboration with others for the benefit of children's education»* ( op. cit; p.52).

Por seu turno, Bucci, A. J. & Reitzammer. A. (1992), assinalam a necessidade da implementação de programas intersectoriais na comunidade, designadamente *« Programs that combine education, health, and social services »* em cada área escolar,

desenvolvendo uma prospecção no terreno.

O trabalho «*Colaboration with health and social service professionals : preparing teachers for new roles*» é o resultado dessa pesquisa. O mesmo, assinala a necessidade da implementação do modelo colaborativo, mediante processos de coordenação entre os diversos profissionais intervenientes, designadamente pelos “*human service professionals*” que em tradução livre, designaremos por “*profissão do desenvolvimento humano*”.

Os autores postulam assim como essencial, a correlação entre a escola e os serviços na comunidade. Referem a necessidade de novos modelos que regulem e coordenem as relações entre as equipas multiprofissionais, a estabelecer na intervenção dos agentes educativos e outros, junto das famílias. «*we must develop new organizational relationship at the family and community levels among schools, physicians, public health agencies and social service organizations*».

Esta emergência deverá, segundo os autores, constituir a pedra de toque no que se refere aos programas a desenvolver junto dos professores (...«*in the teacher education programs*»...). O reformular do conhecimento e a compreensão acerca dos designados “*human services*” terá de ser equacionada mediante uma estreita relação de colaboração multiprofissional que estes serviços deverão promover.

Nesta mesma linha de investigação, gostaríamos ainda de fazer referência a um trabalho de Winitzky. N. et al (1995), sobre a mesma problemática intitulado “*Interdisciplinary collaboration : variations on a theme*”, o qual assinala a importância da “*interdisciplinary team-based approach to educate handicapped children*” – equipa de abordagem interdisciplinar, na educação de crianças com «*handicape*».

Estes autores, partindo do reconhecimento de que as escolas são também “*sistemas sociais*” num contexto mais lato de comunidade, entendem como imprescindíveis os estudos interdisciplinares e experiências de ensino «*cross-disciplinary studies and learning experiences*», assinalando assim a importância dos estudos multidisciplinares e de uma abordagem que privilegie a colaboração dos professores com os outros intervenientes, numa intervenção colaborativa e multiprofissional.

Neste estudo, são descritas as iniciativas na Graduate School of Education na Universidade de Utah, destinadas a promover o desenvolvimento de programas colaborativos para professores, no sentido de os preparar para funcionarem efectivamente como membros de equipas multiprofissionais.

É apresentado um Programa de formação multidisciplinar em que os quatro departamentos da Universidade, designadamente o departamento de educação especial, de administração escolar e de psicologia e orientação escolar se articulam entre si, promovendo um intercâmbio formativo quer em termos técnicos, quer em termos práticos no terreno, designadamente através de estágios nas escolas públicas. Os estudantes são assim preparados mediante um *modelo de comunicação* multidisciplinar, cujas componentes de preparação teórico-prática lhes irão permitir exercer competências e dispositivos para um verdadeiro trabalho de equipa.

Nestes programas de formação são referidos os seguintes objectivos específicos :

- *Learning collaborative model of educational problem solving and decision making;*
- *Understanding the roles and functions of educational personnel within a school of system;*
- *Recognizing methods of identifying resources pooling expertise, and sharing responsibilities;*
- *Developing skills to participate as a active member of a interdisciplinary educacional team; and*
- *Applying collaborative decision – making strategies in the context of actual or contrived educacional (e.g; case studies.)*

Estes objectivos são perspectivados numa abordagem sistémica e ecológica tendo em conta os aspectos filosóficos e conceptuais do que é designado pelos autores por “collaborative ethic” e decorrentes benefícios a nível dos actores e rede de recursos.

Os autores referem que os estudos desenvolvidos levam-nos a concluir que a **colaboração como meta a atingir no terreno, exige um certo tempo, apresenta as**

suas **dificuldades e implica reformas efectivas** : académicas, sectoriais e considerando um âmbito mais lato, reformas políticas sendo no entanto de admitir que o desafio da colaboração em Equipas Multiprofissionais se poderá implementar desde logo de forma académica, fazendo-se apelo à necessidade de alcançar algumas formas específicas de formação multidisciplinar "*Inter-Professional Development School*". Sendo que para sua eficácia, seria suposto este projecto experimental ter necessariamente de envolver equipas de educação multidisciplinar na comunidade e com as famílias, bem como instâncias governamentais de suporte.

Este propósito ultrapassa fronteiras sendo actualmente um alvo a alcançar em diferentes países. Entre nós será também um desafio que certamente implicaria ponderar uma revisão a nível curricular quer na formação inicial quer também na formação em exercício, por forma a que na prática venham a ser possíveis respostas semelhantes no que concerne a uma educação de abrangência multidisciplinar mediante trabalho em equipa, perspectiva indispensável, especialmente no caso da educação especial, esta aliás uma lacuna no nosso sistema de atendimento a estas populações assinalada por especialistas, Bairrão (1997), conforme referimos.

Em Portugal, especialmente na década de 90, poderemos falar de estudos sobre multidisciplinaridade / multiprofissionalismo. Referiremos os que considerámos mais significativos, designadamente trabalhos académicos realizados no âmbito de pós-graduações e cursos de Mestrado.

Começamos por referir um trabalho de Pereira. M. (1993), consubstancializado numa proposta metodológica para uma abordagem transdisciplinar à criança com necessidades educativas especiais no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.

Trata-se de uma relatório de aconselhamento educacional na reabilitação de crianças multideficientes e suas famílias (estudo de caso desenvolvido naquela instituição) em regime de trabalho de equipa, mediante uma prospecção dos recursos sociais e educativos (escolares de formação profissional) e terapêuticas do centro, tendo em vista cada zona geográfica de intervenção. Visa-se por um lado a optimização do potencial da

criança e por outro lado, a preparação do meio; família, escola, sociedade.

Neste contexto, a autora refere que as visitas, as reuniões de estudo de caso, as reuniões de organização do atendimento, o encontro semanal num horário e espaço certo contribuiriam para que a equipa fosse, ganhando *espírito de grupo*.

Todos se sentiam assim responsabilizados por tentar encontrar a melhor forma de atendimento nas várias vertentes de intervenção, quer educativa, quer terapêutica quer social, evidenciando-se a utilidade de os técnicos que se iam implicar num caso fizessem a abordagem da situação em conjunto, obtendo assim uma compreensão alargada da problemática em causa ao mesmo tempo que os seus conhecimentos sobre os diferentes aspectos estudados se viam francamente ampliados.

Está naturalmente assumida uma abordagem transdisciplinar quando segundo este estudo, a equipa já elabora uma “cultura” própria de grupo, o técnico que está a intervir detecta dados de outras áreas que não a sua, expondo-os aos colegas e dirigentes integrando no plano geral de intervenção, propostas de diversas áreas.

Em relação ao estudo de Garcia, M.A.(1994), diremos que se trata de uma referência indispensável, relativamente ao nosso estudo.

Trata-se de uma tese de Mestrado publicada pelas Edições Asa, que resulta da implicação pessoal da autora, (como é referido no postfácio) e de um percurso profissional de constante interface com professores e outros profissionais da Educação, em equipa, percorrendo espaços e problemas comuns.

Constitui, acima de tudo, uma reflexão sobre as equipas multiprofissionais como propulsoras de Projectos sociais em vários sectores de actividade.

Pretende salientar o multiprofissionalismo, enquanto etapa qualitativa a construir no decurso de um processo de intervenção, marcado pela necessidade de vários profissionais dependerem de colaborações mútuas, face a situações de crescente complexidade.

Outros trabalhos de investigação paralelos a estas abordagens foram também realizados; poderemos referir ainda uma Tese de Mestrado desenvolvida por Rasteiro D. (1996).

Aqui, o autor procura compreender em que medida a intervenção da Equipa na escola favorece ou não, os ajustamentos que é necessário promover em termos de organização, de currículo e de atitudes «*indagando o sentido que os professores dão às mudanças consideradas necessárias, fornecendo assim um conjunto de elementos de reflexão sobre a educação especial e, mais concretamente, sobre o papel que têm ou podem ter as equipas de educação especial*» (Op. cit; p.18).

De salientar que se trata de um estudo anterior ao Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho que regulamenta o actual sistema dos apoios educativos o que não invalida; porém, o seu interesse e contributo prestado no sentido de deixar em aberto exactamente a necessidade de definição de novos Modelos de Organização e dinamização de experiências piloto (já que se trata de um estudo de caso) que possam ser reflectidas e divulgadas, tornando possível que a experiência acumulada das equipas e dos seus docentes possa ser transferida gradualmente para as escolas, sede por excelência do acto educativo. Vislumbrava-se já, de algum modo, a necessidade de perspectivar novas coordenadas da evolução da educação especial no nosso sistema educativo, ditadas pela subsequente legislação.

Um estudo mais recente neste âmbito terá sido o desenvolvido por Rafael H. (1999), sobre os factores facilitadores da integração escolar, sua relação com a estrutura organizacional da escola. Tal como o referido anteriormente, trata-se de uma tese de Mestrado, a qual perspectiva já os aspectos ulteriores à legislação designada : Das Equipas de Educação Especial às Equipas de Coordenação / Professores dos Apoios Educativos nas Escolas.

De um ponto de vista eminentemente técnico, referiremos ainda os trabalhos de Pombo. O. et al. (1994), sobre a «*Interdisciplinaridade Reflexão e Experiência*» e de Levy T. (1994), a «*Interdisciplinaridade e a Comunicação*» que constituem uma abordagem teórica mais geral que nos ajudou a situar esta problemática em termos conceptuais.

E com esta mesma preocupação, por forma a que se torne mais claro, perspectivemos então em termos mais precisos (e de acordo também com estas autoras), os vários Modelos de Equipa em Educação Especial e respectivos níveis de colaboração, designadamente : Equipas multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, bem como os princípios teóricos subjacentes ao desempenho das mesmas.

- **Modelo Multidisciplinar ou Pluridisciplinar** – Neste modelo, as diferentes disciplinas devem desenvolver o seu trabalho lado a lado, sem que, em algum ponto, se torne necessário o encontro ou a confluência dos seus conteúdos ou dos seus métodos.

A coordenação disciplinar não supõe portanto mais do que um paralelismo entre as disciplinas a envolver. Sendo cada disciplina independente e detentora do seu domínio próprio, da sua linguagem específica e da sua metodologia, considera-se não ser legítimo que lhes exija o esforço de uma intersecção, mas tão só o de uma convivência organizada, de um acerto de ritmos (simultaneidade, sequencialidade), uma coabitação regulada, (Pombo.O. et al.,1994).

O trabalho de equipa que subjaz a este modelo integra assim uma forma de participação entre vários profissionais de áreas afins a qual vai exigindo alterações a nível da organização da intervenção (intervenções paralelas), supõe contudo algum esforço de coordenação entre os vários elementos. A colaboração é pontual com vista à recolha de informação ou à análise conjunta de aspectos evolutivos ou programadas pela necessidade de resolução de problemas concretos.

- **Modelo Interdisciplinar** – Neste modelo existe uma combinação dos saberes convocados para o estudo sintético de um determinado assunto ou objecto, sem que no entanto, se exija a fusão ou dissolução das fronteiras disciplinares.

O trabalho de equipa que subjaz a este modelo integra uma forma de participação entre vários profissionais de áreas afins com vista à implementação de uma intervenção concertada resultante da confluência de pontos de vista distintos, tendo

como objectivo final a elaboração de uma síntese de enquadramento relativamente à intervenção. Implica alguma reorganização a nível da operacionalização da intervenção e supõe um trabalho continuado de cooperação dos profissionais envolvidos.

- **Modelo Transdisciplinar** – Trata-se do nível máximo de integração disciplinar pela unificação de duas ou mais vertentes de intervenção tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns, com vista à formulação de uma visão unitária e sistémica de intervenção (fusão de diversos campos disciplinares).

De seguida apresentamos o quadro referência de Woodruff, G & Hanson (1987), que se reporta aos Modelos de Trabalho de Equipa em Educação Especial nas suas várias componentes, designadamente : avaliação, participação dos pais, responsabilidade do plano, implementação do plano, linhas de comunicação, filosofia e desenvolvimento do staff, sendo estas mesmas componentes reportadas aos três Modelos de Equipa considerados, designadamente; o Modelo Multidisciplinar, o Modelo Interdisciplinar e o Modelo Transdisciplinar (Quadro 4.).

## Modelos de Equipe

	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
Avaliação	Os elementos da equipa avaliam separadamente	Os elementos da equipa avaliam separadamente	Os elementos da equipa e a família têm uma conduta compreensiva e desenvolvimental da avaliação
Participação dos Pais	Os elementos da equipa reúnem-se com os pais individualmente	Os pais reúnem-se com a equipa ou com um representante da mesma	Os pais fazem parte da equipa como membros activos e participantes
Desenvolvimento do Plano	Os elementos da equipa desenvolvem separadamente os planos das suas áreas de intervenção	Os membros da equipa partilham entre si os planos que fizeram separadamente	Os membros da equipa e os pais desenvolvem o plano conjuntamente baseando-se nas prioridades, necessidades e recursos da família
Responsabilidade do Plano	Os membros da equipa são responsáveis pela implementação do plano das suas áreas.	Os membros da equipa são responsáveis por partilhar informação entre si, para uma melhor implementação dos seus planos	Os membros da equipa são responsáveis pelo providenciamento dos serviços primários implementados no plano
Implementação do Plano	Os membros da equipa implementam a parte do plano relativa à sua área	Cada elemento da equipa implementa a sua parte do plano, incorporando-a com as dos outros técnicos quando possível	Os serviços primários a providenciar são assinados com a família
Linhas de Comunicação	Perfil informal	Reuniões periódicas em que se debate um caso específico	Reunião regular da equipa, onde há uma transferência contínua de informação, conhecimentos e skills que são partilhados entre todos os elementos da equipa
Filosofia	Os elementos da equipa reconhecem a importância dos contributos de outras áreas	Os membros da equipa são voluntários e competentes, para desenvolver, partilhar e responsabilizarem-se pelo providenciamento de serviços que fazem parte do plano	Os membros da equipa ao mesmo tempo que fazem, ensinam e aprendem uns com os outros
Desenvolvimento do Staff	Independente e cada qual com a sua área	Independente	Reuniões de equipa com forte componente de aprendizagem entre os diferentes elementos da mesma

Quadro 4-Fonte: Woodruff, G.& Hanson, C. (1987). Project KAI, 77B Warren Street Brighton, MA 02135. Funded by U.S. Department of Education, Special Education Programs, Handicapped Children's Early Education Program.

Tendo em conta os modelos de trabalho de equipa designados em termos epistemológicos e seguindo o “raciocínio construtivista” de Jean Piaget, o método aplicado ao funcionamento da equipa deverá ser num *primeiro momento*: circular entre as disciplinas, apropriar o conhecimento dos outros, utilizar outras metodologias, confrontar, desarrumar, interferir, descentrar ...

E num *segundo momento* será então necessário reorganizar, sintetizar, integrar, encontrar o fio condutor da intervenção, da compreensão e da explicação numa dialéctica permanente.

Em suma, não se pretende aqui o mero somatório ou justificação de diferentes abordagens, mas sim uma real interferência de conceitos e opiniões, o exercício duma posição dialéctica exercida por todos e por cada um dos técnicos (nível interdisciplinar e transdisciplinar).

Supomos que esta lógica de actuação sedimenta o processo de desenvolvimento da capacidade técnica individual e da própria equipa, já que torna eventualmente o saber acrescido, acessível a todos e a cada um. Para que este possa novamente ser contraditado-desorganizado para reorganizar – assimilar acomodar, contraditar...

E que atitudes profissionais de base deverão ser desenvolvidas por cada técnico, para que este processo possa ser desenvolvido?

1. Partir do pressuposto de que as ciências do homem e as respectivas normas do saber são, quanto ao seu objecto comum, indefinidamente abertas, não se regendo por uma repartição à priori dos problemas.
2. Uma atitude simultânea de reforço da formação individual originária e da formação colectiva acrescentada
3. Aceitação do princípio de que a informação deve circular por todos os elementos da equipa
4. Assunção de uma atitude epistemológica e sistemática. no sentido da

procura de novos conceitos e de novas formas de intervenção, acompanhadas de uma preocupação crítica permanente.

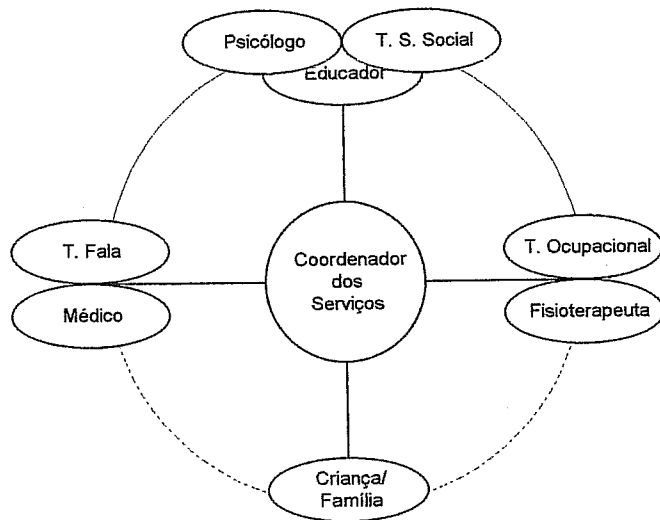


Figura 4 – Atitudes profissionais que estão na base do trabalho em equipa.

A equipa transdisciplinar será como vimos, a que ultrapassa as próprias barreiras disciplinares, resultando de uma colaboração, comunicação e partilha de responsabilidades entre os membros da equipa, pela construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns com vista à formulação de uma visão unitária e sistémica da intervenção. Cada membro da equipa ensina aptidões da sua disciplina aos outros elementos, resultando numa “diluição” de papéis que torna cada disciplina menos distinta.

Um dos membros da equipa pode agir como primeiro intervencionista com assistência e colaboração dos outros. *“Empenhar-se a si para ensinar/aprender/trabalhar em conjunto com outros prestadores de serviços para além das tradicionais fronteiras da sua disciplina”* (Madison, 1971).

O trabalho da equipa transdisciplinar obriga a um bom trabalho de avaliação, contextualizada nos ambientes onde a criança interage (casa, escola, família), pelos diferentes técnicos intervenientes de forma consertada. Na avaliação caso a caso, a família terá também uma palavra a dizer.



QUADRO 5 - EQUIPA TRANSDISCIPLINAR  
 Fonte: Rossetti (1990) adaptado de Briggs, 1998

## Desenvolvimento de uma Equipe Transdisciplinar

1. *Extensão de funções*
2. *Enriquecimento de funções*
3. *Expansão de funções*
4. *Troca de funções*
5. *Abandono de funções*
6. *Apoio*

Será importante referenciar como indispensável a designação de um responsável de caso, por forma a que seja atingido o equilíbrio ou padrão de interacção, enriquecendo o desempenho da equipa e unificando toda a intervenção.

Como referimos no que diz respeito à Intervenção Precoce e de acordo com este modelo transdisciplinar. A família irá dispor de um grupo de profissionais com os quais vai fazer a equipa, conforme assinalado no quadro 5.

Na verdade, o elemento ou elementos da família são considerados os mais importantes dessa equipa pois são os que terão poder de decidir. Os profissionais têm a importante missão de informar convenientemente a família, para que esta possa escolher as opções existentes.

Os profissionais envolvidos em todo o processo de intervenção serão, o médico de família que vai reavaliar periodicamente a criança e vai ajudar na resolução dos problemas de toda a família. Vai também, dentro do possível, participar com os restantes elementos da equipa na elaboração do plano individualizado de apoio. Os outros elementos podem incluir: um psicólogo, um educador, técnico de serviço social, podendo-se envolver ainda outros profissionais necessários, como por exemplo, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e outros.

De todos os profissionais, vai haver um que vai ficar mais directamente ligado à família. Em princípio será aquele que está mais relacionado com os problemas da criança e da família- o coordenador de serviços (responsável de caso).

O objectivo deste modelo de trabalho de I.P. é tentar constantemente alargar o conjunto de conhecimentos e competências de cada um dos membros individuais da equipa, assumindo troca de papéis e responsabilidades, permitindo que as necessidades da criança e da família determinem os objectivos do trabalho de equipa (Briggs, 1989, citado por Rossetti, 1990).

Deste modo, um dos pré-requisitos para uma intervenção centrada na família será o de repensar e redefinir os papéis dos profissionais:

- Mudar a nossa percepção de profissionais como peritos, para profissionais como conselheiros;
- Mudar a nossa visão dos pais como receptores de serviços, para pais como decisores;
- Mudar as nossas expectativas de profissionais como principais educadores e intervencionistas, para profissionais como facilitadores e parceiros no processo de intervenção.

Proporcionar às crianças e famílias um apoio individualizado e uma resposta articulada, passará como vimos, necessariamente por um trabalho de equipa transdisciplinar que se poderá definir como « *um processo interactivo que capacite aos profissionais de diferentes formações gerarem soluções criativas para definirem os problemas e encontrarem formas de intervenção*» Pereira, M. (1993).

Esta abordagem confere aos técnicos suporte mútuo, aprendizagem alargada e mais satisfação no trabalho e oferece à criança e sua família programas de intervenção mais abrangentes e eficazes.

## **5. Avaliação Compreensiva dos alunos com necessidades educativas especiais por uma equipa multidisciplinar em colaboração com a família**

« *Identificar e reconhecer a diversidade é percorrer o caminho da igualdade de direitos. Reconhece-se, hoje, que todas as crianças têm características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Como tal, talvez possamos afirmar : toda a educação é especial, varia a especialidade!*», Macedo, B. (1998)

A escola inclusiva, tal como a integração, implicam novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, as quais de acordo com Bairrão (1996) são, aliás, « *bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica pode proporcionar*».

O mesmo autor refere ainda a este propósito e citando Wang (1994), que «*avanços na teoria e na investigação vão chamar a atenção para novas estratégias de ensino-aprendizagem, baseadas em conhecimentos educacionais e psico-educacionais muito avançados de que os professores não são detentores por si só.*»

Apesar disto é cada vez mais evidente que o papel do professor do ensino regular e do professor de educação especial são fundamentais especialmente no que diz respeito à avaliação dos alunos com N.E.E.. Correia (1997).

No entanto, e perspectivando a sinalização, há a referir que do despiste à intervenção com crianças com N.E.E. decorre todo um percurso que implica uma participação diferencial e um conjunto de medidas e de tomadas de decisão complexas sobre as quais importa reflectir. De acordo com Simeonsson e Bailey (1988), citados por Bairrão (1997), os elementos do processo de avaliação (fases do processo e tomadas de decisão subjacentes) numa fase precoce são os que referiremos no fluxograma que se segue.

### Elementos do Processo de Avaliação

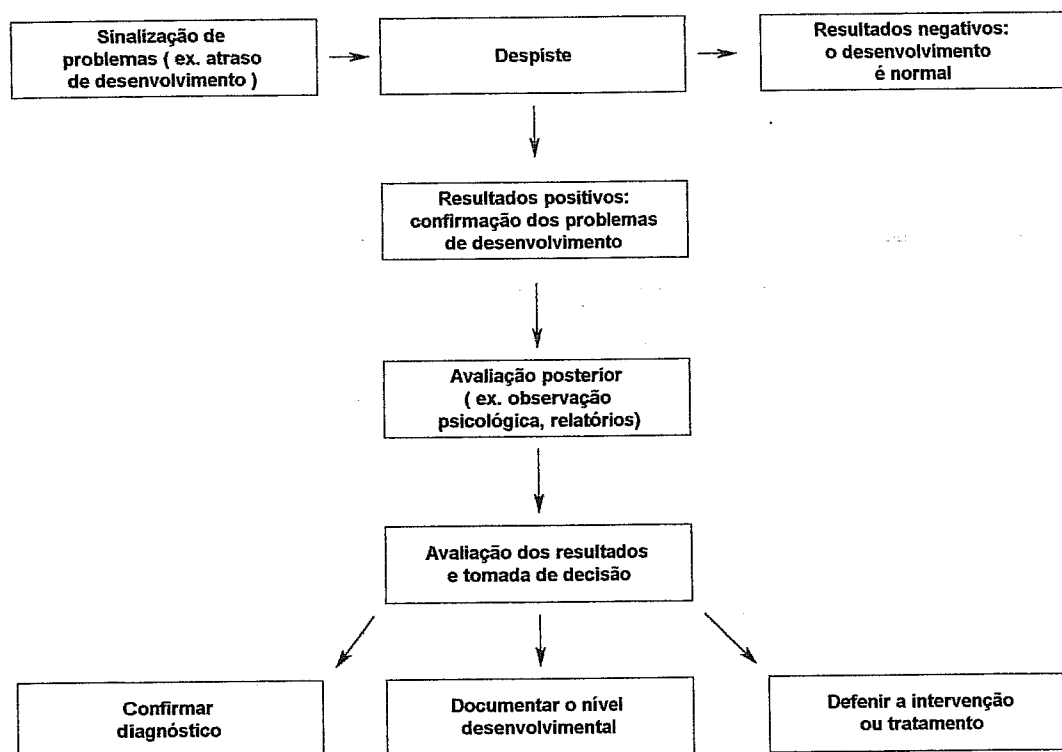


Figura . 5 Adaptado de Simeonsson e Bayley, (1988)

De acordo com Bairrão (1997), as crianças que necessitam ser identificadas, sinalizadas ou enviadas para estruturas mais complexas de avaliação, a fim de beneficiarem de um programa educativo específico são de dois tipos :

- Crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que exigem uma metodologia específica, e crianças e alunos de idade pré-escolar ou escolar. Nas primeiras idades, há a considerar condições de incapacidades, estabelecidas ou adquiridas (presença de alterações biomédicas, confirmadas de natureza genética, metabólica ou fisiológica, inatas ou congénitas que originam situações deficitantes), atrasos de desenvolvimento e ainda as condições de risco. Este último grupo, inclui aquelas crianças que, devido a alterações de natureza biológica, social ou psicológica menos acentuadas poderão vir a actualizar ou agravar situações que comprometam o seu desenvolvimento.

Na avaliação destas crianças dever-se-á ter em conta, para além de critérios biomédicos de diagnóstico e caracterização, um conjunto de instrumentos ou técnicas avaliativas de comportamentos (escalas de desenvolvimento infantil, bem como outros instrumentos ou técnicas de observação e registo).

A prevenção primária destas alterações tem uma dupla dimensão, a médica e a educacional. Através da primeira, devem promover-se medidas da natureza biomédica (aconselhamento genético, melhoria dos cuidados pré-natais). Do ponto de vista educacional, prevenção consistirá em atender as crianças com situações de défices já adquiridos, através de programas de intervenção precoce a desenvolver. Os mesmos terão por base a intervenção de equipas multidisciplinares, que vão decidir qual o atendimento precoce mais relevante para estes casos em conformidade e mediante a participação dos Pais, quer para a elaboração de um plano individualizado de serviços para a criança e família, quer para a intervenção com a criança (colaboração entre Serviços de Saúde, Segurança Social e Educação).

Entre nós existe já legislação sobre a desejável articulação entre os referidos departamentos (Despacho conjunto n.º 891/99) no entanto e conforme refere Bairrão (1967), a maior parte das acções do tipo “despiste” ou orientação nem sempre são pluridisciplinares. Nem existe a desejável articulação entre as entidades que procedem à avaliação e as entidades que vão realizar a intervenção. A intervenção entre serviços é assim na maioria dos casos inexistente.

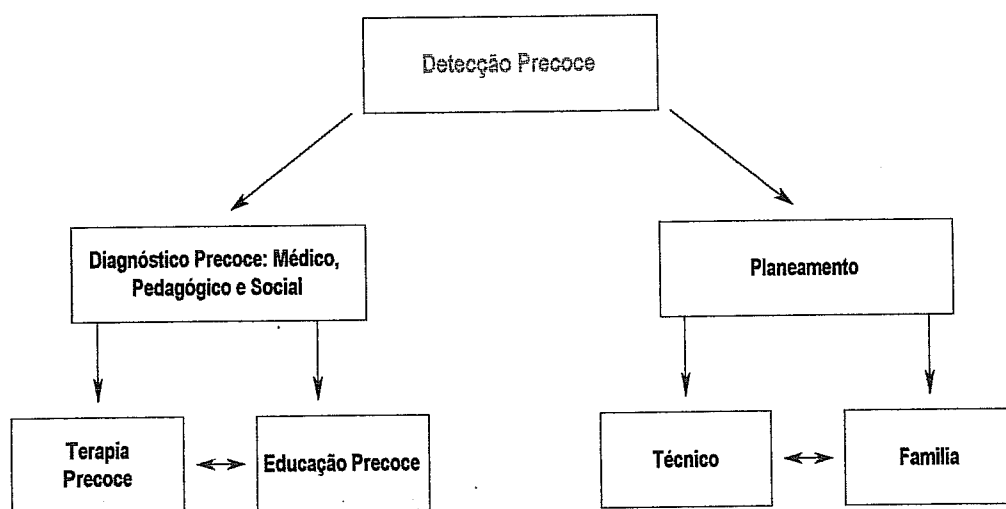


Figura 6 - Implicações da Intervenção Precoce

O segundo tipo mencionado refere-se a crianças em idade escolar. Segundo Bairrão, (1997), para as crianças nesta fase etária, o problema coloca-se nos mesmos termos, variando apenas os instrumentos a utilizar e o tipo de técnicos que intervêm.

O autor assinala ainda a necessidade de existirem equipas pluridisciplinares que façam um primeiro diagnóstico para despiste e avaliação, do qual resultará um plano individualizado de ensino. Uma equipa menos alargada executará o plano de intervenção na escola ou noutra local, mas sempre dentro de uma espírito pluridisciplinar e não dispensando o professor regular da criança.

Assim, para uma organização e um atendimento correctos a nível de serviços e de recursos, deverão neste caso conforme o exposto, os serviços educativos organizar-se igualmente, de forma articulada com os da saúde e a segurança social, no entanto não deixará de ser predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos deverão ser organizados, de modo a funcionarem eficazmente aos dois níveis : avaliação e intervenção. Entre nós, assinala Bairrão (1997), a legislação sobre estes temas é limitada e, infelizmente, nem sempre é cumprida.

A prática dos princípios de integração e a avaliação da mesma, levam a concepções mais avançadas e humanistas no sistema educativo, permitindo e garantindo o ingresso e o sucesso de todas as crianças na escolaridade obrigatória, independentemente das suas condições físicas psíquicas ou emocionais.

Segundo Correia (1996), o conceito de inclusão pretende que *“o aluno “incluído” receba todos os serviços educativos na classe regular, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (outros técnicos, pais, etc). Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, autonomia, etc.).”*

Vejamos agora de acordo com o referido autor quais as fases propostas relativamente à **Avaliação** das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Correia (1993), propõe um Modelo de atendimento que, quanto a nós constitui uma resposta diferenciada, relativamente às necessidades dos alunos com problemas de aprendizagem. O Modelo em questão (figura 7) considera três níveis.

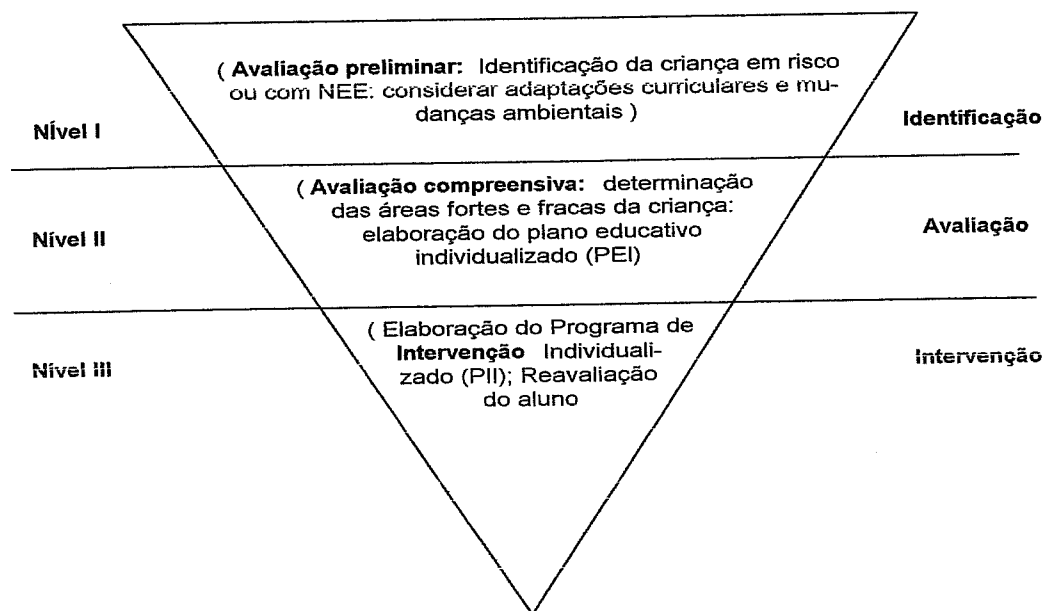


Figura 7 - Modelo de Atendimento para a criança com N.E.E. in Correia M. (1997) «Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares». Col. Educação Especial. Porto Editora.

### *Avaliação Preliminar*

O autor considera a Avaliação uma componente essencial do processo educativo, acreditando que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-os em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança. Propõe o autor, (consultar anexos) algumas técnicas de Avaliação que permitam ao professor iniciar um processo de avaliação que leve à elaboração de intervenções destinadas, sempre que possível, a evitar que um aluno com eventuais N.E.E. seja encaminhado para os Serviços de Educação Especial (*meio menos restritivo possível*, este conceito pede a colocação da criança num ambiente o mais normal possível de acordo com as suas características, com o fim de poder receber uma educação apropriada).

Pretende-se assim numa primeira fase que o professor identifique a criança cuja realização escolar numa ou mais áreas está a um nível tal (baixo) que pressuponha uma primeira intervenção educacional, com o fim de se tentar suprir os seus problemas de aprendizagem.

A identificação da criança em risco ou com possíveis NEE apoia-se, deste modo, numa avaliação preliminar, figura 8 que permite, a partir da avaliação de todas as crianças da classe, a elaboração de Programas de *Intervenção Individualizados*. Estes devem considerar as adaptações curriculares e as mudanças ambientais necessárias à consecução dos objectivos do currículo escolar, propostos pelos programas em vigor.

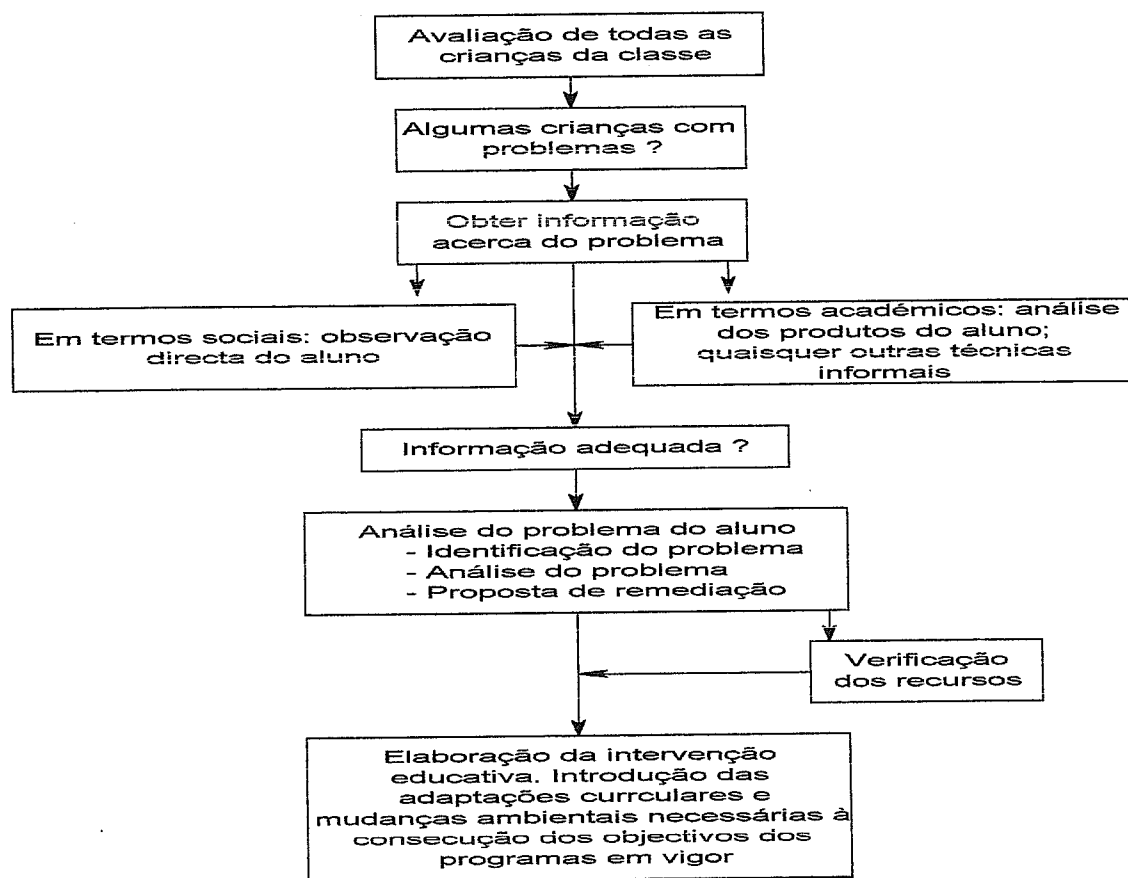


Figura 8 - *Avaliação Preliminar* in Correia M. (1997) «*Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*». Col. *Educação Especial*. Porto Editora

A **Avaliação Preliminar** constitui, segundo o autor, uma das etapas mais importantes de todo o processo de avaliação para a criança em risco educacional ou com possíveis N.E.E., sendo possível minorar ou até suprimir os problemas de muitas crianças que, de outra forma, seriam objecto de encaminhamento para os Serviços de Educação Especial, com toda a carga que tal mudança poderia significar.

Por outro lado, a mesma aumentará a possibilidade de cooperação entre professores do ensino regular, professores de educação especial, pais e, até, outros técnicos que porventura possam vir a ser consultados.

## *Avaliação Compreensiva*

Deve dar-se início a uma Avaliação Compreensiva, quando os alunos com N.E.E., após uma multiplicidade de intervenções educativas consideradas na Avaliação Preliminar, continuarem a debater-se com problemas na sua aprendizagem.

Neste caso, o autor citado, propõe (ver Anexo 5 ) que o professor proceda ao relato, efectuado em grelha (modelo de referimento), das mudanças curriculares e ambientais que introduziu, para tentar que o aluno superasse a sua problemática ou qualquer outra informação que julgue pertinente.

Por Avaliação Compreensiva, o autor, refere-se a uma Avaliação que permita – através da intervenção dos especialistas, considerados necessários (equipa multidisciplinar), a observação directa da criança nos seus ambientes naturais; a avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de instrumentos e técnicas formais e informais, com base na observação efectuada, e a elaboração de um plano educativo individualizado (PEI) (Correia,1993). Portanto, este processo deve iniciar-se com o preenchimento da grelha de «referimento» (esquematizada na figura 9) e o envio de uma notificação aos pais do aluno em causa, conforme o preceituado no Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto. O professor do ensino regular tem, também aqui, um papel importante a desempenhar, pois deve ser ele o elemento de ligação entre os pais e a escola, informando-os dos seus direitos e do seu papel em todo o processo.

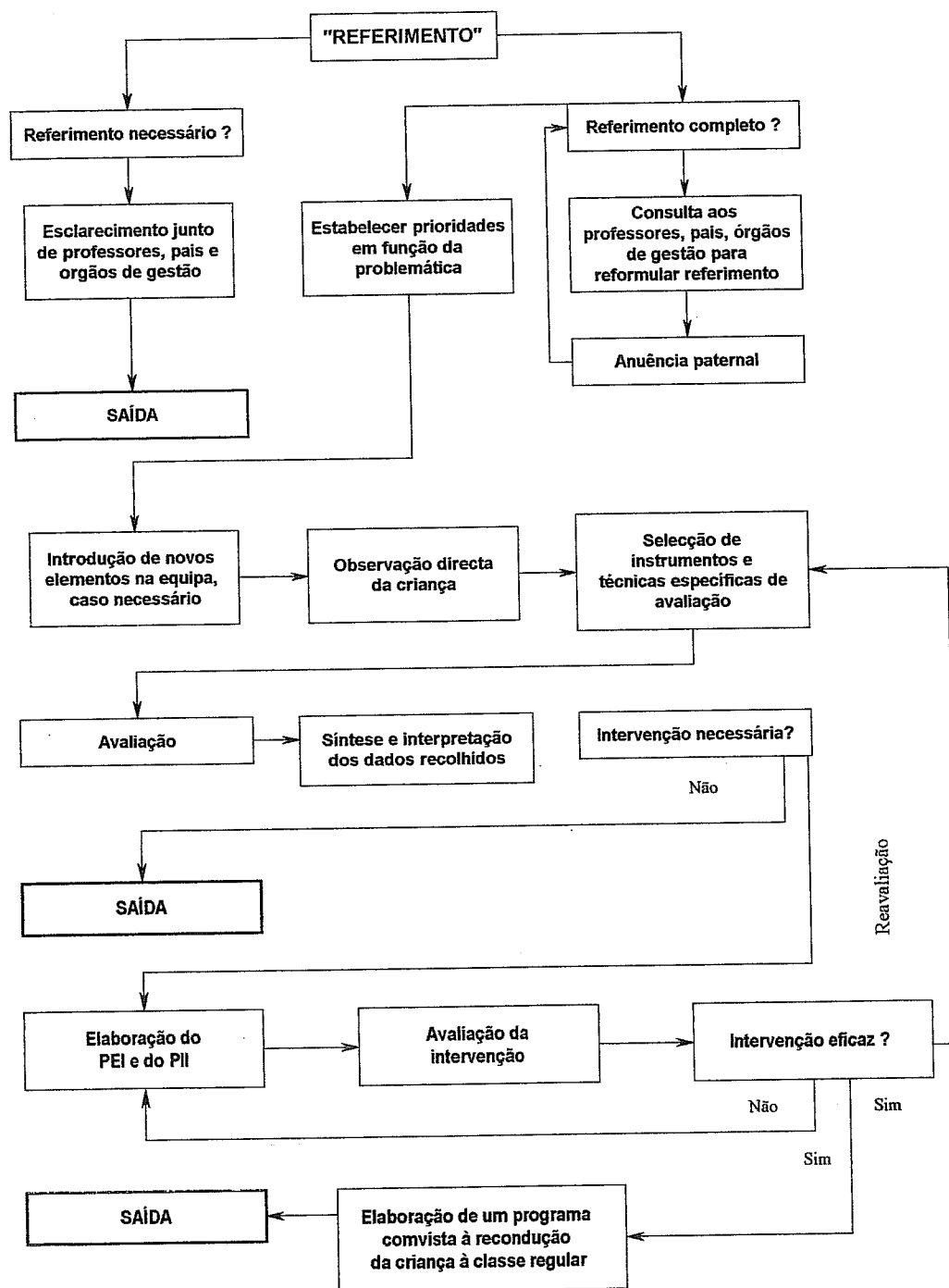


Figura 9 - "Referimento" in Correia M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. Col. Educação especial. Porto Editora.*

A avaliação compreensiva, depois de obtida a anuência parental e informação sobre o "passado" do aluno em termos familiares, desenvolvimentais /clínicos e educacionais denominados por **história compreensiva**, «*deve incluir todas as áreas de funcionamento do aluno que se suspeite estarem directamente ligadas ao seu problema.*

*Assim, poderão considerar-se para avaliação áreas tal como a académica, intelectual, emocional, motora, de linguagem e perceptivas (auditiva e visual), entre outras».*(op. cit; p. 91) Este processo envolverá, portanto, e como atrás já o referimos, um conjunto de especialistas que devem efectuar a sua avaliação nas respectivas áreas de especialidade, após a elaboração de um plano de avaliação no conjunto onde estejam discriminadas as áreas e avaliar, os instrumentos a usar, e os elementos e datas a considerar.

Correia. M. (1997) elege como resposta global e única, a que se refere à avaliação em *contexto multidisciplinar*, realçando que a Avaliação Compreensiva se apoia efectivamente no trabalho cooperado de uma equipa multidisciplinar, sendo que a mesma implica uma pluralidade de formações e conseqüentemente de funções, em que cada membro assume uma responsabilidade claramente definida e reconhece a importância das interacções com os outros elementos da equipa, na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e o mais exaustivo possível de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes.

A composição da equipa multidisciplinar não é, obrigatoriamente, sempre a mesma; será mais restrita ou mais alargada de acordo com a problemática da criança.

A figura 10 apresenta um modelo de uma equipa multidisciplinar (Correia, 1993) onde é considerada a sua composição, funções e responsabilidades no processo de identificação, avaliação e intervenção de crianças com NEE.

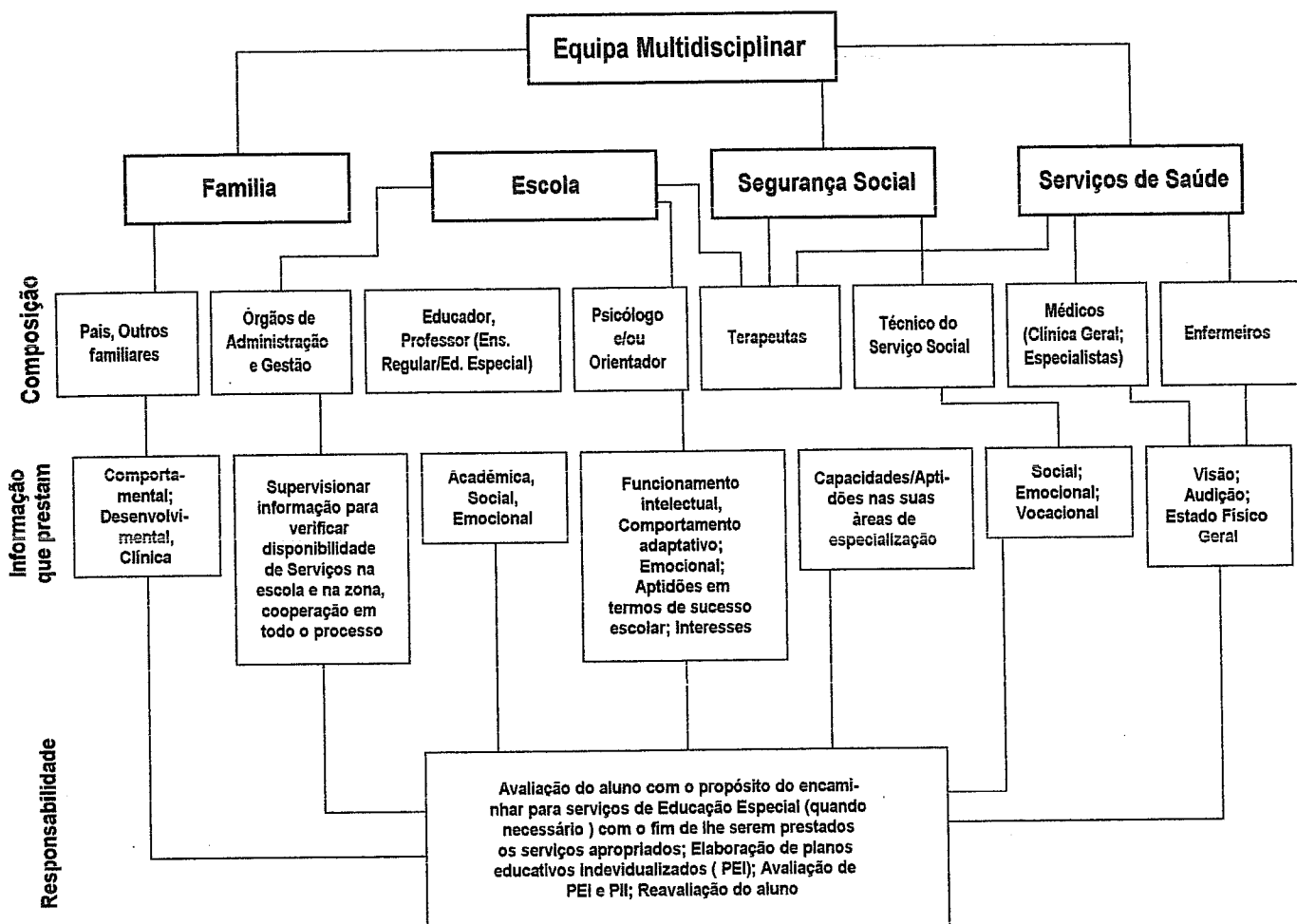


Figura 10- *Modelo de uma equipa multidisciplinar* in Correia M. (1997)., (livro citado anteriormente).

### *Reunião de Planificação*

Outra das etapas a considerar será a reunião de planificação.

Nesta reunião, os vários especialistas que compõem a **Equipa Multidisciplinar** deverão chegar a um consenso quanto à **planificação educacional** para o caso em mãos, ou seja, deverão considerar um conjunto de **subplanos**, ou **componentes**, que permitam ao professor do ensino regular, ao professor de educação especial e aos pais perceber que tipo de apoio educacional a criança com NEE necessita numa situação de integração, bem como compreender o tipo de serviços de educação especial a prestar-lhe.

Daí resultará a elaboração do PEI (Plano Educativo individualizado), o qual deriva da avaliação da criança, necessária à obtenção de informação relacionada com o suposto problema que ela apresenta, avaliação esta efectuada por um conjunto de especialistas (professores do ensino regular e de educação especial, psicólogo, terapeutas, etc.) que

culmina, com uma reunião de planificação, onde os resultados da referida avaliação são discutidos e onde se procura delinear um caminho educacional que leve a uma intervenção adequada.

Pelo exposto, podemos verificar que um PEI deriva das propostas educacionais de toda uma equipa multidisciplinar que, através dos resultados que obteve na avaliação compreensiva do aluno, se propõe planificar uma programa educacional geralmente de carácter anual.

Será, portanto, a partir desta planificação educacional (PEI) que surgirá a intervenção, ou melhor, que alguns dos elementos da Equipa se encarregarão de elaborar um Programa de Intervenção Individualizado (PII) que venha a permitir que a criança com NEE receba uma “educação apropriada” num meio o menos restritivo possível “ (Nível III do Modelo de Atendimento de Correia). O mesmo deverá, segundo o autor, ser elaborado subsequentemente, depois do preceituado no PEI ter sido amadurecido e, na maioria dos casos, apenas por alguns elementos da equipa, ou seja, aqueles mais ligados às práticas educativas como o são o professor do Ensino Regular e o Professor de Educação Especial em conjugação com os Pais e outros técnicos, quando necessário. É pois no PII que os procedimentos de ensino e de avaliação são estabelecidos, permitindo, assim, uma programação eficaz que tenha em conta a realização actual e as áreas fortes e fracas da criança. É também através do estabelecido no PII que é possível avaliar-se o progresso da criança, tendo em conta os objectivos propostos e a eficácia das estratégias consideradas (avaliação formativa e processual), ou seja: é através destas avaliações que o professor pode determinar se o aproveitamento da criança está em consonância com os procedimentos educacionais preconizados. Ver Anexos (Modelos de um PEI e de um PII).

### ***A Participação dos Pais***

Nos últimos anos, assiste-se a um crescente reconhecimento do imprescindível papel dos pais no diagnóstico dos seus filhos, dada a importância do conhecimento profundo que só eles têm da situação e dada a especificidade do saber que essa intimidade lhes confere.

Quando se trata de crianças ou jovens com deficiência ou com problemas de aprendizagem, esta intervenção dos pais toma uma maior acuidade, dado que se colocam à escola diversas tomadas de decisão que põe à prova a importância que lhes é concedida nessas decisões.

O desenvolvimento das intervenções da psicologia da educação e da educação especial que implicaram a utilização de diferentes processos de avaliação, cujos resultados se revestiam de consequências decisivas para o processo educativo, tais como a exclusão do aluno da sua classe e o seu envio para uma classe especial ou uma escola especial, vieram reforçar a noção de que os pais tinham o direito – e mesmo a obrigação – de ser ouvidos nestas tomadas de decisão.

Por outro lado, a existência de documentos do foro médico ou psicológico no processo destes alunos, tornaram patente a necessidade de se atender à sua confidencialidade e de se respeitar a opinião dos pais sobre a sua utilização.

Desenvolveu-se assim, nos diferentes países, legislação que visa a protecção dos direitos dos pais relativamente às medidas de avaliação e de intervenção a que os alunos com necessidades educativas especiais estão sujeitos e a defesa da confidencialidade dos respectivos processos médicos psicológicos.

É prestada uma atenção cada vez maior à importância educativa das actividades que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as actividades desenvolvidas na escola.

Quando se trata de alunos com deficiência, esta importância é reforçada, dado o lugar privilegiado que ocupam em “educação especial” as actividades relacionadas com a independência pessoal e a vida familiar e social.

Para que os pais possam assumir com eficácia este papel na educação dos seus filhos com deficiência, é essencial que tenham conseguido superar a situação de crise que essa circunstância lhes possa ter causado e que sejam capazes de um relacionamento tão normal quanto possível com o seu filho.

Esta “adequação” do comportamento dos pais a um filho deficiente é, muitas vezes, um processo longo e penoso em que é importante podermos contar com uma colaboração actuante.

Esta ajuda pode assumir diversas formas e partir de diversas fontes : apoio de familiares, de amigos, de outros pais que viveram circunstâncias idênticas, ou mesmo, de outros técnicos especializados (psicólogos, terapeutas, técnicos de serviço social, etc.).

Cabe, no entanto, neste domínio, um papel muito importante aos professores, que estão numa situação privilegiada para a assumir.

Trata-se de um dos mais importantes papéis a desempenhar pela escola na sua relação com os pais, cabendo aqui uma responsabilidade muito directa aos professores de educação especial.

Na nossa legislação o DL. 319/91, de 23 de Agosto – vem determinar com clareza os direitos e os deveres que são conferidos aos pais na avaliação e no planeamento educativo dos seus filhos.

Pretende-se com o texto a que a seguir faremos referência ( Ministério da Educação) comentar as orientações aí expressas, com o objectivo de fomentar a estratégia por excelência, na criação de uma verdadeira comunidade educativa : o diálogo assíduo, vivo e interessado entre pais e professores.

### ***O Papel dos Pais na Avaliação***

Ao pretenderem avaliar um aluno, os profissionais que constituem a equipa de avaliação, sejam educadores, professores, terapeutas, psicólogos ou médicos, necessitam de conhecer a opinião dos pais. Na realidade, estes são os que mais precocemente puderam detectar os seus problemas e os que melhor conhecem o seu funcionamento dia-a-dia : gostos, preferências, rejeições, comportamento face a estranhos e a situações desconhecidas, capacidades e competências, necessidades, interesses, motivações, ritmo, etc.,

De modo a colaborar no processo de avaliação, cabe aos pais :

- a) Dar informação pormenorizada sobre o seu filho, através de :
  - Dados resultantes da sua avaliação pessoal;
  - Opinião sobre a situação;
  - Dados provenientes de relatórios clínicos, psicológicos ou pedagógicos
- b) Dar a sua anuência expressa para se realizar a avaliação;
- c) Avaliar com os educadores ou professores os progressos verificados;

De modo a que sejam reconhecidos aos pais os seus direitos no processo de avaliação, cabe à escola :

- a) Convocar os pais para a reunião de avaliação, esclarecendo-os sobre os motivos que justificam essa reunião e sobre a forma como irá decorrer;
- b) Assegurar que eles aceitam que a avaliação tenha lugar e o exprimam por escrito;
- c) Assegurar uma comunicação assídua com os pais e permitir que estes acompanhem a evolução do seu filho, facultando-lhes toda a informação disponível;
- d) Disponibilizar-se para proceder a novas avaliações se os pais assim o pretenderem;
- e) Colaborar com os pais de modo a ajudá-los a avaliar as competências do seu filho e de modo a informá-los sobre os recursos que podem utilizar para o seu atendimento médico, social ou o seu encaminhamento pós-escolar.

Para desempenhar estas funções, os docentes e os órgãos de gestão da escola deverão recorrer, não só às reuniões acima referidas, mas também a encontros informais, à troca de correspondência, à entrega de documentação e a outros meios considerados adequados.

## ***Papel dos Pais na Planificação e na Programação***

Planificar e programar implica pensar na criança e na sua vida como um todo, em que a maior parte do tempo é passada fora do espaço da escola.

Nos casos das crianças com deficiência, este tempo que a escola não ocupa reveste-se de extrema importância e os profissionais não podem ignorar as actividades que nele decorrem.

Aos pais é pedido que informem a escola sobre as características do contexto familiar, de forma a que possam ser potenciadas no processo educativo. Esta é uma das razões pelas quais os pais são fundamentais no processo de planeamento e de programação.

Um outro factor reside no facto de caber aos pais elucidar a escola sobre as expectativas que têm em relação aos seus filhos, de modo a que estas possam ser tidas em consideração no processo de planeamento educativo.

Finalmente, são os pais quem melhor conhece o meio em que a vida da criança se desenvolve e que poderão informar sobre a viabilidade e adequação de muitas das medidas que os educadores possam sugerir.

**De modo a colaborar no processo de planeamento e de programação educativa, é desejável que os pais:**

- a) Participem activamente nas reuniões para que forem convocados sobre esta matéria, explicitando as expectativas e dando o seu parecer e as suas sugestões sobre os objectivos, os conteúdos e as estratégias do planeamento e programação relativos ao seu filho;
- b) Esclareçam a escola sobre os recursos do meio em que a criança vive e que podem ser úteis para o seu processo educativo;

- c) Colaborem, quando tal for necessário, numa aproximação entre a escola e serviços médicos ou outros que tenham interferência na orientação do seu filho;
- d) Assegurem os cuidados de saúde, segurança, higiene, socialização, oportunidades de experiências diversificadas e, sobretudo, uma relação afectiva adequada.

**De modo a ajudar os pais na colaboração, no planeamento e programação educativa dos seus filhos, *cabe à escola*:**

- a) Ajudar os pais a superar os problemas relacionados com o facto de terem um filho com deficiência, utilizando os meios aconselhados para cada situação;
- b) Esclarecer os pais sobre as propostas relativas ao planeamento e à programação e ajudá-los a formular uma opinião fundamentada sobre este assunto;
- c) Estabelecer os contactos entre os pais e serviços capazes de elaborar diagnósticos que se considerem necessários;
- d) Prestar-lhes toda a informação necessária, através de um esclarecimento directo, da entrega de documentação ou da realização de reuniões com outros técnicos ou outros pais;
- e) Facilitar-lhe o acesso aos espaços escolares que o seu filho frequenta, assim como informá-los sobre as actividades que ele aí desenvolve;
- f) Colaborar num esclarecimento de outros membros da família ou da comunidade em que vivem;
- g) Fomentar a criação de movimentos associativos de pais e dinamizar o contacto entre os pais e entre as associações de/para deficientes;
- h) Colaborar na formação de redes de apoio na comunidade.

## ***O Papel dos Pais na Intervenção Educativa***

Uma vez acordado entre os pais e a escola um Plano Educativo individual e, se for caso disso, um Programa Educativo, continua a verificar-se a necessidade de uma mútua cooperação de modo a que a intervenção educativa se desenvolva de forma continuada e harmónica, em todas as situações que em que a criança se situa.

Neste capítulo cabe aos pais um papel primordial que se relaciona com a sua capacidade de proporcionar um ambiente afectivo, estimulante, seguro e incentivador de autonomia e de competências.

Cabe-lhes ainda realizar actividades concretas que poderão fazer parte do Programa Educativo.

Aos educadores e professores compete reconhecer e valorizar o papel dos pais e prestar-lhes a necessária colaboração, seja ela traduzida em informação, em reforço das atitudes positivas, em demonstração de tarefas, ou noutras formas de apoio.

### ***Operacionalização a desenvolver pela escola na colaboração com os Pais***

A comunicação entre a escola e os pais terá de ser estabelecida de acordo com cada situação individual, devendo orientar-se pelo conhecimento do conjunto das características próprias de cada família.

A actuação indicada para uma família de um meio urbano será diferente da que é adequada para uma família de um meio rural; as necessidades de apoio de pais com um filho com problemas ligeiros são diferentes dos que os têm com deficiências graves, sendo que as estratégias a desenvolver com pais de níveis culturais diferentes terão de se adaptar a essas diferenças.

No entanto, apesar desta especificidade de cada tipo de inter-relação pais-escola, podemos considerar que existem determinadas estratégias que podem ser adoptadas na grande generalidade dos casos. São estas que passamos a referir:

- a) Apoio individual, estabelecido através de um contacto pessoal e directo entre os pais e o educador;

Trata-se de uma estratégia indispensável em qualquer situação que se apresente para a qual os professores de educação especial devem estar devidamente preparados.

Este contacto pode ser realizado na escola mas, em muitos casos, é indispensável a deslocação do educador a casa do aluno.

- b) Reuniões realizadas na escola destinadas a diversos fins : avaliação, planeamento ou programação, informação, intercâmbio entre pais, demonstração de actividades escolares, etc.;
- c) Partilha pelos pais dos acontecimentos relevantes da escola ou mesmo da aula: participação em festas, exposições, debates, etc;
- d) Pedido de colaboração nas actividades da escola : recreios, visitas de estudo, ocupação de tempo livres (fins de semana, férias, etc.) aula sobre qualquer assunto em que os pais possam ter papel activo, colaboração na recolha de material para a aula, etc.;
- e) Utilização de um caderno (sempre que possível a “caderneta escolar do aluno”) que sirva de transmissão de informações entre a casa e a escola;
- f) Elaboração de textos elucidativos sobre os direitos dos alunos com deficiência e dos direitos dos pais na sua orientação educativa;
- g) Elaboração ou distribuição de cadernos informativos sobre os recursos existentes a nível local, regional ou nacional no âmbito do atendimento à população deficiente;
- h) Informação sobre as perspectivas de apoio que se abrem à população com deficiência em fase de transição para a vida activa e na vida adulta.

Assim e de acordo com a nossa legislação,

***Os Pais têm direito a :***

- Ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho;
- Ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos;
- Ser esclarecidos sobre normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos, muito especialmente no que respeita ao DL. 319/91, de 23 de Agosto;
- Dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos;
- Autorizar por escrito que se proceda à avaliação para possível aplicação de medida(s) do Regime Educativo Especial;
- Manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação;
- Exigir que se proceda à avaliação antes de ser tomada qualquer medida do Regime Educativo Especial;
- Colaborar na elaboração do Programa e Plano Educativo Individual;
- Recorrer à Direcção Regional de Educação se não estiverem de acordo com as decisões do OAGE no que diz respeito ao Plano e/ou ao Programa Educativo elaborados para o seu filho.
- Conhecer, dar opinião e autorizar a(s) proposta(s) de alteração do Programa e Plano Educativo Individual;
- Serem participantes activos na execução de actividades;
- Ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na selecção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do Programa e Plano Educativo Individual;
- Ver reavaliado o Plano Educativo Individual, num período máximo de três anos e o Programa Educativo anualmente, ou antes, se requerido;
- Consultar todos os documentos que constituem o processo dos seus filhos e obter cópia dos mesmos;
- Ter assegurada a confidencialidade de informações a respeito dos seus filhos.

*Educação Especial e Serviços em Portugal: das Equipas de Educação Especial aos professores dos Apoios Educativos ( Despacho conjunto 105/97 de 1 de Julho.)*

**1. Resenha Histórica e Legislativa**

A Educação Especial em Portugal desenvolveu-se de acordo com uma dinâmica idêntica à de outros países com “*décalages*” em termos cronológicos, podendo-se afirmar que se desenvolveu mais tarde e que conheceu um período de total ausência de iniciativas oficiais entre os anos 40 a 60 (Pereira, L.,1984).

A mesma autora, ao analisar o processo evolutivo da Educação Especial em Portugal, definiu três etapas:

- *1ª Etapa* - onde predomina uma visão assistencial. Os institutos e as escolas asilo inspirados nos modelos europeus da época abrem sobretudo nos grandes centros urbanos e dependem da iniciativa de associações de benemerência.

Lopes, M. (1997), numa descrição sobre o percurso da Educação Especial em Portugal refere que “*os primeiros passos foram dados em 1822 com a intenção de educar surdos e cegos. Para o efeito teria sido feito uma petição ao rei D.João VI por José António Freitas Rego, sendo por conseguinte, contratado o sueco Aron Borg para organizar um instituto de surdos mudos e cegos que se localizou no palácio do Conde Mesquitela e, posteriormente, transferido (1827) para a tutela da Casa Pia. Em 1888 foi criado em Lisboa o Asilo – Escola António Feliciano de Castilho, sob a orientação de Madame Sigaud, para crianças de ambos sexos e, mais tarde só para meninas*” (op. cit;p.50).

A criação das primeiras escolas depende da iniciativa privada e obedece a fins de benemerência sendo organizados em função de modelos de tipo asilar ou de assistência pública.

Entre nós o processo é muito lento e verifica-se posteriormente uma conciliação entre diversos sub-sistemas onde o sector privado e o movimento cooperativo desempenham um papel relevante.

- *Na 2ª etapa* – subdividida em dois períodos, cada um deles com características diferentes : uma 1ª sub-etapa entre 1941 e 1946 em que estamos na presença de uma intervenção isolada por parte do Estado num único sector da Educação Especial – a debilidade mental. De acordo com documentação do Ministério da Educação (1992), as primeiras experiências da “Educação Integrada” em Portugal consistiram em “classes especiais”, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em 1944.

Deu-se um impulso na educação de deficientes mentais e deficientes motores no nosso país. Reorganizaram-se antigos estabelecimentos, tais como o Instituto Adolfo Coelho que ficou ligado à Casa Pia e o Instituto Condessa de Rilvas. Em 1956, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores inicia a sua actividade, criando uma escola de serviços de reabilitação motora. Entre 1965 e 1970 o Instituto de assistência a Menores cria novos estabelecimentos educativos especiais, serviços de apoio precoce e formação de professores, (Lopes, M.,1997).

A 2ª sub-etapa entre 1965 e 1975 caracteriza-se pela implementação intensiva de estruturas educativas visando a cobertura progressiva das necessidades dos pais em matéria de Educação Especial. Este período constituiu a fase de intervenção do então Ministério da Saúde e Assistência.

Segundo Correia (1997), só na década de 60, sob a orientação nesse tempo da

Direcção-Geral da Assistência, surgiram iniciativas tendentes a alargar o apoio a crianças/adolescentes com deficiência integradas em escolas regulares.

Segundo Pereira, L. (1984), em 1964, sob a influência dos modelos americanos, surge a primeira experiência de integração de alunos deficientes visuais em Portugal. Porém, só em 1972 o Ministério da Educação assume de uma forma clara a educação das crianças deficientes no nosso país – Lei n.º 45/73, de 12 de Fevereiro.

Em 1960 é fundada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral por um grupo de Pais de crianças com esta problemática, criando-se um centro em Lisboa (1960), um em Coimbra (1970) e outro no Porto (1975).

Em 1962, surge a associação portuguesa de pais e amigos das crianças mongolóides que numa fase posterior começaria a ser designada por Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM). Em 1973 surge a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA).

Os grupos de pais irão proliferar, formando por todo o país Associações e Cooperativas que criam centros para deficientes mentais. Será nesta altura que surgem as CERCI'S ou seja as Cooperativas de Educação e Reabilitação para crianças inadaptadas.

Segundo Lopes, M. (1997), terá sido em 1944, quando da criação de classes especiais pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), que surgiu a defesa do conceito da educação integrada e, na década de sessenta, numa forma mais abrangente, sob a orientação da Direcção Geral de Assistência, surgem os primeiros programas destinados a alunos cegos ou com problemas visuais, em Lisboa, no Liceu Passos Manuel (1967) e no Porto, no Liceu D.Manuel II (1969). Estes alunos, para além de participarem em pleno na classe regular, tinham apoios em espaços próprios, designados por *salas de apoio*.

Correia, M. (1997) refere que na década de 70, o Ministério da Educação passa a assumir o sector da Educação Especial, criando, em 1972, as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário (DEEB/DEES) e, em 1976, as Equipas de Ensino Especial Integrado que têm como objectivo “*promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens deficientes*”. Não proliferar, quase até finais da década de 80, serviços de educação especial sem aparente articulação entre si: as equipas de ensino especial integrado, os núcleos de apoio às crianças deficientes auditivas (NACDA), os núcleos de apoio à deficiência auditiva (NADA), as unidades de orientação as classes especiais e as classes de apoio do Instituto Aurélio da Costa Ferreira.

Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, o Ministério da Educação responsabiliza-se pela Educação Especial e na legislação publicada referente à orgânica das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário, consta uma Divisão de Ensino Especial e Profissional. Estas divisões tinham como finalidade a organização das estruturas educativas para deficientes, começando a intervir numa perspectiva integrativa.

- *A 3ª etapa* inicia-se com a publicação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, que define ao nível dos princípios e das declarações, a opção política da tomada de medidas promotoras da integração do deficiente na sociedade.

Com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo – vir-se-iam a processar profundas transformações na concepção da Educação Especial. Esta lei define como um dos objectivos “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art. 7º), sendo do âmbito e objectivos da educação especial – que constitui uma das “modalidades especiais de educação escolar” – a sua “recuperação e integração socioeducativas”.

Lopes M. (1997) refere “ *A Educação Especial não pode ser vista de forma isolada, mas no contexto do sistema educativo nacional*” (op. cit; p.47).

Segundo a mesma autora, toda a estrutura do sistema escolar português foi estabelecida pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), que define o sistema educativo como um conjunto de meios destinados a concretizar o direito à educação. Este direito, segundo a lei, traduz-se pela garantia de uma acção formativa que visa favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade numa igualdade de oportunidades.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina assim o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando no seu artigo 7º, que lhe cumpre “*assegurar uma formação comum a todos os portugueses*”.

Neste contexto a Educação Especial aparece como uma modalidade especial de educação (artigo 16º) que :

1. Visa a recuperação e integração sócio-educativas de pessoas com dificuldades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais;
2. Integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades;
3. Se enquadra nos objectivos do sistema educativo em geral, assumindo relevo:
  - a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
  - b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
  - c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
  - d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
  - e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
  - f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
  - g) A preparação para uma adequada formação e integração na vida activa”.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo, a organização da Educação Especial (artigo 18º), está assim estabelecida:

- “ A Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados”.
- “ A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”.
- “ A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”.
- “ Incumbe ao estado promover e apoiar a Educação Especial para deficientes”.
- “ As iniciativas de Educação Especial podem pertencer ao poder central, regional ou local ou a outras entidades colectivas...”
- “ Ao ministério responsável pela coordenação da política educativa, compete definir as normas gerais de Educação Especial, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação”.

Numa perspectiva evolutiva, segundo Correia (1997), estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas com enormes consequências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de apoio, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

A partir da publicação Lei de Bases do Sistema Educativo e de acordo com os objectivos e princípios nela consignados, é publicada legislação abundante regulamentadora da “integração progressiva de alunos com *necessidades educativas especiais* no sistema educativo público, designadamente :

Em 1988, é publicado o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, que cria formalmente as Equipas de Educação Especial. Este Despacho é revogado, em 1997, com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, introduzindo mudanças significativas na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais.

Em 1989, é publicado o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, definindo o regime jurídico da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário. Este Despacho estabelece como competência da escola e orientação e acompanhamento de alunos, desenvolver mecanismos que permitam detectar as dificuldades dos alunos e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades que exijam medidas de compensação ou formas adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo.

Ainda em 1989 é publicado o Decreto - Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, estabelecendo os princípios de estruturação curricular, estipulando no seu artigo 11 que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

Em 1990, é publicado o Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro, visando a promoção do sucesso escolar e aplica-se a todos os alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular e cooperativo.

Em 1991, é publicado o Decreto-Lei n.º 171/90, de 10 de Maio, referente ao regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico, posteriormente, regulamentadas pela Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências específicas das referidas estruturas de orientação educativa, designadamente na detecção de dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades educativas dos alunos.

Também, em 1991, é publicado o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, que cria os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), constituindo-se como unidades especializadas de apoio educativo, integradas na rede escolar.

Por último, em 1991, é publicado o Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto, contendo princípios altamente inovadores publicados a na legislação portuguesa, provenientes da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração.

Segundo Niza (1996), “ *as práticas integradoras no último decénio, a avaliação dos sistemas de integração e a investigação realizada, permitiram avançar mais nas concepções e estratégias humanizadoras e educativas da totalidade dos cidadãos, garantindo-lhes o ingresso e sucesso educativo, nas escolas comuns de ensino obrigatório*” (op. cit.; p.46).

Segundo Costa, Bénard (1996), apesar de todas as dificuldades e condições muitas das vezes adversas, os programas de integração expandiram-se desde os anos 70. Os dados actuais (1998/99) que integram o observatório dos Apoios Educativos referem que o número total de alunos identificados com N.E.E. e que, beneficiam de alguma modalidade de Apoio Educativo e de 64 133 alunos (Pereira F.,1998).

## 2. Organização do Atendimento e Estruturas de Educação Especial até 1997 : As Equipas de Educação Especial

No início da década de 70, o Ministério da Educação começa a assumir uma maior responsabilização na educação das crianças deficientes, até aí assegurada em grande parte pela Segurança Social e pela iniciativa privada, abarcando apenas um número muito reduzido de crianças nessas condições. Bairrão (1981) refere que só depois de 1974 a perspectiva de Educação Especial integrada no sistema educativo começa a ser incrementada e surgem então as primeiras professoras de apoio itinerante, que viriam a integrar as Equipas de Educação Especial (SNR, 1983).

Perspectivemos de seguida a organização do atendimento e estruturas de Educação Especial e a emergência das designadas Equipas de Educação Especial.

Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, o Ministério da Educação responsabiliza-se pela Educação Especial, passando a constar na legislação publicada referente à orgânica das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário uma Divisão do Ensino Especial e uma Divisão do Ensino Especial e Profissional. Estas divisões, tinham como finalidade a organização das estruturas educativas para deficientes ou inadaptados.

Lopes M. (1997) refere que, com a *reforma de ensino*, (Lei de Bases nº 46/86) há uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação, mediante a extensão do ensino Básico às crianças deficientes, a reestruturação do Ministério da Educação pela criação das referidas Divisões do Ensino Especial (D.E.E.), a criação de condições do ponto de vista orgânico, administrativo e de doutrina para a transformação do Ensino Especial.

As EEE'S, para além de organizarem as estruturas capazes de desenvolverem o ensino integrado de crianças e jovens deficientes auditivos, visuais e motores, orientaram também a sua actividade para a especialização dos professores. Assim, o início das experiências de integração nas estruturas regulares de ensino, possibilitadas pela

reforma de 1973, aliadas às transformações surgidas após o 25 de Abril de 1974 e à Constituição de 1976, constituem as primeiras linhas orientadoras das bases legais que regem a Educação Especial.

Em 1975/76, emergiram as Equipas de Educação Especial; eram organismos oficiais criados pelo Ministério de Educação, mais especificamente pelo Departamento da Divisão do Ensino Especial, chefiado pela Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Bénard da Costa. Nessa altura, as equipas não tinham legislação de suporte. O seu papel era a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens deficientes constituíam o elo de ligação entre a Educação Especial e a Escola regular. Numa fase inicial, intervêm junto de crianças e jovens com dificuldades sensoriais e motoras em seis distritos do País, designadamente : Porto, Coimbra, Lisboa, Viseu, Setúbal e Évora.

A publicação da Lei de Bases n.º 46/86 estabelece o quadro geral do sistema educativo, definindo-o como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à Educação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, veio a contribuir de forma determinante para dotar a Educação Especial de um quadro de referências há muito desejado. O alargamento do ensino básico para nove anos de escolaridade obrigatória, universal e gratuita e a referência expressa de que deve “assegurar às crianças como Necessidades Educativas Especiais condições adequadas ao seu desenvolvimento pleno, aproveitando as suas capacidades”, introduz, no Sistema Educativo, o *princípio da diferenciação pedagógica* como meio de realizar a efectiva igualdade de oportunidades das crianças e jovens com deficiência. Assim, em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros Países, a evolução verificada na Educação Especial está intrinsecamente ligada à democratização do ensino, Bairrão (1998).

De acordo com a Lei de Bases, designadamente o art. 2º (Princípios Gerais), todos os portugueses têm direito à educação e à cultura nos termos da Constituição da República. A mesma lei, no seu art. 18º “*Organização da Educação Especial*” refere que a política da educação deve garantir a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino.

Lopes M. (1997) refere “ *Podemos afirmar que a educação de crianças deficientes em Portugal tem tido uma evolução crescente e se outrora estava quase circunscrita às escolas especiais*” a partir da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo ela passa a constituir a regra, ao processar-se nas escolas regulares e as escolas especiais serão a excepção.(art. 18º).

Dentro deste contexto, as estruturas educativas existentes em Portugal para o atendimento das crianças e jovens com NEE, em idade escolar obrigatória, abarcam assim dois tipos :

*ENSINO INTEGRADO*, desenvolvido nas escolas públicas, pelas Equipas de Educação Especial do Ministério da Educação. Esta estrutura foi definida por Costa, B. (1981) como “*um Programa de Apoio, prestado a crianças e jovens com problemas Educativos Especiais, que se encontram inseridos a tempo total, em classes regulares, visando a sua integração familiar, social e escolar*”.

*EDUCAÇÃO ESPECIAL* (Escolas do Ensino Especial) ministrada em Instituições privadas e/ou de solidariedade social (IPSS).

Situam-se em contextos muito diversos, quer no que se refere aos recursos de que dispõem e aos objectivos que querem alcançar, quer no que diz respeito à sua natureza administrativa. Referem-se às seguintes categorias:

- Estabelecimentos educativos dependentes de cooperativas, de associações de pais e IPSS(s), funcionando umas sob tutela do ME, outros sob a tutela do Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS);
- Colégios de ensino especial, dependentes do ME, com fins lucrativos e com autorização de funcionamento.
- Estabelecimentos oficiais do MESS.

Conforme poderemos ver no quadro que a seguir apresentamos, esta subdivisão relativa ao tipo de atendimento de acordo com Pereira (1993), apresentava os seguintes valores : no ensino integrado o valor total era de 27.354 alunos atendidos e nas Escolas de Educação Especial 11.446 alunos.

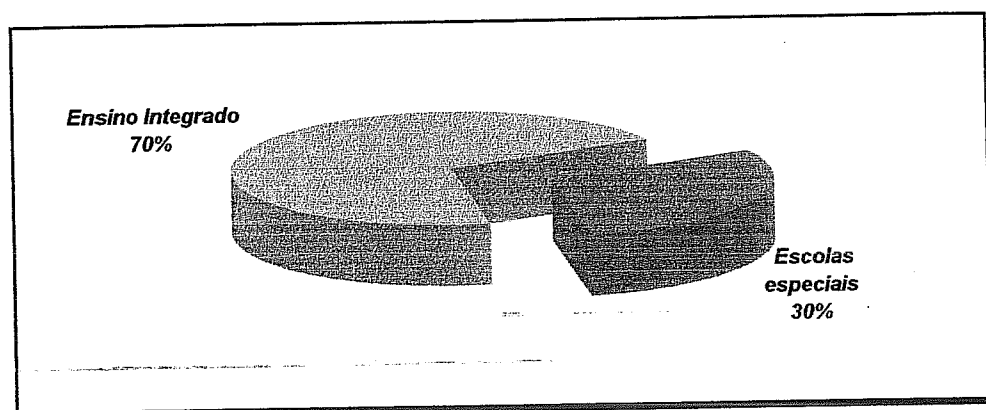
<i>Tipo de Atendimento</i>		<i>Alunos atendidos</i>	<i>Total</i>
<i>Ensino Integrado</i>	<b>EEE</b>	27354	27354
	<b>NACDAS</b>		
	<b>NADAS</b>		
<i>Escolas de Educação Especial</i>	<b>Cooperativas e Associações de Pais</b>	3507	11446
	<b>IPSS</b>	3426	
	<b>Colégios</b>	3414	
	<b>MESS</b>	949	

**Quadro 6 – O atendimento em Educação Especial e suas estruturas**

Fonte : PEREIRA, Maria Filomena (1993). *A Educação Especial na Última Década*

- *Evolução e Tendências*. Lisboa, ME/DEB.

Verifica-se assim que segundo dados de 1992 o ensino integrado é frequentado por cerca de 70% dos alunos, sendo os restantes 30% atendidos pelas escolas de Educação Especial, como podemos ver no quadro 6, o que denota a evolução da implementação do ensino integrado.



**Gráfico 1 - Distribuição percentual do atendimento em Educação Especial**

Fonte : PEREIRA, Maria Filomena (1993). *A Educação Especial na Última Década*  
- *Evolução e Tendências*. Lisboa, ME/DEB.

Assim, de acordo com dados estatísticos do Departamento de Educação Básica, enquanto o número de crianças atendidas em escolas especiais se manteve constante entre 1982 e 1992 (cerca de 11.000), já o número de crianças atendidas pelo ensino integrado duplicou entre 1982 e 1987 (de cerca de 3300 para 6500) e quase quadruplicou entre 1985 e 1992 (de 6500 para cerca de 30205), ou seja, de dez em dez

anos o panorama alterou-se radicalmente : a regra passou a ser o ensino integrado e a excepção, a Escola Especial (Gráfico 1).

Convém , no entanto, ter presente que este aumento de ensino integrado não significa, em todos os casos, que crianças normalmente atendidas nas escolas especiais passaram a estar integradas nas escolas regulares. É que, no atendimento pelo ensino integrado, englobam-se crianças que já estavam no ensino regular e passaram a ter um atendimento especializado, dadas as suas necessidades educativas especiais. De facto, além do apoio inicial à integração de alunos com deficiências auditivas, visuais, motoras e mentais, as equipas de educação especial foram passando a atender outros, nomeadamente os identificados com dificuldades específicas de aprendizagem ou com problemas comportamentais que, em 1992, representavam metade dos alunos atendidos no âmbito do ensino integrado. Assim, na prática, a evolução deste resulta de dois fenómenos distintos : integração no ensino regular de alunos que normalmente seriam atendidos em escolas especiais. (ou ficariam em casa) e início de apoio especializado a crianças do ensino regular que normalmente dele não dispunham. No primeiro caso, o movimento vai no sentido da integração ; no segundo, procura-se contrariar a exclusão.

Efectivamente, a década de 80 caracterizou-se, em Portugal, pela adopção clara de uma política de integração de crianças e adultos na sociedade e pela definição do regime de integração. Em 1981/82 , o número de Equipas de Educação Especial aumentou consideravelmente (Quadro 7).

Ano	EEE	Docentes	Alunos atendidos
1982	29	448	3323
1987	56	657	6500
1989	109	1338	16584
1990	147	1971	21646
1992	227	2519	27354

**QUADRO 7 - Evolução do número de EEE, docentes e alunos atendidos**

Fonte : DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO / DEPARTAMENTO DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL (1993). *Caracterização das Equipas de Educação Especial – Ano Lectivo 1992/1993*. ME/DGEBE, pp 7-17 : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GEP (1993) *Análise Conjuntural – Estudo Complementar sobre a Educação Especial*. Lisboa

Consequentemente foi alargado o seu campo de actuação, pois para além de apoiarem a integração dos alunos com deficiências sensoriais e motoras passaram a apoiar também a integração de crianças e jovens com deficiência mental, bem como crianças com problemas de aprendizagem.

Tipo de NEE	Regiões					Total
	DREN	DREC	DREL	DREA	DREAG	
<i>Auditiva</i>	627	502	917	109	132	2287
<i>Visual</i>	371	269	500	58	80	1278
<i>Mental</i>	2140	1712	1042	202	303	5399
<i>Motora</i>	937	589	898	136	88	2648
<i>DEA</i>	2725	1808	3935	918	380	9760
<i>DEC</i>	232	293	658	69	49	1301
<b>Total</b>	<b>7850</b>	<b>5922</b>	<b>10483</b>	<b>1947</b>	<b>1152</b>	<b>27354</b>

**QUADRO 8- Alunos atendidos no Ano Lectivo de 1992/1993 segundo o tipo de necessidade e região**  
 Fonte : DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO / DEPARTAMENTO DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL (1993). *Caracterização das Equipas de Educação Especial – Ano Lectivo 1992/1993*. ME/DGEBS, pp 7-17 : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / GEP (1993) *Análise Conjuntural – Estudo Complementar sobre a Educação Especial*. Lisboa

A população alvo tornou-se assim muito heterogénea, caracterizada por diferentes idades e problemáticas (deficiência, problemáticas emocionais graves, dificuldades de aprendizagem) enquadradas em diferentes níveis de ensino na área geográfica a que correspondem (Quadro 8).

Segundo dados estatísticos do M.E. referentes ao ano lectivo de 1992 – 1993, a maioria dos alunos atendidos, cerca de 55% frequenta o 1º ciclo do ensino básico, tendo metade deles para além dos 10 anos de idade. No 2º ciclo, 20% têm entre 14 e 18 anos de idade. Os que frequentam o 3º ciclo, 68% têm entre 14 e 18 anos de idade, enquanto que no ensino secundário, 45% têm mais de 18 anos de idade. O quadro 8 dá-nos também uma visão global do número de alunos atendidos segundo o tipo de necessidades nas várias regiões do País.

Nesta medida, processam-se profundas transformações no que respeita à concepção da Educação Integrada, passando a defender-se a generalização do direito à escola por parte de todos os alunos “*independentemente das suas características físicas e intelectuais*”.

Esta alteração, em parte, deveu-se à introdução do conceito de Necessidades Educativas Especiais, em detrimento do conceito de “*handicap*” ou “*deficiência*”.

Estar integrado deixou de ser sinónimo de “*acompanhar o currículo normal*”, admitindo-se que uma mesma escola pudesse acolher projectos educativos diferenciados e individualizados.

Esta modificação teve profundas consequências, quer na organização das estratégias de intervenção dos professores de apoio, quer no papel da própria escola, responsabilizando esta e os seus técnicos pela educação das crianças com NEE competindo-lhe criar condições de forma a dar uma resposta educativa adequada a cada aluno. A LBSE tem bem patente esta responsabilização no seu art. 59º:

- *Fomentar uma igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;*
- *Permitir que intervenções específicas, adequadas às NEE, sejam atendidas no âmbito das escolas regulares.*

Foi com base na Reforma do Sistema Educativo que a Educação Especial, cujos princípios estão consignados na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro é actualmente orientada, garantindo o direito à diferença como um princípio organizacional do sistema educativo Português.

Nesta lei, estão prescritos nos art. 17º e 18º os grandes princípios orientadores da Educação Especial:

- *Os alunos com NEE devem ser atendidos, sempre que possível, nas estruturas regulares do ensino;*
- *Adequação das respostas às NEE que os alunos apresentam;*
- *Assegurar às crianças com NEE, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.*

O Ministério da Educação, compreendendo a importância das actividades técnico-pedagógicas desenvolvidas pelas equipas junto das escolas, faz então publicar o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, estabelecendo a constituição, critérios de organização e funcionamento das equipas de educação especial. Estas alterações legislativas originaram a extinção das classes especiais do Ministério da Educação, passando os seus alunos a serem integrados de uma forma geral, nas classes regulares “Educação Integrada”, com professores destacados nas equipas de educação especial.

Como serviços locais de educação, as equipas são serviços de educação especial, abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, orientam a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, em particular nos seus arts. 17º e 18º e constituem-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial (na sequência do processo de regionalização do Ministério da Educação, estas Equipas passam a depender das Direcções Regionais de Educação).

O Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, ao consagrar as atribuições e critérios genéricos de organização e funcionamento das equipas de educação especial, tem como objectivo que estas contribuam para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.

Com a publicação do Despacho acima referido, pôs-se cobro às reclamações de direito que pais, professores e técnicos, há muito vinham fazendo junto do Ministério da Educação, face às realidades que se manifestavam no terreno, iniciando-se uma nova etapa no percurso das equipas, aproximando a educação especial cada vez mais de educação em geral.

A acção das equipas, a partir de 1988 até meados de 1997, é orientada, e regulada, através da definição de funções, composição e área de intervenção previstas no Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, actuando com base numa intervenção correspondente ao concelho, ou mais de um concelho apoiado pela mesma equipa.

O seu objectivo era contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens, desenvolvendo o atendimento **directo** aos alunos integrados no sistema público do ensino, assim como tentar colmatar as dificuldades sentidas pelos professores nas escolas (apoio **indirecto**).

O campo de actuação das equipas centra-se assim essencialmente:

- na colaboração das acções de rastreio;
- no conhecimento das necessidades educativas das crianças a apoiar, procurando que estas tenham acesso a serviços de avaliação médico-pedagógica, que seja respeitado o princípio de “*uma escola para todos e cada um*”, no âmbito de igualdade de oportunidades; simultaneamente operacionalizar também :
- no apoio às famílias realçando o seu papel na integração social e no processo educativo e desenvolvimental do seu filho:

A integração social constituía outro campo de actuação das equipas, procurando sensibilizar a escola e o meio onde a criança interage, colaborando com os serviços sociais para que a criança possa usufruir sempre que necessário de apoio e transporte, na alimentação, na produção de material didáctico necessário e na distribuição do equipamento escolar adquirido pela equipa.

Decorrentes dos primeiros, os objectivos específicos de cada Equipa eram determinados a partir dos projectos de trabalho e variavam com o plano anual, prevendo-se eventualmente, conforme referido, a articulação com os Serviços da Comunidade, designadamente serviços de Segurança Social, Centros de Saúde e Autarquias.

No que se refere aos recursos humanos, as equipas eram constituídas por educadores e professores com ou sem especialização em regime de destacamento, as quais constituíam grupos de trabalho com um quadro técnico composto por elementos de vários níveis de ensino, formações distintas e diferentes áreas de intervenção.

	<i>Educadores</i>	<i>Prof. 1º ciclo</i>	<i>Prof. 2º, 3º e Secundário</i>	<i>Total</i>
<i>C/Esp.</i>	143	503	29	705
<i>S/Esp.</i>	267	1244	303	1814
<i>Total Geral</i>				2519

QUADRO 9 - EDUCADORES/ PROFESSORES POR GRAU DE ENSINO  
 Fonte : PEREIRA, Maria Filomena (1993). *A Educação Especial na última Década*

- *Evolução e Tendências*. Lisboa, ME/DEB

Denominam-se por professores especializados aqueles que, após a profissionalização e depois de dois anos de serviço no ensino regular, frequentaram um curso de Educação Especial, com a duração de dois anos. Esta especialização era feita tendo em conta uma deficiência específica.

Levanta-se no entanto a preocupação de, neste domínio, a formação não dever ser tão específica mas mais generalizada, para que o atendimento se faça segundo as necessidades da criança e não segundo o tipo de deficiência (Lopes, M.,1997).

O número de professores especializados tem tido uma evolução crescente. Contudo, continua a não satisfazer as necessidades do país.

Em 1992, apenas 28% tinha obtido formação especializada adequada, o que, no entender de Pereira, M. F. (1993), constitui uma percentagem bastante baixa, e 40% do total dos docentes tinham à mesma data menos de três anos de prática de Educação Especial.

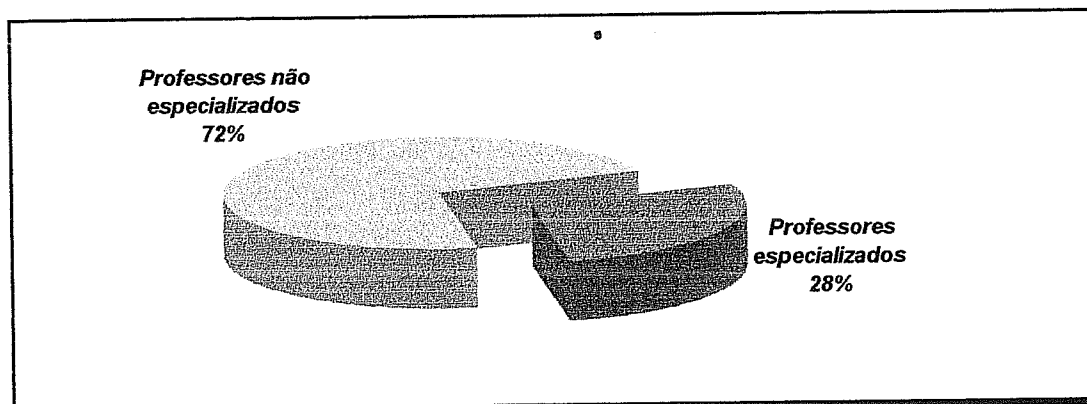


GRÁFICO 2 - SITUAÇÃO DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
 Fonte : PEREIRA, Maria Filomena (1993) *A Educação Especial na Última Década*  
 - *Evolução e Tendências*. Lisboa, ME/DEB.

Para além dos docentes, as equipas dispunham ainda de outros técnicos, continuando, segundo os dados, a ser insuficientes para a satisfação das necessidades das equipas, dado o carácter interdisciplinar da Educação Especial. Estes técnicos, num total de 62 em todo o país, englobavam 40 psicólogos e 22 terapeutas.

Cada equipa dispunha de uma sede concelhia onde reuniam periodicamente os seus elementos (quinzenalmente), contando com um coordenador, com funções diversas de carácter administrativo e técnico.

Para além desta figura, existiam informalmente outros órgãos que variavam nas diferentes regiões do País. Na Região Norte existiam os denominados “Responsáveis de Área”, com funções de supervisão e apoio técnico/pedagógico aos docentes que dele necessitassem. É relevante a falta de formação específica que os docentes das escolas possuem, a pouca experiência e a falta de sensibilização, para dar resposta às NEE aí existentes. Torna-se então evidente o contributo destes profissionais para a melhoria da qualidade de resposta de todos os intervenientes no processo ensino/aprendizagem (comunidade educativa).

O número de horas disponibilizadas no apoio pelos professores de Educação Especial depende do projecto de intervenção efectuado, no início do ano, após a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE), nunca se verificando com periodicidade inferior a duas vezes por semana.

Relativamente aos modelos de atendimento de crianças e jovens, os professores e educadores das Equipas trabalhavam em dois tipos de regime : o regime de itinerância e o regime fixo.

- **Regime Itinerante** : Na itinerância cada professor desloca-se a um grupo de Escolas que lhe está atribuído. O apoio poderia ser prestado directamente à criança, apoio directo e/ou aos técnicos que trabalham directamente com ela, apoio indirecto.

Dentro do regime itinerante há a modalidade de apoio domiciliário, em que o técnico se desloca a casa da criança. Este tipo de apoio tem a ver com uma fase precursora do que designamos actualmente por Intervenção Precoce, na medida em que as crianças atendidas eram por norma muito novas, (com deficiências muito profundas, sem a possibilidade de serem integradas), quer por não existirem na área de residência respostas institucionais, quer por os Pais apresentarem uma situação de carência económica e ou social (dinâmicas familiares desorganizadas e destruturadas).

- **Regime Fixo** : Dentro do regime fixo encontravam-se as Salas de Apoio e os Núcleos de Apoio Educativo
  - As **Salas de Apoio** são espaços já existentes numa Escola, geralmente escolas com grande número de crianças a apoiar.
  - Os professores e educadores do Ensino Especial trabalham nesse espaço com os alunos dessas Escolas. Os apoios prestados são efectuados individualmente ou em pequeno grupo, por um período de tempo que varia com a problemática de cada criança e a intervenção definida no PEI e no PE; procura-se que o tempo de apoio em que a criança é retirada, seja após o seu horário escolar.
  - Uma outra modalidade de apoio refere-se às situações em que o professor de Educação Especial trabalha com a criança **dentro da sua sala de aula**, sendo esta a estratégia preferencialmente utilizada.

Nestas situações, os alunos estão permanentemente integrados na escola regular, beneficiando de um apoio pedagógico acrescido, em que são trabalhados pré-requisitos essenciais para a prossecução de determinados conteúdos escolares (Escola Inclusiva).

- **Os Núcleos de Apoio Educativo (NAE'S)** são salas dentro da escola, que recebem alunos dessa mesma escola ou de uma Área. As crianças ou jovens apoiados neste contexto apresentam problemáticas emocionais muito graves, formando grupos pequenos e heterogéneos.

Essas salas funcionam como uma turma (classe) dentro da própria Escola, participando em todas as actividades e projectos da mesma e partilhando também todos os espaços existentes, permitindo assim a integração desses alunos na escola regular. O horário é o mesmo estabelecido para o atendimento escolar geral. Estes alunos não perdem o vínculo à sua escola de origem.

Privilegia-se o trabalho em grupo, não devendo este exceder um total de 7/8 alunos.

Estes NAE'S são respostas integrativas recebendo crianças e jovens que irão posteriormente frequentar turmas de efectivo reduzido nas suas escolas.

Poder-se-ão considerar espaços de passagem, em que são trabalhados pré-requisitos.

- **Existem ainda os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva (NADAS'S)**. Trata-se de uma outra modalidade de apoio especialmente vocacionada para alunos com deficiência auditiva (surdez neurosensorial severa e/ou profunda). Funcionam nos diferentes níveis de ensino e são constituídos por um conjunto de salas que fazem parte de uma Escola – dependem burocraticamente dessa escola e em casos especiais de uma equipa – tendo no entanto, uma dinâmica pedagógica própria. Os alunos que frequentam os NADA'S podem ou não estar integrados no ensino regular. Sempre que possível é operacionalizada esta integração, desde que a mesma

tenha qualidade e permita à criança ou jovem obter benefício e satisfação com a mesma. O apoio, regra geral, tem a duração de uma parte do dia (manhã/tarde – horário duplo), havendo contudo situações em que o horário é normal. Os grupos não devem exceder um total de 7/8 alunos. O apoio é desenvolvido por uma equipa técnica constituída por educadores, professores especializados nessa área, terapeutas da fala, psicólogas, professoras de psicomotricidade, musicoterapia, expressão plástica e monitores de linguagem gestual.

Sequencialmente e considerando a perspectiva evolutiva (enquadramento legislativo), a política de integração irá ao encontro dos princípios orientadores definidos pelo Decreto Lei 319/91 que são os seguintes:

- *Integração no Meio Restritivo Possível;*
- *Planificação e programação individualizada do ensino;*
- *Recurso às diferentes modalidades que integram o regime educativo especial*

Com efeito, o regime educativo especial consiste na “*adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE*”.

No que concerne às adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, destacam-se as seguintes medidas:

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

O referido Decreto, para além de outras medidas, menciona as medidas de regime educativo, a adoptar, e as diversas formas de encaminhamento e identificação. As medidas enunciadas aplicam-se individualmente aos alunos com NEE, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo.

Das medidas de regime educativo estabelecidos, a última, ou seja a **medida ensino especial**, só será aplicada nos casos complexos para os quais as outras medidas não se adequem. Esta traduz-se na aplicação de currículos escolares próprios e currículos alternativos e destina-se, segundo o referido na lei, a crianças e jovens com deficiência física e ou mental.

Os **currículos escolares próprios** consistem em pequenas adaptações / redução parcial de currículo normal ou dispensa de alguma das actividades que se revelam impossíveis de executar em virtude de deficiência. Poderá também coexistir com a aprendizagem de áreas específicas como por exemplo o Braille, linguagem gestual, etc.

Os **currículos alternativos** substituem os currículos normais e destinam-se à aprendizagem de conteúdos específicos/necessidades básicas, que de certo modo possam contribuir para inserir o aluno no meio social e familiar que o rodeia, contribuindo para uma melhoria da sua qualidade de vida.

Neste contexto, o apoio pelo ensino integrado estende-se a todos os graus de ensino, pode revestir-se de diversas modalidades que estão directamente relacionadas com a problemática em questão e os graus de ensino em que é dado.

Por força da dinâmica introduzida pela Reforma do Sistema Educativo, desencadeou-se um conjunto de acções legislativas tendentes a introduzir mudanças no panorama educativo português, com vantagens para os alunos com necessidades educativas especiais, reorientando assim por imperativos legais, a acção e forma de actuação das equipas de educação especial.

Dos diplomas publicados, destacam-se: legislação sobre os Serviços de Psicologia e Orientação Escolar (Decreto-Lei 190/91, de 17 de Maio), a reforma curricular (Decreto – Lei 286/89), a autonomia das escolas (Decreto – Lei 172/91), o sistema de avaliação (despacho 1628ME/91) e, por fim, o Decreto – Lei 319/91, de 23 de Agosto, a que aludimos, o qual pretende dotar o país com um diploma que assegure a crianças e jovens com necessidades educativas especiais a frequência da escola regular, norteando a integração escolar por princípios que podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais (DGEBS,1992):

- *O direito à educação ;*
- *O direito à igualdade de oportunidades;*
- *O direito a participar na sociedade*

O mesmo Decreto, introduz alterações no modo como até então as equipas vinham gerindo os apoios educativos, exigindo ajustamentos nas formas e métodos de atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais, centrando a intervenção mais próximo do professor titular da classe/turma, cabendo a este um papel primordial junto do aluno.

O ensino integrado, para além de atender uma grande percentagem de alunos, denota que está em consonância com o estabelecimento no artigo 18º da Lei de Bases do Sistema Educativo que preceitua que “*a política da educação deve garantir a integração dos alunos com NEE, preferencialmente em estabelecimentos regulares de ensino*”, tendo tido uma evolução significativa tanto quanto ao número de alunos atendidos, quanto ao número de docentes, como também no que se refere às estruturas de que dispõe, conforme se pode ver no Gráfico 3.

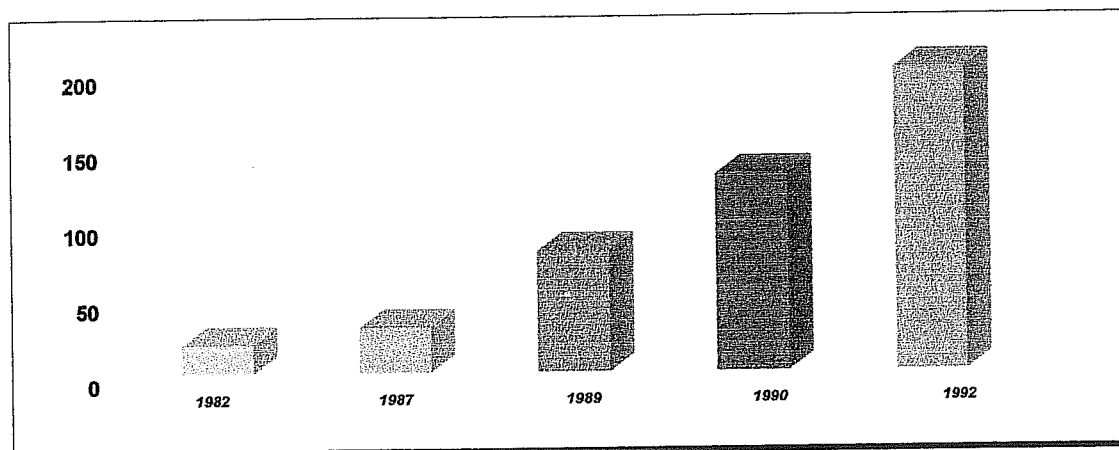


Gráfico 3 – Evolução das Estruturas de Ensino Integrado

As medidas consagradas no Decreto – Lei 319/91, de 23 de Agosto e regulamentadas pelo Despacho 173/ME/91 de 23 de Outubro, contextualizadas na progressiva massificação do ensino, possibilitaram a chegada à escola regular de uma maior número de alunos com problemas de aprendizagem, provocando um aumento gradual de alunos com necessidades educativas especiais, impelindo as equipas para formas de atendimento e métodos de intervenção, em que as escolas apenas passam a contar com a colaboração dos professores de ensino especial esporadicamente a tempo parcial, isto é, deslocando-se às escolas duas ou três vezes por semana e por períodos curtos.

De acordo com o levantamento efectuado pelo DEB, nomeadamente pelo Núcleo de Orientação e Educação Especial (NOEE), existiam em 1993 no nosso país 214 Equipas de Educação Especial, 19 Núcleos de Apoio à deficiência auditiva e de Apoio à deficiência visual, estando estes distribuídos por cinco Direcções Regionais de Educação (DREN, DREC, DREL, DREA e DREAG), perfazendo um total de 233 organismos oficiais (Quadro 10).

	<i>DREN</i>	<i>DREC</i>	<i>DREL</i>	<i>DREA</i>	<i>DREAG</i>	<i>Total</i>
<i>EEE</i>	67	54	59	22	12	214
<i>NACDA/NADA</i>	7	2	10			19

QUADRO 10 - Distribuição das estruturas do Ensino Integrado pelas diversas regiões do país

FONTE : PEREIRA, Maria Filomena (1993), «A Educação Especial na última Década

- *Evolução e Tendências*», Lisboa, ME/DEB.

Em 1 de Julho de 1997 com a publicação no Diário da República – II Série, n.º 149, do Despacho Conjunto n.º 105, são definidas novas condições em que se devem concretizar os apoios educativos nas escolas, assim como, a constituição, atribuições, organização e funcionamento, que referiremos mais à frente.

### 3. As Mudanças do Sistema. Novas Concepções – Orientação Inclusiva

No início dos Anos 90, à semelhança do que se passou noutros Países, partindo de marcos decisivos no movimento das ideias, como refere Niza (1996), as práticas integradoras do último decénio, a avaliação dos sistemas de integração e a investigação realizada, permitiram avançar mais nas concepções e estratégias humanizadoras e educativas da totalidade dos cidadãos, garantindo-lhes o ingresso e o sucesso educativo, nas escolas comuns do Ensino obrigatório.

Pela integração da Educação Especial no sistema geral de ensino é então veiculado o princípio de que todas as crianças deficientes devem receber uma educação no “*meio o mesmo restritivo possível*”, a fim de lhes garantir o máximo de normalização, Felgueiras (1994). A organização dos programas de educação especial passa a ser definida segundo um modelo de hierarquia de recursos, o qual traduz os diferentes serviços ou opções de ensino que o aluno poderá beneficiar de acordo com as suas necessidades individuais (Correia, 1997).

Felgueiras (1994) refere que é no início dos anos 90 que a política educativa no nosso País, mediante importantes diplomas legais, se torna mais clara e explícita quanto à responsabilização da escola regular face à educação das crianças com deficiência.

Entre os princípios orientadores do Ministério da Educação foi claramente explicitado : a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais, baseado em critérios pedagógicos. Por outro lado de acordo com a referida autora, a garantia da escolaridade obrigatória, a sua gratuidade para todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência a nível do ensino básico; a introdução e a adequação de medidas a aplicar consoante as necessidades educativas especiais e, ainda, a definição de condições para a exclusão de uma criança do sistema regular de educação, foram alguns dos aspectos contemplados que se mostraram relevantes para a concretização de uma política “integradora”.

À partida a adopção formal do conceito de Necessidades Educativas Especiais veicula uma nova filosofia que impõe como necessidade absoluta a adequação de práticas educativas e a mudança de atitudes dos diferentes intervenientes no processo educativo.

Perspectivando a evolução conceptual relativa à nova filosofia, Niza (1996) refere que a alternativa mais recente é, de facto, a de uma Escola Inclusiva (Ainscow, 1990) orientada para o currículo, por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças. Nesta nova perspectiva, o conceito de dificuldade de aprendizagem e de necessidade especial é posto em causa dado que a “preocupação dominante em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só vem prejudicar as crianças em causa” como pretende provar Ainscow numa obra já clássica de que é organizador ; “Effective Schools for All” (1990).

*O princípio fundamental das escolas inclusivas, refere a Declaração de Salamanca (1994), “consiste em que todos os alunos devem aprender 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, das estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.*

A perspectiva de compensação e integração decorrente do debate e das medidas políticas ensaiadas a partir dos anos sessenta começa agora a dar lugar a uma nova perspectiva, a da *inclusão*, (Niza,1996).

De acordo com Mayor (1994), relativamente aos princípios e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus colegas. A escolarização de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro de uma escola, de uma forma permanente – deve considerar-se como uma medida excepcional.

Segundo Costa, Bénard (1998), a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das Escolas Especiais, porque corresponde aos desejos dos Pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a **razão última** que a baseia consiste na defesa do direito à plena **dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.**

A mesma autora refere : “*a Educação inclusiva não é um evento, é um processo ...*” Entre nós, este processo terá sido iniciado verdadeiramente em 1991. Nessa data a legislação produzida evoluiu para o modelo pedagógico e permitiu que as Escolas fossem abertas a qualquer tipo de aluno, todos passaram a ser susceptíveis de integração escolar (Decreto- Lei nº 319/91).

No entanto há que realçar a importância de um novo diploma normativo, o Despacho nº105/97, que visa a reformulação dos conceitos e das práticas dos serviços de apoio com base nas novas perspectivas defendidas em Salamanca (1994), designadamente mediante um modelo centrado na Escola e no Currículo, constituindo um suporte ao desenvolvimento de Escolas orientadas pela perspectiva inclusiva – todas as crianças têm lugar na Escola e é esta que tem de se adequar à diversidade da população escolar. Estes foram os princípios que nortearam a criação dos actuais “Apoios Educativos” e das respectivas Equipas de Coordenação de nível local.

Por outro lado, Vasconcelos (1998) refere que “em termos de uma escola inclusiva, as questões do currículo então inscritas no processo de Autonomia das Escolas, devendo a autonomia administrativa (D.L. nº 172/91), servir a autonomia pedagógica, constituindo esta aliás o suporte dessa mesma autonomia pedagógica.

Segundo Costa, Bénard (1998, uma nova perspectiva sobre a forma de encarar as necessidades educativas especiais constitui, o factor mais relevante na evolução de conceitos integração/inclusão e de práticas que conduzam ao princípio da *escola inclusiva.*

A mesma autora refere que para clarificar o conceito de inclusão será importante compará-lo com o conceito de integração fazendo a seguinte distinção:

**Integração** – Processo através do qual as crianças consideradas com Necessidades Educativas Especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da Escola.

**Inclusão** – Empenhamento da Escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos.

Paralelamente, sistematiza ainda a “perspectiva centrada no aluno” e a “perspectiva centrada no currículo”, cuja análise comparativa que estabelece, poderá ser perspectivada no quadro 11.

<i>Perspectiva Centrada no Aluno</i>	<i>Perspectiva Centrada no Currículo</i>
<i>Atenção centrada nas incapacidades da criança</i>	<i>Atenção centrada na intervenção pedagógica capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos</i>
<i>Intervenção individualizada visando essencialmente a recuperação do déficite a cargo de especialistas.</i>	<i>Intervenção visando o grupo e procurando assegurar a maior eficácia para todos através de estratégias diversificadas.</i>
<i>Espaços especiais e programas diferentes para os alunos com necessidades especiais</i>	<i>Adaptação das Estratégias de ensino na Sala de aula de modo a responder às necessidades individuais com o apoio que for necessário e visando o currículo comum.</i>
	<i>A dificuldade do aluno é um estímulo à melhoria do ensino</i>

**QUADRO 11** – Fonte : Costa, Bénard (1998)

Bairrão J. (1995), citando Bayliss (1995), refere que para se implantar uma escola inclusiva será necessário que nos diferentes níveis da «*Ecologia do Sistema de Educação*», várias situações se tornam possíveis designadamente :

- Mudanças jurídico-administrativas que garantam concretamente esses direitos
- Mudanças organizativas e de gestão ao nível das escolas
- Mudanças a nível de mentalidades do professor e de outros intervenientes
- Apoio aos alunos numa perspectiva de escolarização de todos
- Mudanças ao nível da natureza e da estrutura do currículo
- Mudanças nos modelos de apoio individual aos alunos

Reportando-nos ao enquadramento legislativo, há a referir que antes de entrar em vigor o Despacho Conjunto 105/97, tínhamos as Equipas de Educação Especial por um lado e Professores de Apoio que eram colocados nas Escolas do 1º ciclo em actividades diversificadas (Vasconcelos,1988) . Refere a mesma autora, que “neste momento os apoios educativos englobam os professores que são colocados nas escolas e as Equipas de Coordenação que têm exactamente a função de enquadrar os colegas que estão colocadas directamente nas Escolas”.

Considera que o Despacho Conjunto 105/97 no campo mais amplo do processo de autonomia e reorganização das Escolas, permite colocar docentes de Apoio Educativo não apenas para resposta às necessidades educativas especiais tradicionais mas também facultar os apoios em termos de docentes especializados para que crianças que têm simples dificuldades de aprendizagem possam encontrar, no âmbito do Projecto educativo de Escola e na Organização dos Currículos, as respostas de que precisam para que possam aprender ao seu ritmo

As medidas preconizadas pelo referido Despacho pretendem, deste modo, centrar cada vez mais nas escolas os recursos humanos disponíveis e criar condições para que haja supervisão pedagógica adequada, para que os professores das diferentes disciplinas ou os professores que se encontram nas escolas do 1º ciclo possam ter realmente o apoio dos seus colegas colocados aos abrigo deste documento, que lhes permita fazer as adaptações curriculares necessárias para que todas as crianças possam aprender.

Vasconcelos (1998) refere a necessidade de se melhorar a gestão dos recursos humanos disponíveis para o apoio educativo, desenvolvendo a sua qualidade e aumentando a eficácia da sua intervenção, sendo importante a existência de docentes com especialidades diversificadas passo a citar “é importante que haja especialidades disciplinares também nestas Equipas de Apoio educativo”. Acrescenta que desde que haja uma boa gestão de recursos humanos, o Despacho n.º 105, permite uma multiplicidade de apoios disciplinares ou especializados que irá facilitar o trabalho das Equipas de professores nas Escolas.

Referencia ainda esta autora, a importância da criação de parcerias locais, necessárias para que se possa fazer a articulação de serviços favorável a que as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais possam vir a ter as respostas de que necessitam, mediante uma intervenção verdadeiramente ecológica, concertada, de forma a modificar a partir da base, as condições de vida dessas crianças.

Neste sentido e a título conclusivo, Costa, Bénard (1996) referencia “ *o conceito de Escola para todos foi, certamente, impulsionado por outros de sentido favorável, havendo a destacar algumas medidas, consignadas pela reforma do Sistema Educativo em curso. A autonomia escolar, a área escola, o apelo à iniciativa dos professores, aos trabalhos de projecto e à interdisciplinaridade, os incentivos à colaboração com o meio, são, entre outros, novos rumos lançados pela Reforma que muito podem contribuir para escola Inclusiva*”. ( op. cit; p.159)

#### **4 - Enquadramento Normativo Específico, subsídios para o Sistema de Educação na década de 90**

A evolução dos conceitos e das práticas do apoio a alunos com necessidades educativas especiais depende de inúmeros factores : intervenção das famílias, atitude da comunidade, papel desempenhado pelos professores, evolução tecnológica e científica, etc. (DGEBS, 1992).

No entanto, um factor muito importante consiste na publicação de legislação adequada que reconheça o princípio da igualdade de oportunidades para as crianças e os jovens com problemas de aprendizagem possam evoluir em qualquer nível de ensino, sempre

que possível, em escolas regulares. Embora os diplomas legais, não resolvam, os problemas nem assegurem, só por si, as respostas, contribuem de forma decisiva para firmar as iniciativas empreendidas e para a dotação dos meios necessários à sua execução.

A análise do articulado legislativo que se segue, pretende de forma mais consistente, analisar as actuais Orientações Normativas que referem a desejável articulação de Serviços afins, mediante intervenção multidisciplinar designadamente, entre os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e os Apoios Educativos (Professores de Educação Especial e Psicólogos), no âmbito do Apoio a crianças com necessidades educativas especiais nas escolas.

#### **4.1. Dos Professores de Educação Especial aos Docentes do Apoio Educativo : Análise comparativa dos respectivos enquadramentos (alterações verificadas pela implementação do novo Modelo dos Apoios Educativos às Escolas)**

Decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo, inseridos numa linha de intervenção que visa fazer da escola o centro privilegiado da acção educativa, são publicados vários diplomas que consagram medidas de actuação junto da criança com necessidades educativas especiais e, concomitantemente, enquadram o professor de educação especial.

Como vimos, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, processaram-se profundas transformações na concepção da educação integrada. A Lei no seu art. 18º diz que a educação especial “ se organiza preferencialmente segundo os modelos diversificados de integração em estabelecimentos de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com os apoios de educadores especializados”.

Segundo Correia M.(1997), estar integrado deixa assim de ser sinónimo de “acompanhar o currículo normal” e a ampliação dos serviços educativos a estas crianças vai implicar muitas alterações nas estruturas educativas, com enormes consequências quer na organização das estratégias de intervenção do professor de

educação especial quer, e fundamentalmente, no papel da própria escola e dos professores do ensino regular.

O decreto Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro que define o regime jurídico da autonomia da escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, estabelece como competência da escola no âmbito da orientação e acompanhamento de alunos, o seguinte “ desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades de base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”.

O Decreto – Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, que estabelece os princípios gerais de reestruturação curricular estipula no art. 11º que o acompanhamento do aluno individualmente, ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar (SPO).

O Decreto – Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que visa a promoção do sucesso escolar e se aplica aos alunos que frequentam o ensino não superior, assinala no seu preâmbulo como “facto preocupante, o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas, adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”.

O Decreto – Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, define no art. 36º que as estruturas de orientação educativa que colaboram com o conselho pedagógico, posteriormente regulamentadas pela Portaria n.º 921/92, de 23 de Setembro, que estabelece as competências específicas das referidas estruturas de orientação educativa, designadamente, na detecção das dificuldades, ritmos de aprendizagem e outras necessidades dos alunos.

O Decreto – Lei nº 190/91 de 17 de Maio que cria os serviços de Psicologia e Orientação (SPO) “unidades especializadas de apoio educativo” por forma a assegurarem a realização das acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional previstas no artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo. A criação dos SPO visou dotar o sistema educativo de estruturas especializadas em orientação educativa que, inseridas na rede escolar, contribuissem de modo decisivo para a melhoria da qualidade da Educação, para a concretização da igualdade de oportunidades e para a promoção do sucesso educativo.

O Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, que preenche um espaço legislativo, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção, é um instrumento que as escolas dispõem para organizar o seu funcionamento no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais. Esta lei, contém princípios inovadores na legislação portuguesa que provêm da evolução de conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de integração, aplica-se a alunos com NEE que frequentam os níveis de ensino básico e secundário.

Por último o Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho, que como já foi referido introduz mudanças significativas na situação existente no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, criando lugares de afectação de docentes nas escolas e passando a identificar o *Professor de Apoios Educativos* em vez de *Professor de Educação Especial*.

De acordo com Pereira F. (1998/1999), seguem-se dados do estudo do Observatório dos Apoios Educativos relativos aos Docentes de Apoio Educativo. (D.A.E.).

Como se observa da leitura do Gráfico 4 o número dos docentes de apoio educativo é na referida data de 6419, verificando-se um acréscimo de 8% relativamente ao ano anterior. Do total dos docentes de apoio educativo, 24% têm formação especializada em educação especial. Se tivermos em atenção que apenas os alunos com problemas de alta intensidade e baixa frequência necessitam do apoio de um docente com formação especializada em educação especial, teremos, a nível nacional um ratio de 1 docente de apoio educativo com formação especializada em educação especial para cada 12 alunos.

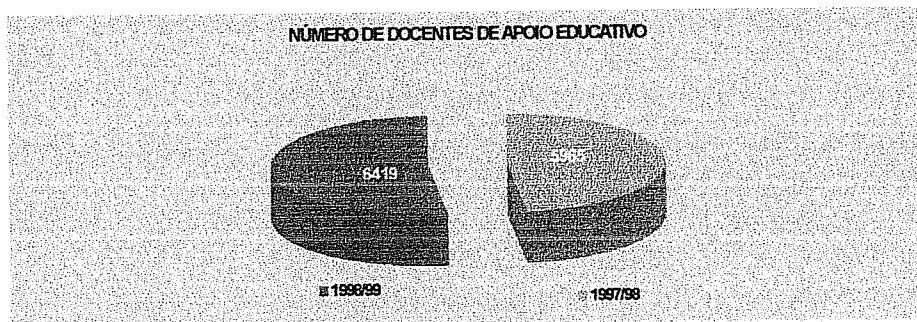


Gráfico 4 – NÚMERO DE DOCENTES DE APOIO EDUCATIVO  
 Fonte : Pereira F. (1998/1999) Observatório dos Apoios Educativos

Do total de docentes de apoio educativo, a maior percentagem pertence à DREN (43%) e a menor às DREA (4%) e DREAG (4%)

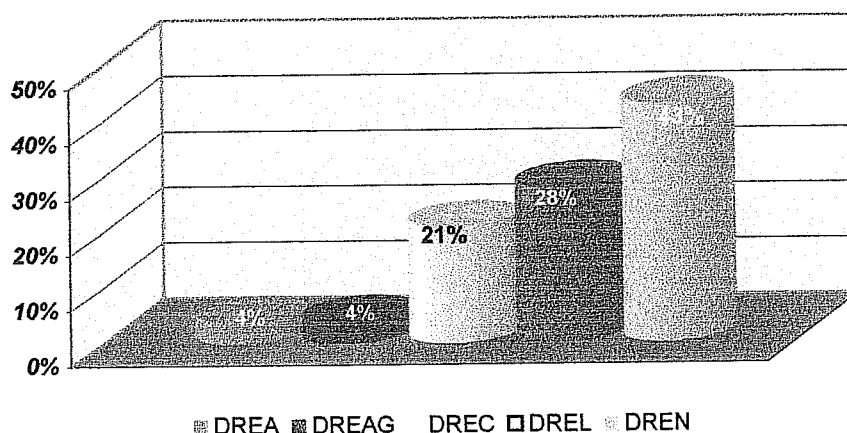


Gráfico 5 – NÚMERO DE DOCENTES POR DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
 Fonte : Pereira F. (1998/1999) Observatório dos Apoios Educativos

Como se constata pela gráfico 5 a maioria dos docentes de apoio educativo (63%) pertence ao 1º ciclo do ensino básico, sendo 21% a percentagem de educadores de infância e de 16% de docentes de apoio educativo dos 2º e 3º ciclos e do ensino secundário.

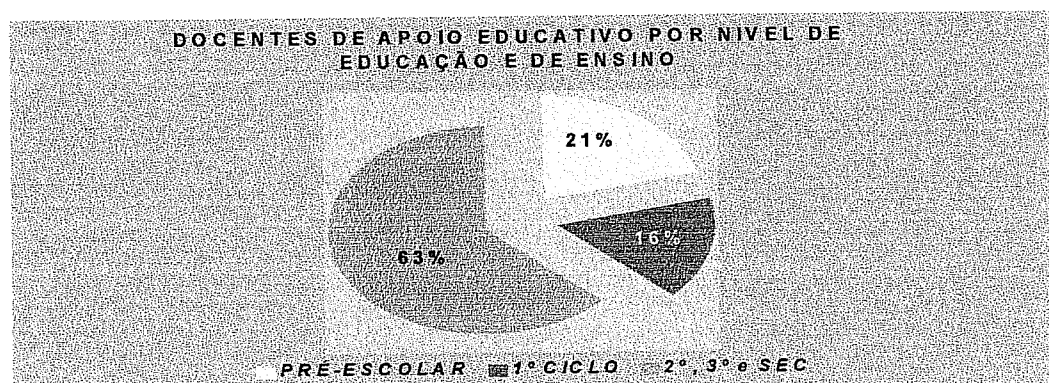


Gráfico 6 – DOCENTES DE APOIO EDUCATIVO POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO E DE ENSINO  
 Fonte : Pereira F. (1998/1999) Observatório dos Apoios Educativos

Ao compararmos estes valores com os de 1997/98, constata-se um crescimento de cerca de 5%, no número de educadores de infância.

Actualmente os docentes colocados ao abrigo do referido Despacho (ponto 7.2.) integram o corpo docente do respectivo estabelecimento de educação ou de ensino enquanto durar a situação de afectação. O diploma, ao estabelecer o regime aplicável à prestação dos serviços de apoio educativos, define também o conceito de **docente de apoio educativo** como o docente que tem a *“função de prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem”*.

O Despacho consagra a necessidade dos docentes que prestam apoio educativo colaborarem na **detecção das necessidades educativas especiais** e na **organização dos apoios educativos, diversificação das estratégias pedagógicas** e na **flexibilização curricular** e, ainda, na **melhoria das condições e do ambiente educativo da escola** e no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto – Lei 319/91, de 23 de Agosto e diplomas atrás referidos, designadamente de programas educativos individuais.

Ao introduzir alterações significativas no sistema, no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, confere prioridades à colocação de pessoal docente especializado nas escolas, procurando criar as condições que facilitem a diversificação das práticas pedagógicas e uma mais eficaz gestão de recursos disponíveis, tendo por objectivo a melhoria da intervenção educativa.

Este Diploma, ao estabelecer o regime aplicável de serviços de apoios educativos nas escolas, o qual deve ser uma parte integrante da educação em geral, tem como objectivo não ser mais possível a manutenção de um ensino segregado ou a coexistência de dois subsistemas escolares – regular e o especial. Reafirma, ainda, o compromisso da “Educação para Todos”, definindo as condições em que se deve concretizar.

As alterações introduzidas por este Despacho, reflectem a evolução dos conceitos sobre a educação especial na “escola de hoje” e as suas consequências na educação das crianças e jovens com problemas e na educação em geral. Nesta perspectiva, pretende-se com a sua publicação, ir ao encontro da propensão actual no atendimento de crianças com necessidades educativas que é centrar-se sobretudo na escola e nos seus intervenientes (alunos, docentes, pais e comunidade).

Em seguida, será interessante, partindo da análise do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto (anterior Modelo) e do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho (novo modelo) procurar evidenciar as diferenças entre eles e as mudanças introduzidas pela nova situação na prestação de serviços de apoio educativo a crianças com necessidades educativas especiais.

De acordo com Rafael . H. (1999), a referida análise dá-nos possibilidade descrever as linhas de força que as diferencia já que constitui “um dos elementos que permite inferir o avanço que se tem feito, no sentido de nos aproximarmos do conceito de Escola Inclusiva”.

O Despacho Conjunto nº36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, revogado pelo Despacho subsequente – (Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho), considerando a necessidade de consagrar as atribuições e os critérios de organização e funcionamento, com base nas experiências acumuladas pelas equipas de ensino integrado, determinou que as Equipas de Educação Especial, designadas por EEE (Equipas de Educação Especial), fossem serviços de educação especial a nível local, abrangendo todo o sistema de educação e ensino não superior, orientando toda a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, em particular nos seus arts. 17º e 18º, constituindo-se como unidades orgânicas da futura rede local de educação especial.

Estas equipas, constituídas por educadores de infância e professores dos diferentes graus de ensino, sedeadas sempre que possível em estabelecimentos de ensino, designado pela direcção regional de educação respectiva, tinham como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e encaminhamento, desenvolvendo o

atendimento directo em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos e psíquicos.

Com um número de elementos docentes nunca inferior a cinco nem superior a vinte e cinco, a equipa tinha uma área de actuação definida em função das escolas a apoiar e, em princípio, a base da definição da zona de intervenção era o concelho, podendo haver mais de uma equipa por concelho.

O apoio prestado pelos docentes da equipa às escolas, era feito em regime de itinerância ou fixo. Nos últimos anos da vigência do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, prevalecia o atendimento em regime de itinerância sobre o regime de atendimento fixo. Com um elevado número de escolas distribuídas por docente, o apoio converteu-se, progressivamente, em apoio a tempo parcial ou mesmo de forma esporádica, por um ou dois dias por semana e duas ou três horas por dia.

Com a publicação do Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, as competências do docente de educação especial, previstas no do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, foram-se reajustando, contando as escolas com uma colaboração destes professores, dentro dos limites acima referidos, designadamente:

1 - Participar nas reuniões de núcleo ( ou conselho escolar ) e conselho de turma, que tenham alunos com necessidades educativas especiais no âmbito dos procedimentos previstos nas seguintes alíneas (ponto 4 e 5 do Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de Outubro):

- a) Compete ao professor do 1º Ciclo básico identificar os alunos com necessidades educativas especiais e dar conhecimento ao coordenador de núcleo. O coordenador promove a reunião do núcleo em que participa o professor de educação especial para análise da situação do aluno identificado.
- b) Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, compete a qualquer docente identificar o aluno com necessidades educativas e dar conhecimento ao director de turma. O director de turma promove a

reunião do respectivo conselho em que participa o professor de educação especial para análise da situação do aluno identificado.

- 2 - Participar nas reuniões da equipa de avaliação designada pelo ODAGE – Órgão de Direcção, Administração e Gestão das Escolas - , colaborando activamente como membro “especializado” no domínio da componente educativa;
- 3 - Elaborar ou rever, quando necessário, o programa educativo;
- 4 - Executar o apoio educativo Especial previsto no programa por si elaborado e homologado pelo órgão de gestão, administração e gestão da escola.

**O Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho**, introduz-se reclamado mudanças significativas no âmbito dos apoios educativos a crianças e jovens com necessidades educativas especiais e revoga o Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto.

Conferindo prioridade à colocação de pessoal docente especializado e de outros técnicos nas escolas para apoios educativos e, simultaneamente, salvaguardando a existência de uma “retaguarda” técnico-científica com um número reduzido de elementos (até ao limite de três), pretende-se consubstanciar as condições para a integração e o sucesso de todos os alunos, perspectivando o desenvolvimento de respostas, sobretudo no domínio de diferenciação pedagógica e da educação especial.

Neste sentido, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, determina a colocação nas escolas de docentes com formação especializada em áreas específicas, para promoção de actividades de apoio educativo. Para orientação técnico-científica dos docentes que desempenham funções de apoio educativo especializado nas escolas, são designadas, em função das necessidades, equipas de coordenação ou coordenadores a nível concelhio, constituídas por docentes com formação especializada, até ao limite de três.

O Despacho Conjunto n.º 105/97, no ponto 12, ao definir as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas, consagra, ao mesmo tempo, a natureza abrangente dos apoios educativos. Assim, o conjunto de apoios educativos, tradicionalmente orientados para o aluno com necessidades educativas especiais e

fundamentalmente centrado no professor de educação especial sediado nas ex-equipas (Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto), é agora, por via do novo Diploma, alargado a toda a comunidade educativa (órgãos de gestão e coordenação pedagógica, professores e alunos).

Por outro lado, consagra a necessidade dos Docentes de Apoio Educativo colocados nas escolas colaborarem na detecção das necessidades educativas especiais, na organização dos apoios educativos, na diversificação de estratégias pedagógicas, na flexibilização curricular e no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

Neste sentido, o ponto 12 do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, define as condições em que se devem concretizar os apoios educativos, designadamente :

- *Colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica da escola na detecção de necessidades educativas especiais e na organização e incremento dos apoios adequados;*
- *Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;*
- *Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;*
- *Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto – Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;*
- *Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo de escola;*
- *Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.*

Em síntese e relativamente aos dois normativos legais em análise, de acordo com Rafael. H. (1999), verifica-se haver diferenças significativas entre eles, sendo a mais importante, introduzida pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, a que diz

respeito à cessação das equipas de educação especial, dando lugar a que os apoios educativos a crianças e jovens com necessidades educativas especiais se façam por docentes colocados nas escolas, integrando o corpo docente do respectivo estabelecimento de educação ou ensino, dando lugar a uma maior inserção destes professores de apoio nas escolas, com a correspondente maior responsabilização destas neste sector.

Outra diferença que distingue os diplomas em análise, diz respeito à articulação que deve existir entre os Docentes de Apoio Educativo e os Órgãos de Direcção, Administração e Gestão das Escolas. Este processo permanente de comunicação e colaboração é, particularmente, importante no Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, no âmbito da constituição das funções do docente de apoio.

Enquanto, anteriormente, as equipas de educação especial constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto, se encontravam desligadas das estruturas educativas – escolas, colocando-se em relação a estas como um subsistema, tendo, por esse facto, dificuldade em inserir-se no seu ambiente, dando origem a problemas acrescidos no atendimento educacional, no novo modelo, determinado pelo Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, os professores de apoio educativo integram o corpo docente da respectiva escola que apoia, dando ênfase nas suas funções, para aspectos mais específicos de colaboração e apoio permanente aos órgãos de gestão pedagógica, professores e pais, preconizando a **inclusão de todos os alunos** com necessidades educativas especiais no contexto normal, com os seus pares.

## **4.2. EQUIPAS DE COORDENAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS ( despacho conjunto n.º 105/97)**

### **Atribuições e Competências**

#### ***Funções da Equipa de Coordenação***

- A equipa de coordenação articula e orienta a prestação dos apoios educativos a nível local.

- As equipas de coordenação são constituídas por docentes com formação especializada, até ao limite de três, e são designadas pelo respectivo director regional de educação.
- A zona de intervenção de cada equipa de coordenação dos apoios educativos, é regra geral, o concelho.

### ***Competências***

- À equipa de coordenação dos apoios educativos, compete, em articulação com as escolas da sua área, intervir a nível das comunidades e junto de instituições e serviços, designadamente, com vista :

Ao fomento da articulação entre os serviços da educação, da saúde, da segurança social e das autarquias, por forma a suscitar a melhoria dos apoios prestados às escolas e a desenvolver as modalidades de intervenção precoce;

Ao estabelecimento, no âmbito das suas atribuições, de contactos com as instituições e serviços oficiais, particulares, cooperativos ou outros agentes locais, com vista à melhoria de recursos a disponibilizar para as escolas ou as ofertas educativas a propiciar aos alunos;

Ao incremento da formação contínua dos docentes, nomeadamente através dos centros de formação das associações de escolas, com particular incidência nos domínios do desenvolvimento curricular, da diferenciação pedagógica e das respostas a crianças e jovens com necessidades educativas especiais

Compete também à equipa de coordenação prestar colaboração e apoio aos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica das escolas, designadamente quanto:

### ***Plano de Trabalho e Reuniões***

- A actividade da equipa de coordenação dos apoios educativos realiza-se de acordo com um plano anual de actividades, elaborado pela própria equipa, em colaboração com os estabelecimentos de educação e de ensino da zona de influência, o qual é aprovado pelo respectivo director regional de educação.

- Os docentes e técnicos especialistas com funções de apoio nas escolas reúnem-se quinzenalmente sob orientação da respectiva equipa de coordenação, em conformidade com o previsto no plano anual de actividades, sendo estas reuniões consideradas parte integrante do seu horário de trabalho.

### ***Instalações, Apoio Administrativo e Logístico***

- As equipas de coordenação dos apoios educativos devem dispor de instalações adequadas ao exercício da sua actividade, localizadas em estabelecimentos de educação e de ensino que disponham de serviços administrativos próprios.
- Compete à direcção regional de educação respectiva, designar a escola em que a equipa de coordenação dos apoios educativos fica sediada, cabendo a esta assegurar a prestação do apoio administrativo e logístico necessário ao desenvolvimento da actividade da equipa para o que será dotada com os meios necessários.

### ***Supervisão e Avaliação***

- Compete às direcções regionais de educação o acompanhamento da acção pedagógica das equipas de apoio educativo, em conformidade com as orientações definidas pelos Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário.
- Compete ainda às direcções regionais de educação acompanhar regularmente, orientar e financiar o funcionamento das equipas de coordenação dos apoios educativos.
- Os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação devem proceder à avaliação do funcionamento dos apoios educativos apresentando um relatório anual que contemple as propostas de intervenção que se afigurem adequadas.

De acordo com Pereira F. (1998/1999), seguem-se dados de estudo do Observatório dos Apoios Educativos, relativos às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE).

Apresentam-se os dados relativos às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) e aos docentes de apoio educativo (DAE). A recolha dos dados foi feita junto das DRE, (Direcção Regional de Educação), através de grelhas elaboradas pelo DEB. (Departamento de Educação Básica).

### *Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos*

As Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), num total de 192 (Gráfico 7) encontram-se distribuídas por todo o país, e são, na sua maioria, de abrangência concelhia.

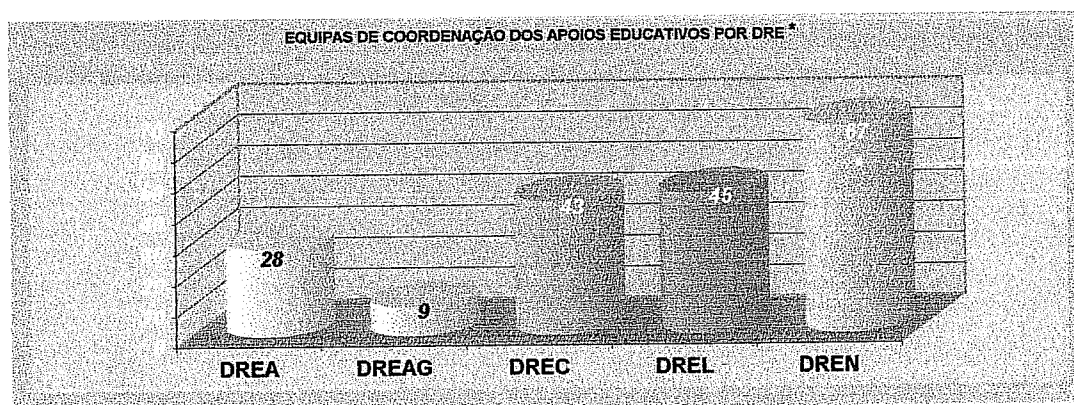


Gráfico 7 – EQUIPAS DE COORDENAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS POR DRE\*

\* Direcção Regional de Educação (por área geográfica)

DREA (Alentejo)

DREA G (Algarve)

DREC (Centro)

DREL (Lisboa)

DREN (Norte)



Gráfico 8 – DOCENTES EM ECAE POR DRE

No conjunto total das ECAE, exercem funções 443 docentes, distribuídos pelas diferentes DRE, conforme se observa no gráfico 8.

Ao compararmos estes dados com os de 1997/98, verifica-se um aumento de 26 docentes em ECAE. É na DREL onde é notado o maior número (n=18), seguindo-se a DREAG (n=6), a DREN (n=3). Na DREA é notada uma redução de 4 docentes.

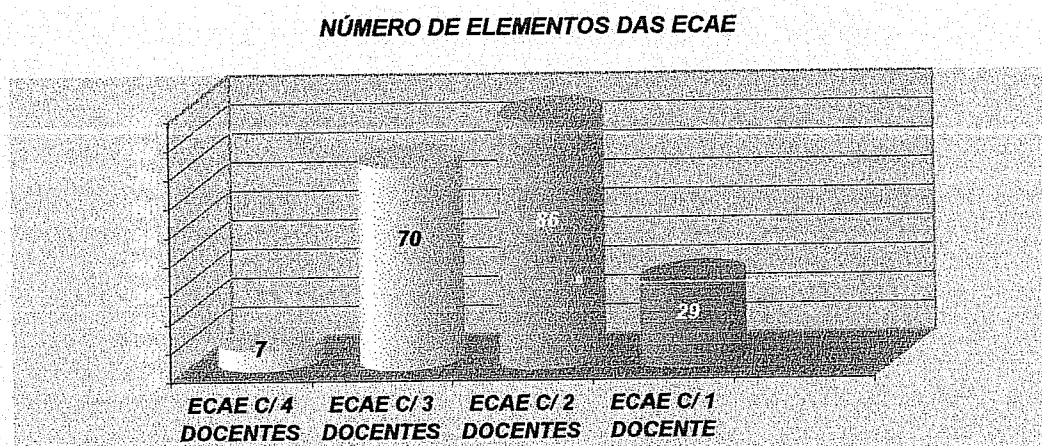


Gráfico 9 – NÚMERO DE ELEMENTOS DAS ECAE

Como se observa pelo gráfico 9, as ECAE são constituídas por um número de elementos que varia ente 1 e 4. Do conjunto das ECAE, 45% tem três elementos e 36% têm dois elementos. As ECAE constituídas por um só elemento pertencem na sua maioria à DREA (n=20).

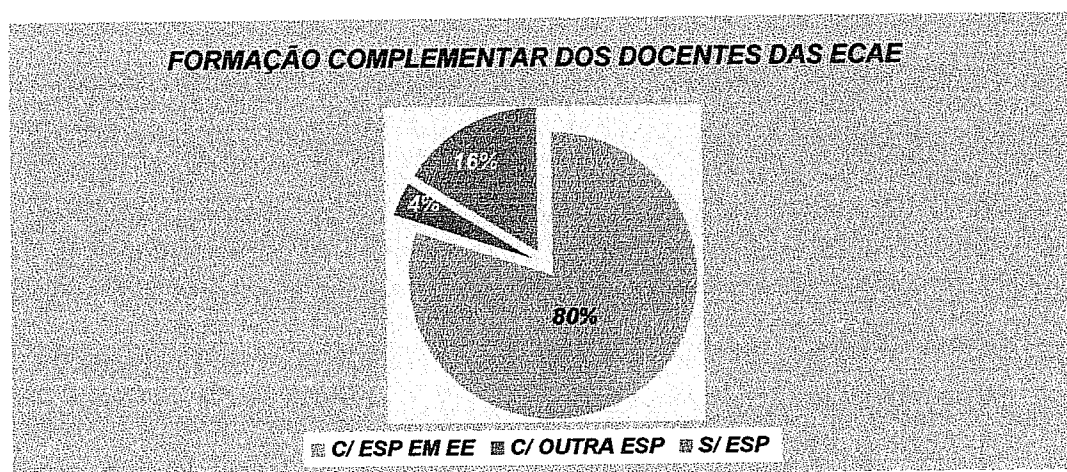


Gráfico 10 – FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DOS DOCENTES DAS ECAE

Da totalidade dos docentes das ECAE (gráfico 10), 80% têm formação especializada em educação especial e apenas 4% tem formação especializada em outras áreas, como ciências da educação, administração escolar, supervisão e orientação. Comparativamente com o ano de 1997/98, a percentagem de docentes com formação especializada subiu 11%.

## 5. Análise Crítica relativa à "Arquitectura Legislativa da Educação Especial" (Enquadramento Legal Vigente)

As ideias de integração escolar foram amplamente desenvolvidas desde os Anos 70, crescendo a expectativa de ver definido a nível legislativo um quadro geral de orientação para a Educação Especial.

O quadro de referência definido pela Lei de Bases do Sistema Educativo assenta nos princípios da universalidade do Ensino Básico, da unificação dos objectivos, da diferenciação das condições educativas e da integração escolar e social. Bairrão, (1998).

A Educação Especial não pode ser vista de forma isolada, mas no contexto do sistema educativo nacional (Lopes. M, 1997).

Bairrão (1988), refere que em Portugal à semelhança do que aconteceu em outros Países, a evolução verificada na Educação Especial está intrinsecamente ligada à democratização do Ensino (...) sob o ponto de vista normativo a Política da Educação Especial em Portugal, passa a inserir-se na corrente dominante nos Países Ocidentais.

Assim, a Educação Especial em Portugal, norteia-se pelos **princípios** que estão consignados, em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que está filiado (Nações Unidas, UNESCO, OCDE, CEE) e nos diplomas legais a que fizemos referência.

No que se refere aos **princípios**, estes podem ser resumidos sob a forma de **três direitos fundamentais**:

➤ *O Direito à Educação*

- *O Direito à Igualdade de Oportunidades*
- *O Direito a Participar em Sociedade*

Bairrão (1998), diz-nos que, com a publicação do D.L. Nº 319/91, ( o qual vem responsabilizar a escola regular por todos os seus alunos e que para tal prevê, no interior da própria escola a existência de respostas educativas adequadas a problemáticas específicas) “ o desenho legislativo evoluiu no bom sentido. Acontece, porém, que ficaram por definir, como previa o D.L. nº 319/91, as condições de reordenamento e de reafecção dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, necessários à aplicação das medidas constantes no diploma” (op. cit.p.60).

O mesmo autor refere que o Despacho conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, viria a constituir-se como uma tentativa de resolução desta lacuna, ao dar um enquadramento normativo aos apoios educativos. Este diploma assenta num novo modelo conceptual e organizativo. O mesmo está direccionado para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores de ensino regular e da sua responsabilidade face aos alunos com necessidades educativas especiais.

Esta nova legislação constitui pois um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente nos seguintes aspectos:

- no papel e responsabilidade que atribui à escola na educação de todos os alunos;
- na forma de conceber a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral;
- no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam a nível do processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos;
- na organização integrada e interactiva “dentro da escola” dos diferentes apoios educativos.

Haverá no entanto a referir que neste novo modelo de apoios educativos não está especialmente valorizada a dimensão interdisciplinar, neste sentido Bairrão (1998) acrescenta :

*“A participação de outro tipo de especialistas, designadamente a colaboração de psicólogos educacionais e de terapeutas, é absolutamente indispensável. A ausência de uma rede de apoio de especialistas de diferentes áreas disciplinares é um dos aspectos do nosso sistema que compromete claramente a qualidade do ensino a prestar aos alunos”* (op. cit. p.61). Há pois que criar condições necessárias para que as acções de confirmação deixem de ser realizadas apenas por docentes, para passarem a ser executadas por equipas pluridisciplinares que incluam especialistas não docentes, dotando o sistema com técnicos especializados, designadamente psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, por forma a assegurar às escolas o apoio técnico indispensável para a compensação da escola inclusiva. Também a articulação com os Serviços de Psicologia e Orientação não é referida neste novo diploma. Sendo que, se mostraria de acordo com o referido autor, indispensável melhorar as respostas dos SPO, aumentando o número de elementos das equipas, por forma a cobrir a totalidade das escolas, procedendo a uma reestruturação destes serviços que permitisse uma melhor articulação entre os SPO e a escola em geral e em particular com o serviço de apoio educativo. O autor citado postula que a escola inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, tendo em vista intervenções cooperadas eficazes, sendo pois de incentivar a investigação sobre a temática das NEE, nomeadamente no âmbito das Ciências da Educação, bem como sobre temas que lhe são inerentes.

*“Existe uma plethora de processos e progressos educacionais que contém grandes potencialidades para o ensino / aprendizagem de crianças e alunos com Necessidades Educativas Especiais, várias metodologias educacionais e conhecimentos psico-educacionais muito avançados que os professores têm de dominar para realizarem as tarefas que os decretos lhes incumbem”*.(Bairrão 1998, op. cit. p.51 ). Seria então extremamente importante intensificar as acções de formação em serviço dos professores de apoio educativo, por forma a elevar significativamente a sua preparação e a contribuir decisivamente para o desempenho competente das suas funções.

É referido que noutros países, tais mudanças metodológicas e formativas designadamente : o ensino adaptativo (adptative teaching) de Wang; o currículo em espiral de Bruner e Faggi, o ensino directo e o trabalho de grupo cooperativo de Bauer e Sapon; a análise de tarefas e o ensino preciso de Raybould e Solity; o ensino entre iguais, levaram anos e anos para serem concebidos e implementados, basearam-se em investigações e contaram com a colaboração de centros de investigação e de universidades com um poderoso "Know how". Seria então desejável uma formação interdisciplinar que implicasse mudanças, actualizações e pesquisas importantes ao nível de vários centros de formação de professores, psicólogos e outros técnicos que trabalham na área da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (incentivando por exemplo a criação de cursos de pós-graduação e mestrados em N.E.E.).

Barroso. J., citado por Bairrão (1988), postula que " *as coisas não mudam por decreto, mas sim, através de longos e prolongados esforços conjuntos dos profissionais e Instituições*", sendo reiterada a ideia de que a quase unanimidade que o conceito de escola inclusiva suscita, não deve conduzir-nos a uma visão excessivamente optimista da situação. Referem ainda os autores que a existência de professores de apoio e a sua colocação nas escolas é uma medida quase consensual mas, só por si, não garante o adequado atendimento das crianças e alunos, no quadro de uma escola a caminho da inclusão. A colocação dos professores de apoio só será importante se se traduzir em mudanças profundas nas condições de atendimento dos alunos.

O que é um facto é que, em termos legislativos, exigências maiores vão sendo feitas, designadamente nos domínios das práticas de novas metodologias de ensino/aprendizagem e da organização curricular e extra-curricular bem como dos recursos para os alunos e suas famílias, referimo-nos ao despacho 178- A/ME/93 no que diz respeito ao conceito de apoio pedagógico.

Trata-se de novas exigências conceptuais de conhecimentos e práticas que se colocam aos profissionais. « *Há pois uma discrepância importante entre os textos da Lei e a formação e a prática de professores, psicólogos e outros técnicos*» pois, para termos pessoal com um domínio de técnicas e estratégias pedagógicas diferenciadas teria de

haver na opinião de Bairrão (1998) *“uma longa e intensa conjugação de esforços, implicando departamentos do Ministério da Educação e de outros Ministérios, Centros de Investigação, Universidades e outras Escolas Superiores de formação de professores e de outros técnicos que trabalhem na Área”* (op. cit.p.53.)

*A escola inclusiva* implica competências acrescidas e uma mudança de atitudes dos profissionais, bem diferentes, na opinião de Bairrão, das actuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica pode proporcionar, perspectivando-se a necessidade de mudanças a diferentes níveis, designadamente : jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro. Tais *“mudanças”* pressupõem o que em Salamanca se designou de *“profunda reforma”*, e que está ainda longe de estar realizada.

Neste sentido, um longo caminho haverá certamente a percorrer. No entanto, afigure-se-nos importante referenciar todo um esforço desenvolvido no terreno, fazendo referência aos estudos posteriores a estas considerações, desenvolvidos pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação do funcionamento dos Apoios Educativos, referimo-nos concretamente à síntese conclusiva do Observatório dos Apoios Educativos do ano de 1999, que a seguir iremos mencionar.

## **6. Referência a estudos actuais sobre a problemática em questão, desenvolvidos pela Comissão de acompanhamento e avaliação do funcionamento dos apoios educativos**

### **6.1.1. Observatório dos Apoios Educativos : Síntese conclusiva (1999)**

- a) Alunos com N.E.E.
- b) Características da rede dos apoios educativos
- c) Características dos serviços e dos profissionais de apoio educativo
- d) Satisfação na relação e com o trabalho com os intervenientes no apoio educativo

Os dados que se seguem referem-se à síntese conclusiva que integra os dados de estrutura do Observatório dos Apoios Educativos, sediado no Departamento da Educação Básica, sob a responsabilidade do Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial e criado na sequência da publicação do Despacho 105/97, de 1 de Julho. Os resultados do Estudo referem-se ao Ano lectivo 1998/99. O mesmo tem como objectivo prioritário contribuir para o aprofundamento do conhecimento da actual situação no âmbito dos Apoios Educativos.

Tratando-se de legislação recente que introduz mudanças organizativas e conceptuais profundas, na forma de intervir em apoio educativo, mostra-se necessário uma análise avaliativa que permita conhecer a evolução verificada na aplicação do novo modelo, integrando igualmente dados que permitam conhecer como se estruturam e configuram as práticas dos profissionais a trabalhar em apoio educativo bem como as suas percepções relativas à satisfação no trabalho.

Passemos então às principais conclusões que ressaltam das dimensões estudadas, designadamente as que se referem às seguintes categorias de análise:

- Alunos com necessidades educativas especiais
- Características da rede dos apoios educativos
- Caracterização dos Serviços e dos Profissionais de Apoio Educativo
- Satisfação na relação e com o trabalho com os Intervenientes no apoio educativo.

Não nos iremos debruçar sobre os aspectos relativos à metodologia e procedimentos, interessando-nos somente proceder à transcrição da síntese dos resultados encontrados, bem como a algumas conclusões e reflexões operacionalizadas pelo referido estudo.

Como nota o estudo refere que no conjunto das dimensões analisadas, a opinião das equipas de coordenação dos apoios educativos aparece, na maior parte das vezes, fortemente relacionada com as DRE (Direcções Regionais de Educação) a que pertencem o mesmo, não se verificando com o OAGE (Órgão de Administração e Gestão Escolar).

Aproveitamos para classificar algumas das signas utilizadas :

ECAE – Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos

DECAE – Docente da Equipa de Coordenação

DAE – Docentes de Apoio Educativo

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

#### ***a) Alunos com Necessidades Educativas Especiais***

O número de alunos sinalizados como tendo necessidades educativas especiais e que recebem alguma forma de apoio educativo vem aumentando significativamente nos últimos anos.

É sobretudo ao nível dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico que mais alunos são sinalizados, sendo o tipo de problemas maioritariamente apontados para efeitos de apoio educativo, as dificuldades de aprendizagem.

Recorde-se que, nesta categoria, dificuldades de aprendizagem podem incluir-se não só os alunos cujas dificuldades não resultam de situação de deficiência, mas de problemas ao nível do processo de ensino/aprendizagem, como também verdadeiros défices intelectuais de grau ligeiro, médio ou severo.

Nos 1º, 2º e 3º ciclos de ensino básico as dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas, conjuntamente, incluem 70% do número total dos alunos com necessidades educativas especiais que recebem apoio educativo. Se juntarmos as dificuldades de aprendizagem severas, passamos, então a ter quase três quartos dos alunos com apoio educativo incluídos nesta categoria.

Nos três ciclos do ensino básico a proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas é mais ou menos semelhante. Porém, o 1º ciclo evidencia-se pela maior proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem severas que é dez vezes maior do que no 2º e 3º ciclos.

Uma outra área estudada e que vale a pena referir é a das perturbações da linguagem e da fala. A nível nacional 8 em cada 100 alunos com apoio educativo é sinalizado como manifestando esta perturbação, proporção que nos parece muito elevada especialmente quando comparada com indicadores internacionais que apresentam valores mais moderados.

Será assim, importante analisar a forma como é feita a avaliação bem como os critérios que assistem a sua inclusão nesta categoria.

Apesar de a maior proporção de alunos com perturbações da linguagem e da fala pertencer ao 1º ciclo, surgem também alunos nos 2º e 3º ciclos e mesmo no ensino secundário.

Também merece uma nota importante o aumento observado anualmente no número de alunos sinalizados como tendo problemas de comportamento, proporção que cresceu bastante no presente ano lectivo, em que cada 100 alunos com apoio educativo, 6 são caracterizados como tendo estes problemas.

O apoio educativo nas primeiras idades merece também uma referência especial já que se trata de uma área de intervenção a que não tem sido dada a devida atenção, principalmente quando comparada com o apoio dado ao 1º ciclo. Começa em 1998/99 a notar-se uma tendência para a inversão desta situação. Comparativamente com os anos anteriores e não obstante as baixas taxas de cobertura ainda notadas, o apoio educativo a nível da intervenção precoce e da educação pré-escolar sofreu um aumento importante.

Um nota favorável vai para o elevado número de crianças que atingiram a idade de escolaridade obrigatória e que ficaram retidas no pré-escolar, sendo a sua maioria caracterizada como tendo dificuldades de aprendizagem. Embora este número tenha sofrido uma ligeira redução relativamente ao ano de 1999, mantém-se ainda muito alta, o que deixa transparecer a presença de práticas tradicionais ligadas ao “conceito de prontidão” hoje em dia altamente questionado.

Em síntese, podemos distinguir dois níveis de análise quanto à caracterização dos alunos identificados como tendo necessidades educativas especiais e que as escolas encaminham para apoio educativo. Temos, assim, dois grupos de problemas que se distinguem em função da intensidade e da frequência das situações identificadas:

- Os problemas de alta frequência e baixa intensidade
- Os problemas de baixa frequência e alta intensidade

Os problemas que se apresentam com maior prevalência são os do primeiro tipo, ou seja, os de alta frequência, geralmente, de menos gravidade e que correspondem a problemas de aprendizagem escolar e a problemas de comportamento, que de uma forma geral não se inscrevem em reais quadros de deficiência e que originam altos índices de insucesso.

É este o grupo que mais aflige as nossas escolas e a que estas geralmente respondem com medidas de apoio educativo, de ensino especial, de currículos alternativos... No entanto estes casos revelam, sobretudo, necessidade de uma educação de qualidade e diversificada e não de medidas especiais.

São também estes casos que a nível pré-escolar inquietam os nossos educadores como os problemas de linguagem, de atenção e que geralmente vivem em meios de socialização pobres.

São, em resumo, estes alunos que estão numa cadeia de risco escolar que vai desde o insucesso ao abandono e que por sua vez poderá levar à marginalidade.

Apenas um investimento forte na intervenção precoce e numa educação pré-escolar de qualidade poderá atenuar estas situações de risco em que se encontra uma parte importante das nossas crianças.

### ***b) Características da Rede dos Apoios Educativos***

Os estabelecimentos de educação pré-escolar com docentes de apoio educativo concentram três quartos da população escolar.

Mas é sobretudo nas escolas do 1º ciclo que se encontra a maior taxa de cobertura. Em cada 3 estabelecimentos de educação e de ensino com docentes de apoio educativo, dois são do 1º ciclo.

Já na educação pré-escolar, e não obstante um aumento de 6% no último ano (1998), nota-se uma taxa de cobertura bastante mais moderada, sendo proporcionalmente ao 1º ciclo três vezes menor.

Quanto à forma como os estabelecimentos contam com os docentes de apoio educativo em termos da sua permanência na escola a tempo total ou parcial também parece importante reflectir.

Pela leitura dos dados, parece poder concluir-se que foram introduzidas, pelas Direcções Regionais de Educação, alterações na organização da rede dos apoios educativos o que leva a que, a nível nacional, seja superior o número de escolas que contam com os docentes de apoio educativo a tempo parcial, situação inversa à notada no ano transacto em que era superior o número de escolar com docentes de apoio educativo a tempo inteiro.

Assim, não podemos falar da presença de uma tendência a nível nacional para a fixação de docentes de apoio educativo, sendo essa tendência notada apenas em três das Direcções Regionais ( Alentejo, Algarve e Norte).

É provável que, face ao imenso número de escolas que solicitam docentes de apoio educativo, a administração regional opte pela colocação do docente numa escola, distribuindo o seu horário por várias escolas. Ora se esta situação pode ser adequada para alguns casos de alta intensidade e baixa frequência e sempre que se trata de docentes com formação especializada, já não parece adequada para as outras situações de apoio educativo que requerem, acima de tudo, trabalho a nível do apoio aos professores de turma, ao órgão de gestão e às famílias, e que são a grande maioria.

Contudo, a dificuldade na fixação de apoio educativo notada em algumas Direcções Regionais de Educação, estará, por certo, ligada à organização da rede da educação pré-escolar e do 1º ciclo, a qual, pela sua dispersão obsta à fixação dos docentes de apoio educativo a tempo inteiro às escolas.

### *c) Caracterização dos Serviços e dos Profissionais de Apoio Educativo*

As equipas de coordenação dos apoios educativos constituindo na presente data um total de 192, são na sua grande maioria de abrangência concelhia.

d) São constituídas fundamentalmente por docentes com formação especializada na área da educação especial, sendo bastante baixo o número de docentes com formação especializada noutras áreas como ciências da educação e supervisão e orientação, áreas igualmente importantes para o desempenho das funções atribuídas a estas ECAE.

Assim, o facto de as ECAE se apresentarem como um serviço fundamentalmente constituído por profissionais com formação especializada em educação especial não lhes dá uma dimensão multidisciplinar o que seria importante no desempenho das suas funções.

Quanto ao número de elementos que constituem as ECAE, importa também fazer alguma reflexão. Refere o Despacho 105/97, de 1 de Julho, que as ECAE são constituídas por um número máximo de 3 elementos. Ora, o mais notado é as ECAE terem 2 elementos, sendo mais baixo o número das que têm três elementos. Há contudo 29 ECAE que são constituídas apenas por um docente. Tendo em atenção que para além das funções de supervisão e de orientação são requeridas às ECAE funções ao nível da articulação com os serviços da comunidade e do levantamento de necessidades parece difícil que este trabalho possa ser desenvolvido no caso das ECAE com um só elemento.

Quanto aos docentes de apoio educativo centrados nas escolas o seu número sofreu um ligeiro aumento neste ano lectivo.

Tendo em atenção o número de alunos com apoio educativo, notamos a nível nacional, um ratio de 1 docente de apoio educativo para 12 alunos. Comparativamente com dados internacionais, trata-se de uma ratio favorável que permite uma melhor gestão do processo de ensino/aprendizagem dos alunos em geral e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular.

Ao analisarmos a proporção docente de apoio educativo com formação especializada em educação especial/aluno com problemas de alta intensidade e baixa frequência é também de 1 para 12, embora se notem marcadas assimetrias a nível regional.

Parece, assim, poder aceitar-se que os obstáculos com que o sistema educativo se confronta não podem, de modo algum, ser atribuídas ao número insuficiente de docentes de apoio. Pelo contrário, o ratio professor / aluno existente não é inferior ao de outros países. A questão coloca-se, sim, nos aspectos da competência técnica dos docentes, nos aspectos organizacionais e na racionalização do sistema e dos recursos nele existentes.

Uma outra área de análise foi a experiência profissional dos docentes de apoio educativo. Os dados revelam que, a nível nacional, a maioria dos docentes de apoio educativo têm menos de três anos de experiência profissional. Levanta-se aqui a questão de “que qualidades e competências devem ter os docentes de apoio educativo?”. Ora, atendendo a que as funções dos docentes de apoio educativo são muito variadas envolvendo entre outras, trabalho com os órgãos de gestão das escolas e com os professores de turma na procura de estratégias diversificadas que os ajudem a lidar com todos os alunos, então os docentes de apoio educativo deverão ser professores experientes, representando uma mais valia no conjunto dos recursos humanos da escola. Parece, assim, um erro colocar em funções de apoio educativo docentes sem experiência, não só porque muito dificilmente conseguirão desempenhar as funções que lhe estão cometidas, mas também não conseguirão conquistar a confiança e a credibilidade junto da direcção das escolas e do seu corpo docente.

#### ***d) Satisfação na Relação e com o Trabalho com os Intervenientes no Apoio Educativo***

O presente estudo pretende para além de conhecer como se estruturam e configuram as práticas dos profissionais a trabalhar em apoio educativo, conhecer também as suas percepções, designadamente:

*Em termos de Satisfação no Trabalho:*

- Como se sentem e o que pensam os intervenientes no apoio educativo na implementação do actual modelo conceptual e organizativo dos apoios educativos, mais especificamente :

- Como se sentem os profissionais de apoio educativo e os órgãos de gestão das escolas na sua relação e no trabalho com os restantes intervenientes no apoio educativo, no que se refere às seguintes dimensões :
  - Satisfação na relação e com o trabalho com os intervenientes no apoio educativo :
    - Satisfação com o trabalho desenvolvido no âmbito das funções de docente da equipa de coordenação (DECAE)
    - Satisfação com o trabalho do docente de apoio educativo (DAE)
  - Dificuldades sentidas no trabalho desenvolvido
  - Desenvolvimento do trabalho comparativamente com o ano anterior
  - Actividades que os profissionais de apoio educativo mais gostam de desempenhar
  - Adequação do atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais
  - Continuidade do trabalho dos profissionais de apoio educativo

Passaremos a referir as conclusões relativas à dimensão genérica:

Satisfação na relação e com o trabalho com os intervenientes do apoio educativo, seguindo-se a análise conclusiva dos aspectos mais específicos abordados neste estudo.

● ***Satisfação na relação e com o trabalho com os intervenientes no Apoio Educativo***

Quanto ao grau de satisfação na relação com os intervenientes no apoio educativo, tanto os DECAE como os OAGE e os DAE manifestam-se maioritariamente satisfeitos ou muito satisfeitos com a maioria dos intervenientes no apoio educativo.

Nos DECAE, são notados níveis de satisfação mais elevados *na relação com as famílias, com os OAGE e com os DAE*. Nos OAGE, os índices de satisfação mais elevados são notados *na relação com os DAE, com os alunos e com os auxiliares de*

*acção educativa. Por seu lado, nos DAE os níveis mais elevados são observados na relação com os alunos, com os OAGE e com os docentes da escola.*

Os mais baixos níveis de satisfação são notados, tanto nos DECAE como nos OAGE e DAE, *na relação com os SPO. Também o nível de satisfação dos OAGE na relação com os directores de turma é baixo.*

Relativamente ao grau de *satisfação no trabalho* com os intervenientes no apoio educativo, os níveis de satisfação notados nos DECAE, nos OAGE e nos DAE, apresentam, sensivelmente, o mesmo padrão que os encontrados na *satisfação na relação*.

No caso dos DECAE é *com as famílias e com os DAE* que o nível de *satisfação com o trabalho* é mais elevado, sendo igualmente alto o índice de *satisfação com o trabalho com os seus pares da ECAE*. Os OAGE manifestam altos níveis de *satisfação com o trabalho com as famílias, com os DAE e com os docentes da escola*. Por seu lado os DAE apresentam mais altos níveis de *satisfação com o trabalho com os docentes da escola e com os alunos*.

Tanto os DECAE, como os OAGE e os DAE manifestam baixos níveis de *satisfação com o trabalho com os SPO*.

Parece, assim, poder concluir-se que, nos três grupos profissionais estudados, os níveis de *satisfação na relação* com os intervenientes no apoio educativo estão associados, na maioria dos casos, aos níveis de *satisfação com o trabalho*.

Mas porque razão, quer os DECAE, quer os OAGE e os DAE se manifestam *pouco satisfeitos* tanto na *relação como no trabalho com os SPO*? *Esta também uma questão colocada no presente estudo.*

Comparando este resultado com os encontrados no âmbito de outros estudos desenvolvidos, não parece que esta situação se deva a um mau desempenho dos profissionais dos SPO.

O estudo aponta no sentido de que esta situação terá que ser percebida à luz dos grandes problemas que hoje em dia afligem as nossas escolas. É o caso do aumento observado anualmente no número de alunos sinalizados como tendo problemas de

comportamento e com problemas de aprendizagem, proporção que, tendo vindo a crescer nos últimos anos, de uma forma geral não se inscrevem em reais quadros de deficiência, mas que originam altos índices de insucesso. São, estes alunos que estão numa cadeia de risco escolar que vai desde o insucesso ao abandono e que por sua vez poderá levar à marginalidade.

Por outro lado a falta de multidisciplinaridade das ECAE e a débil articulação com os serviços de saúde e de segurança social e, por outro lado, a baixa cobertura da rede dos SPO, principalmente ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo, levam a que fiquem sem solução muitos dos problemas enfrentados pelos alunos e pelas escolas.

É também provável que a articulação entre os SPO e os apoios educativos ao nível da escola não se faça da melhor maneira, uma vez que existe uma área comum de intervenção onde a definição de papéis nem sempre é clara.

Ora, face a esta situação, as ECAE, os OAGE e os DAE encaminham para os SPO um grande volume de problemas para os quais eles não tem capacidade de resposta ou porque desenvolvem o seu trabalho em muitas escolas, ou mesmo, porque se trata de problemas que extravasam a sua área de intervenção.

Estamos, assim, perante um quadro, em que sendo demasiado altas as expectativas das ECAE, dos OAGE e dos DAE face ao trabalho dos SPO, os níveis de satisfação manifestados são necessariamente baixos.

No que respeita ao grau de *satisfação na relação e no trabalho com as famílias*, a variável nível de ensino apresenta-se diferenciadora do grau de satisfação dos profissionais, sendo os DAE educadores os que apresentam mais elevados níveis de satisfação. São, de facto, os educadores de infância aqueles que da sua formação inicial saem mais preparados para o trabalho com famílias. Os docentes dos restantes níveis de ensino têm uma formação que os prepara fundamentalmente para a intervenção directa com os alunos e pouco para o trabalho com as famílias.

Este resultado vai no sentido das considerações que temos vindo a fazer no âmbito de outros trabalhos relativamente às competências dos docentes para o trabalho com as famílias. É, assim, provável que o nível de satisfação que os educadores de infância

manifestam no trabalho com as famílias se deva à preparação inicial que detêm e que lhes permite desenvolver um trabalho mais gratificante com as famílias.

- ***Satisfação com o Trabalho Desenvolvido no âmbito das Funções de Docente de Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (DECAE)***

De entre todas as áreas de trabalho, é ao nível da *intervenção precoce* e da *transição para a vida activa* que são notados mais baixos índices de satisfação.

Relativamente à *intervenção precoce*, quase metade dos DECAE se sentem *pouco ou nada satisfeitos*.

Quanto à intervenção no domínio da *transição para a vida activa*, os níveis de satisfação são ainda mais baixos. Do total de DECAE, apenas cerca de um terço refere sentir-se *satisfeito* ou *muito satisfeito*.

É, assim, ao nível da intervenção nos 1º, 2º e 3º ciclos que os DECAE se sentem maioritariamente satisfeitos.

- ***Satisfação com o Trabalho do Docente de Apoio Educativo (DAE)***

No que concerne ao grau de *satisfação com o trabalho desenvolvido pelos DAE*, os OAGE manifestam-se maioritariamente *satisfeitos* com a sua intervenção, quer ao nível do *trabalho desenvolvido directamente com os docentes da escola, com o próprio OAGE e com as famílias*, como também ao nível da participação na *elaboração do Projecto Educativo e do Plano de Actividades da Escola*.

Os níveis de satisfação mais baixos manifestam-se nos domínios do *apoio à gestão do currículo, da definição de prioridades da escola em termos de formação* e do *trabalho de articulação com os SPO*.

Estes dados são consistentes com os encontrados quando analisamos as áreas de *trabalho em que os DAE mais sentem dificuldades*, sendo precisamente no domínio da *gestão flexível do currículo e do trabalho com os SPO* que as maiores *dificuldades* são referidas.

A mesma consistência é notada quando comparamos estes resultados com os *aspectos mais positivos do trabalho do DAE*. Na opinião dos OAGE os *aspectos mais positivos* são, em primeiro lugar, o *trabalho com os professores*, seguindo-se o *apoio individualizado a alunos e a cooperação com o OAGE*.

Como aspectos *menos positivos* do trabalho do DAE, os OAGE referem o *pouco tempo de permanência na escola devido à redução da componente lectiva, a pouca programação com os docentes de turma e a falta de assiduidade*.

#### • *Dificuldades sentidas no Trabalho Desenvolvido*

A maior *dificuldade* sentida pelos DECAE tem a ver com o *trabalho com os docentes de apoio educativo no âmbito das estratégias de ensino e de aprendizagem*. Cerca de metade dos DECAE referem ser este trabalho *difícil* ou *muito difícil*.

Recorde-se que nos estudos de opinião levados a cabo no ano lectivo de 1997/98, 54% dos DECAE manifestaram necessidade de formação no âmbito das estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem.

Uma área de *dificuldade* também bastante sentida pelos DECAE é o *trabalho de articulação com os SPO*. Apenas um terço dos DECAE refere que este trabalho é *nada* ou *pouco difícil*. Ora este resultado é consistente com o encontrado quando analisamos o grau de *satisfação na relação e no trabalho com os SPO* no qual os DECAE manifestaram níveis de satisfação bastante baixos.

A *sensibilização da comunidade educativa para a inclusão* é uma área de trabalho que cerca de metade dos DECAE referem ser *difícil* ou *muito difícil*.

Também a *identificação de necessidades de apoio educativo com base no projecto educativo de escola* parece ser uma área de trabalho com algum nível de dificuldade para aproximadamente um terço dos DECAE.

É provável que esta dificuldade tenha a ver com todo um passado recente de educação especial que, centrando toda a atenção no “aluno individual”, identificava as necessidades de docentes de apoio educativo com base na identificação de alunos com necessidades educativas especiais, não tendo em atenção as necessidades identificadas pelos órgãos de gestão devidamente justificadas pelos respectivos projectos educativos de escola.

Recorde-se que, no ano lectivo de 1997/98, o processo de identificação de necessidades de docentes de apoio educativo com base na identificação de alunos com necessidades educativas especiais, prática utilizada antes da publicação do Despacho 105/97 pelas equipas de educação especial, foi o mais expressivamente mencionado.

Desta forma, e tendo por base os resultados de 1997/98, parece ter havido uma evolução importante a avaliar pelos dois terços de DECAE que referem não ter tido dificuldades *na identificação de necessidades de docentes de apoio educativo com base no projecto educativo de escola.*

*Com os centros de formação de professores os DECAE parecem desenvolver trabalho com facilidade, uma vez que três quartos referem ter desenvolvido esse trabalho sem dificuldade.*

Este resultado vai no sentido do encontrado no ano 1999, em que cerca de metade dos DECAE indicaram ter desenvolvido projectos de parceria com os centros de formação da sua área ou com os de outras zonas, com o objectivo de proporcionar acções de formação a docentes de apoio educativo e a professores de turma.

No que se relaciona com os DAE, o conjunto dos dados permitem concluir que estes profissionais apresentam facilidade, fundamentalmente no desempenho de funções de apoio directo a alunos mas também desempenham com alguma facilidade funções mais abrangentes actualmente consignadas no Despacho 105/97.

Há, contudo, um conjunto de áreas de trabalho em que os DAE manifestam ter mais dificuldade. São elas *o trabalho com as famílias, o apoio à gestão do currículo e o*

*trabalho de articulação com os SPO.* Os DAE educadores, apresentam mais facilidade que os seus pares dos restantes níveis de ensino no *trabalho com as famílias e no apoio a alunos dentro da sala de aula.*

Estes resultados são consistentes com os encontrados nas categorias analisadas anteriormente em que os educadores apresentam mais elevados níveis de *satisfação com o trabalho com as famílias.*

- ***Desenvolvimento do Trabalho comparativamente com o Ano Anterior***

Não obstante as diferenças notadas ao nível da opinião dos profissionais de acordo com a DRE a que pertencem, tanto os DECAE como os OAGE e os DAE referem que o trabalho no domínio dos apoios educativos correu melhor comparativamente ao ano anterior. Aproximadamente metade dos DECAE e metade dos OAGE questionados são dessa opinião. Já a percepção dos DAE é menos evidente, sendo de aproximadamente um terço os que referem que o trabalho decorreu *melhor.*

Na opinião dos DECAE, os aspectos que *melhoraram comparativamente ao ano anterior* foram a formação dos docentes de apoio educativo, a implementação das ECAE no terreno, o relacionamento das ECAE com os DAE e a organização dos apoios educativos.

Os DECAE que referem que o trabalho decorreu *pior*, e que são como referimos uma minoria, apresentam razões que se prendem com o mau relacionamento entre os elementos da ECAE e a falta de condições designadamente ao nível da falta de recursos humanos.

Os OAGE que referem que o trabalho decorreu *melhor* comparativamente ao ano anterior, invocam a permanência do DAE a tempo inteiro na escola, a sua estabilidade na mesma escola e as qualidades pessoais e profissionais do DAE.

Os OAGE que indicam o trabalho decorreu *pior*, e que são uma minoria, apresentam motivos relacionados com o absentismo do docente de apoio educativo, com a sua fraca competência profissional e com a sua não permanência na escola a tempo inteiro.

Os DAE que indicam que o trabalho decorreu *melhor* comparativamente ao ano transacto, apresentam justificações ligadas à experiência adquirida, à melhor integração no corpo docente da escola, à continuidade do trabalho iniciado no ano anterior e ao trabalho mais consistente com a família.

Os DAE que referem que o trabalho decorreu *pior*, apresentam razões ligadas ao elevado número de escolas a apoiar e à falta de formação.

Parece, assim, poder aceitar-se que existe consistência nestes resultados. Se por um lado os DECAE e os OAGE, ao referirem que o trabalho decorreu melhor comparativamente ao ano anterior, invocam motivos de carácter sistémico, os DAE valorizam mais os factores psico-afectivos ligados à intervenção educativa.

- ***Actividades que os Profissionais de Apoio Educativo mais gostam de desempenhar***

Relativamente às actividades que mais gostam de desempenhar, os DECAE referem a articulação de serviços, a construção de parcerias, o contacto directo com as escolas e a colaboração e orientação dos DAE.

Por seu lado os DAE referem em primeiro lugar o trabalho directo com alunos e seguidamente a cooperação com os professores, o apoio às famílias, dinamização e participação em projectos e a promoção de estratégias de sala de aula.

As actividades relacionadas com a formação dos professores da escola não são referidas pelos DAE, o que como vimos anteriormente, é considerado pelos OAGE como um aspecto menos positivo no trabalho do DAE.

- ***Adequação do Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais***

Aproximadamente dois terços dos OAGE e um pouco mais de metade dos DECAE e dos DAE entendem que os alunos com necessidades educativas especiais *estão bem atendidos*.

Os DECAE e os OAGE estão de acordo quanto aos motivos que justificam o facto de os alunos estarem *bem atendidos*. Invocam razões relacionadas com a qualidade pedagógica e o empenhamento dos DAE e com a sua permanência na escola a tempo inteiro.

As razões apontadas como justificativas de os alunos *não estarem bem atendidos* estão relacionadas, na opinião dos DECAE e dos OAGE, com a falta de competência do DAE para o exercício das suas funções e com a sua não permanência na escola a tempo inteiro.

Por seu lado os DAE apontam como justificação de os alunos estarem *bem atendidos*, a sua permanência na escola a tempo inteiro, razão também invocada pelos DECAE e OAGE, acrescentando ainda a existência de recursos humanos e materiais e a responsabilização da escola por todos os alunos incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais.

- ***Continuidade do Trabalho dos Profissionais de Apoio Educativo***

Mais de dois terços dos DECAE manifestam o desejo de *continuar as suas funções* na ECAE no próximo ano, justificando a sua opção com a necessidade de dar continuidade ao trabalho já iniciado e com o facto de acreditarem no actual modelo organizativo dos apoios educativos.

Por seu lado, os DECAE que referem optar por *abandonar o trabalho* na ECAE apontam, fundamentalmente, motivos de descontentamento com os serviços da administração local da educação e problemas relacionais com os seus pares da ECAE.

Também é de dois terços o número de DAE que manifestam a vontade de *continuar a desempenhar* as suas funções, invocando razões que se prendem com a necessidade de dar continuidade ao trabalho já iniciado e com o facto de gostarem do trabalho que desempenham. Os DAE que optam por *abandonar as funções* justificam a sua opção com o cansaço provocado pela deslocação a várias escolas e com a redução do horário o que é impeditivo da antecipação da reforma.

No mesmo sentido vai a opinião de mais de dois terços dos OAGE que manifestam o desejo de ver renovada a *continuação dos DAE na escola*. Justificam a sua opinião com a necessidade de dar continuidade ao trabalho já iniciado e com o facto de existirem muitos alunos com necessidades educativas especiais.

Em última análise, o trabalho que integra os dados do observatório dos apoios educativos contribui decisivamente para promover a reflexão e aprofundamento do conhecimento da situação verificada ao nível dos apoios educativos, numa perspectiva de apoio à implementação de mudanças educacionais e de construção de práticas educativas de carácter sistémico.

Para o nosso estudo, o trabalho que apresentámos será uma referência, permitindo-nos estabelecer um paralelismo em termos de análise de resultados e conclusões (Capítulo VII).

## SATISFAÇÃO NO TRABALHO

### 1 . Estudos Organizacionais sobre a Satisfação no Trabalho dos Professores

No quadro de um registo sociológico e organizacional, este processo de apuramento teórico irá agora perspectivar a vertente dos estudos relativos à satisfação no trabalho dos professores como preâmbulo à breve revisão da literatura acerca das abordagens teóricas da satisfação organizacional e respectivos modelos explicativos.

Trata-se somente de um esboço preliminar e de uma tentativa de aproximação à questão relativa à satisfação no trabalho dos professores no intuito de delinear os esquemas interpretativos de leitura adequados à especificidade deste percurso simultaneamente teórico e empírico, que pretendemos encetar com a consciência de que se trata de uma linha de análise dependente de contributos pluridisciplinares. Considerando o carácter exploratório e restrito deste estudo, desenvolvemos uma sondagem relativamente a questões de investigação inerentes à satisfação no trabalho dos professores, as quais partem de evidências empíricas suscitadoras de debates heurísticamente mobilizadores ( decorrentes de considerações dos autores a que de seguida faremos referência).

Perspectivando as teorias ligadas aos estudos organizacionais, Bilhim (1996), refere que as mesmas se encontram no ponto em que Merton caracterizou como sendo das teorias do meio campo (*middle range*), dada a variedade de esquemas utilizados na relação com a variedade de assuntos substantivos a que as mesmas têm de fazer face; sendo que o teste comparativo de teorias e a rejeição de umas por outras ainda ocorre e ainda não atingiu uma ponte de maturação. Desta situação resulta, na opinião do autor citado, a proliferação de variáveis organizacionais, assim como a diversificação de esquemas teóricos e de estruturas de compreensão da realidade que tem conduzido os estudos organizacionais, por vezes a diferentes resultados de pesquisa. Estes os principais problemas com que tal campo de investigação e de ensino se tem confrontado.

A Psicologia Social e a Psicossociologia têm ajudado a compreender particularmente o problema da mudança organizacional, os padrões de comunicação, a mudança de atitudes, a dinâmica em grupo e o processo de decisão em grupo.

A teoria organizacional surge no contexto de uma nova ciência social – a gestão, a qual mantém uma preocupação pela aplicação que é mais forte do que a verificada nas restantes estruturas organizacionais. Face a estas abordagens paralelas, a linha de tendência vai no sentido da abertura de fronteiras entre as diversas ciências sociais.

Ultrapassando assim as tradicionais abordagens da sociologia da Educação, que assentavam na compreensão estática da estrutura escolar (Gomes R.1995), refere a necessidade de uma Sociologia do crescimento, estabilidade e mobilidade dever suceder a uma Sociologia de mudança.

No que se refere à escola como organização, os estudos organizacionais mais desenvolvidos apresentarão forçosamente um cunho específico, já que a cultura tida como variável organizacional se apresenta implícita e intangível.

Encarando as organizações como orgânicas ou sistemas abertos, a cultura será permanentemente formada no sentido de que podem ser introduzidas novas percepções, regras de interação, linguagem e modelos de pensamento.

O estudo do comportamento do homem na organização enquadra-se numa perspectiva micro : dá mais atenção aos pequenos grupos e ao indivíduo. Os tópicos centrados nos pequenos grupos incluem : estatuto social, poder, conflito, liderança e comunicação. Os temas relacionados com os indivíduos dizem respeito à percepção e decisão individual, valores, atitude de satisfação no trabalho e motivação, entre outros.

Atendendo às especificidades teóricas propostas pelas abordagens da cultura organizacional escolar como metáfora, o cruzamento analítico e conceptual entre cultura e organização parece encontrar uma convergência perfeita.

São exemplo disso alguns dos estudos por nós já referenciados, designadamente aqueles que se centram na análise das *subculturas docentes*.

Efectivamente, não pode existir uma cultura a não ser que haja um grupo que a “possua”. Bilhim (1996), refere que a cultura está incrustada em grupos, por isso o grupo que a cria deve sempre ser claramente identificado. « *Se quisermos definir uma unidade, teremos pois, de ser capazes de localizar um grupo que seja independentemente definido como o criador dessa cultura*» (op. cit; p. 165).

No Modelo de Schein H. refere-se que quando outras pessoas são incorporadas na organização e iniciam a construção de uma história comum. Os novos membros trazem ideias novas e produzem mudanças na cultura. Tal o caso das **Equipas Multiprofissionais** onde a cultura actua como suporte das estratégias inter-grupo pela **harmonização das subculturas profissionais**.

No âmbito da Psicologia Social, por **aculturação** entende-se o conjunto de “mudanças” introduzidas em dois sistemas culturais como resultado da difusão de elementos culturais em ambas as direcções.

Assim, e relativamente aos professores de Educação especial / Apoio educativo no âmbito de uma Escola Inclusiva, e para responder às necessidades educativas especiais da criança há que perspectivar a mudança e como refere Ainscow (1995), avançar para a mudança envolve alguma turbulência que vai surgindo à medida que se introduzem alterações nas dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas e micro-políticas.

Neste enquadramento, ~~novas competências são exigidas aos professores, novos papéis são chamados a desempenhar, novos mais amplos espaços onde actuar, envolvendo e responsabilizando um maior número de intervenientes.~~ Pretenderemos assim perspectivar as novas praxis e dimensões axiológicas imanentes à cultura de uma Escola Inclusiva, como espaço de socialização em que se ultrapassem os reducionismos disciplinares no sentido da expressão de uma cultura de Equipa / cultura de colaboração aberta a uma dinâmica de intervenção multiprofissional.

A intervenção num contexto educativo, através de um conjunto de profissionais constituídos em Equipas Multiprofissionais, que partilhem os mesmos interesses,

poderia segundo Garcia (1994), constituir um primeiro passo que se traduz na constituição de entidades, cuja identidade se desenvolve por referência à cultura escolar, onde se vai inscrever, quando expressão de uma cultura de Equipa e de multiprofissionalismo, traduzida por um lado por sinergias de um grupo e por outro na particularidade de mobilizar articuladamente saberes específicos, chamando a si um papel importante, como potencial motor de mudança.

Esta posição, introduz no campo empírico, a necessidade de identificar as condições de interacção quotidiana no trabalho, designadamente os aspectos relativos à satisfação no trabalho.

Locke (1976) diz-nos que a **satisfação** pode ser definida como “estado emocional positivo ou aprazível que resulta do prazer inerente às actividades profissionais, o qual permite a realização da pessoa e o aumento da auto-estima”. Trata-se pois de um construto que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva relativamente ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho.

Relativamente à satisfação no trabalho que iremos considerar de forma mais detalhada neste capítulo, haverá a referir que uma das variáveis utilizadas na explicação da satisfação será precisamente a interacção social (atmosfera interpessoal).

A Escola psicossociológica, de acordo com os trabalhos de Elton Mayo, defende que a atitude do trabalhador em relação ao trabalho em si, às relações sociais que nele se desenvolvem, são fundamentais, para a satisfação e produtividade do mesmo. Estas dependerão pois de factores mentais e sociais. A integração do indivíduo no grupo aumenta a sua disposição para produzir, e aumenta o seu nível de satisfação.

Hackman (1976), apoiando-se em múltiplos estudos, refere a importância do **grupo de trabalho** na satisfação dos indivíduos. Esta influência é estudada a vários níveis : informação, uniformização de opinião e atitudes, criação de normas, nível de atenção, de motivação e de produtividade.

O trabalho em equipa permitirá desta forma a emergência de padrões de comunicação e de interacção mais gratificantes a par do estabelecimento de normas, atitudes,

valores e ainda esquemas cognitivos de interpretação da realidade (cultura organizacional).

Como atrás referimos, trabalho de equipa integrará efectivamente uma dupla dificuldade: responder permanentemente aos desafios da integração da envolvente interna e às dificuldades da adaptação externa “*aculturação*” num processo de aquisição envolvendo um conjunto de tendências em direcção a uma nova cultura colaborativa.

A cultura actuará assim como suporte das estratégias inter-grupo, apresentando-se como sendo o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização ou sociedade.

Proseguindo na nossa tentativa de ultrapassar limites científico metodológicas, possibilitando deste modo a emergência de pontes e articulações paradigmáticas heurísticamente mais profundas, gostaríamos de referir de novo a problemática inerente à satisfação organizacional abordada por Thurler (1994). De acordo com os estudos desenvolvidos por esta investigadora acerca da cultura de colaboração, a mesma defende que uma forte “cultura de cooperação” baseada na total comunhão dos objectivos, práticas, métodos pedagógicos e responsabilidades entre os actores escolares parece ser aquela que produz melhores efeitos, quer ao nível da satisfação dos professores, quer ao nível das aprendizagens dos alunos tornando-se assim uma forte prioridade gestonária.

A autora propõe a construção de um modelo de “auto-avaliação” ou de “avaliação negociada” dos estabelecimentos escolares, que contempla cinco aspectos organizacionais, designadamente :

- os objectivos e os fundamentos pedagógicos;
- a cultura do estabelecimento;
- a organização interna do estabelecimento;
- a organização dos contactos com o mundo exterior;
- o clima do estabelecimento.

A sua especificidade poderá assim ou não, facilitar o alcance da eficácia escolar : uma cultura aberta que propicie e privilegie a comunicação, a cooperação, a consertação, a negociação parece ser aquela que confere melhores garantias do trabalho em equipa para a realização da escola eficaz e satisfação dos professores.

Neste sentido, os estudos de Valerie. E. Lee et. al. (1991) consideram que o grau de satisfação estará dependente do arranjo estrutural de alguns traços da organização onde realça a cultura, o ethos e o clima de escola. Referem algumas dimensões organizacionais intrínsecas (as características dos estudantes e o tipo de controlo docente exercido em contextos de ensino aprendizagem—a turma) e extrínsecas (a natureza da estrutura de poder, o tipo de liderança).

Relativamente ao tipo de liderança ,este é unanimemente considerado como desempenhando um papel chave não só assegurando a formulação de novas e melhores soluções, como também fornecendo alguma segurança para ajudar o grupo a tolerar a ansiedade, a abandonar respostas antigas e estáveis, enquanto as novas estão a ser apreendidas e testadas (Schein H.,1986).

Os estudos de Valerie E.Lee et al. (1991) realçam assim a importância do impacto das relações interpessoais, profissionais e formas de comunicação entre os professores, as quais influenciam significativamente o alcance dos níveis de eficácia e satisfação dos professores e consequentemente, dos alunos.

Do mesmo modo Hargreaves e Dawe (1990), autores já referenciados, preconizam esta ideia, quando se referem à importância da “cultura colaborativa” para a fomentação do desenvolvimento curricular e profissional dos professores.

Poder-se-á então afirmar que de acordo com estudos acerca da “**cultura de colaboração**”, atrás referenciados, parece existir um relativo consenso entre vários autores sobre a **relação**, mais ou menos determinista que é estabelecida entre a **existência em contexto organizacional**, de uma **cultura de eficácia escolar e satisfação dos professores**.

Acrescentaremos porém que estes autores fazem no entanto, ressaltar o **carácter lento** e imprevisível **subjacente** ao seu **processo de construção** (Thurler 1994, Hangreaves & Dawe, 1990).

No que se refere à Educação Especial e num processo em devir em que os modelos conceptuais apelam à necessidade do trabalho cooperado dos professores sendo reafirmada por Ainscow (1995), a importância dos papéis em mudança e dos papéis desenvolvidos a partir do trabalho com os colegas e os especialistas, poderemos assim perspectivar no campo empírico, a necessidade de identificar as condições de interação quotidiana no trabalho dos professores, dificuldades e obstáculos que se lhe colocam. Efectivamente, será partindo destas decorrências teórico-conceptuais que iremos desenvolver a nossa investigação, que pretenderá, conforme referido anteriormente, caracterizar o tipo de Equipas relativamente aos modelos, dinâmicas de intervenção, e níveis de cooperação adoptadas pelos professores de educação especial / apoios educativos, em contexto de trabalho uniprofissional e multiprofissional, atendendo numa segunda fase do estudo à especificidade das sub-culturas profissionais (educadores de infância e professores do ensino básico), averiguando da sua satisfação no trabalho.

Segue-se breve revisão da literatura, acerca das abordagens teóricas da satisfação organizacional e respectivos modelos explicativos. Referenciamos, porém, que dado a Psicologia Organizacional não ser a área da nossa formação, o presente trabalho de campo, não irá testar possíveis hipóteses relativas aos modelos designados. O nosso trabalho parte pois de uma sondagem, sendo que os problemas irão concretizar-se sobre a forma de questões de investigação relativamente às quais pretenderemos antes analisar as potencialidades heurísticas, de acordo com o exercício de recrutamento ou de filtragem teórica regido pela especificidade das suas abordagens.

Estas pretendem-se genericamente com a cultura de colaboração/trabalho de equipa em educação especial e especificamente com a satisfação no trabalho dos professores/educadores do ensino especial / apoios educativos, por referência aos níveis de análise designados nas várias escalas adoptadas (dimensões distintas, da satisfação no trabalho) a apresentar neste mesmo capítulo.

## 2. Conceito de satisfação no trabalho

### *A Satisfação no trabalho*

Locke (1976) diz-nos que a satisfação pode ser definida como estado emocional positivo ou aprazível, que resulta do prazer inerente as actividades profissionais, o qual permite a realização da pessoa e o aumento da sua auto-estima. Trata-se de um construto que visa dar conta de um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva relativamente ao trabalho e às expectativas em contexto de trabalho.

O termo satisfação organizacional surge de uma atitude geral que o indivíduo possui sobre o seu trabalho; assim, um indivíduo com um alto nível de satisfação terá um grande número de atitudes positivas sobre o seu trabalho e vice versa. Em todos os estudos revistos encontramos a ideia geral da interligação entre as atitudes e a satisfação organizacional, já que um não pode ser abordado sem que o outro também seja. Uma pessoa pode ter “inumeráveis” atitudes, algumas das que se relacionam com o trabalho e segundo investigadores na área do comportamento organizacional, as três mais importantes serão: o envolvimento no trabalho, o comprometimento organizacional e a satisfação organizacional (Brooke, Russel e Price, 1988).

Voltando ao conceito de satisfação Staw(1984), refere que apesar da existência de um grande número de investigações sobre o tema, os teóricos não chegaram a acordo relativamente ao conceito de satisfação, nem à caracterização dos factores que a diferenciam, isto apesar da satisfação em situações de trabalho aparecer como a variável dependente mais estudada na literatura organizacional.

A dificuldade de consenso dos autores parece resultar exactamente da confusão presente na literatura entre os conceitos de moral, envolvimento no trabalho e comprometimento organizacional .

Segundo Mitchell e Larson(1987), só através de uma definição clara e precisa dos dois primeiros conceitos, seremos capazes de tirar o máximo rendimento do estudo dos fenómenos relacionados com a satisfação. Moral, segundo Viteles(1953), é uma atitude de satisfação decorrente do facto do indivíduo pretender atingir objectivos através de e para a organização, referindo-se ao nível geral das atitudes de um grupo.

Relativamente ao termo envolvimento no trabalho, ainda não existe um acordo global sobre o seu significado. O mesmo, referir-se-à às atitudes face ao trabalho específico e permitirá prever as intenções comportamentais ligadas à tarefa ( por ex.: absentismo, mudança e transferência interna.)

Segundo Blau e Boal(1987), é o nível em que o próprio colaborador emerge no seu trabalho e mede o grau em que a pessoa se identifica psicologicamente com o mesmo, considerando também a percepção do nível de desempenho efectuado como importante para a sua auto-realização.

Debruçando-se sobre comprometimento organizacional os autores supra citados definem-no como sendo um estado no qual o colaborador se identifica com a organização em particular, identificando-se também com os objectivos dessa organização ou grupo, desejando assim dele fazer parte. As atitudes face à organização, ou seja ao comprometimento organizacional serão predictoras de intenções comportamentais ( tendências de afastamento, por exemplo ).

Por outro lado, um alto envolvimento significa uma identificação do colaborador com um trabalho específico, enquanto um alto nível de comprometimento organizacional significa a identificação com a organização onde estamos inseridos.

Williams e Hazer (1986) assumem que o comprometimento representa a atitude global sobre a organização como um todo, enquanto a satisfação organizacional representa uma resposta afectiva de facetas específicas do objecto. Porter et al. (1974), na sua distinção conceptual entre comprometimento e satisfação, refere o primeiro como sendo mais estável e o segundo menos estável, o que representa uma resposta efectiva ao aumento da interacção proximal com o ambiente de trabalho.

Enquanto que o envolvimento é um conceito que relaciona a atitude do indivíduo com o trabalho em si, o comprometimento é uma atitude desenvolvida pela identificação do indivíduo com o objectivo global da organização.

### **3. Abordagens Teóricas da Satisfação Organizacional**

Locke (1976), distingue três etapas diferentes na evolução do conceito de satisfação no trabalho :

1. Escola psicoeconómica – Taylor
2. Escola psicossociológica – Elton Mayo
3. Escola do desenvolvimento

Sem nos debruçarmos detalhadamente sobre a evolução do conceito de satisfação organizacional de acordo com as escolas mencionadas, referiremos que a satisfação no trabalho começou a reunir o interesse dos teóricos e investigadores desde a altura em que o modelo Taylorista da organização do trabalho foi posto em causa e se começou a valorizar o factor humano na empresa. Por exemplo, os trabalhos de Elton Mayo (1933), já referidos, revelavam que a atitude do trabalhador, em relação ao trabalho em si e às relações sociais que nele se desenvolvem, são fundamentais para a sua satisfação e produtividade, (factores mentais e sociais). A integração do indivíduo no grupo aumentará a sua disposição para produzir e aumentará o seu nível de satisfação.

Neste sentido Hackman (1976), apoiando-se em múltiplos estudos, refere a importância do grupo de trabalho na satisfação dos indivíduos. Esta influência é estudada aos vários níveis : informação, uniformização de opiniões e atitudes, criação de normas, nível de atenção, de motivação e de produtividade.

Vários tipos de variáveis são utilizadas na explicação da satisfação. Neste sentido, Lima et al. (1994), apresenta a seguinte tipologia no que se refere aos modelos da satisfação organizacional.

<i>Variáveis utilizadas na explicação da satisfação</i>	<b>Conceitos chave</b>
Situacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>① Características da função</li> <li>② Características do processo de tomada de decisão</li> <li>③ Características do reforço</li> </ul>
Individuais	Discrepância entre expectativas e resposta da organização
Interação social	<ul style="list-style-type: none"> <li>④ Comparação social</li> <li>⑤ Processamento social da informação</li> <li>⑥ Cultura organizacional</li> </ul>

Quadro 13 - Tipologia dos modelos da satisfação – Fonte, Lima et al. (1994).

Assim, para o confronto das diferentes abordagens existentes e mais comuns, da explicação do fenómeno da satisfação, os autores referidos consideraram diferentes posições que agruparam em três níveis (quadro 13). Num primeiro nível situaram posições teóricas, que embora tenham pressupostos motivacionais, centram as suas explicações para a satisfação ao nível das **características da situação de trabalho**, situação essa que permitiria, ou mesmo provocaria, alterações nos níveis de satisfação do trabalhador, ou seja, alterações motivacionais poderiam provocar alterações na satisfação geral no posto de trabalho. Neste **primeiro nível**, os autores situam os modelos que valorizam as **características da função** (modelo de Hackman e Oldman, 1980), os modelos que valorizam as características do processo de **tomada de decisão** na organização (modelo de Pettersen, 1984), e por último os modelos que valorizam as **formas de reforço** existentes na empresa (modelo de Porter e Lawer, 1968).

A um **segundo nível**, os autores consideram posições que centram as explicações da satisfação em **características individuais**, ou seja, aspectos puramente motivacionais ou relativos aos valores dos sujeitos e ainda aspectos relacionados com características “demográficas” dos sujeitos (modelo de Lawler, 1971-1981).

Finalmente Lima, et al. (1994), destacaram um **terceiro nível** onde agrupam modelos que centram as explicações da satisfação na **interacção social**, cuja importância temos vindo a assinalar ao longo do trabalho.

Destes modelos destacaremos o **Modelo de Construção Social da realidade organizacional**. « *A satisfação expressa pelos indivíduos será segundo este Modelo, uma resultante desta modalidade de pensamento social a que chamamos de cultura organizacional.* » Lima et al. (1994), (op. cit; p.105).

No âmbito do nosso trabalho, poderemos considerar que este modelo, cujos autores de referência são Geetz (1973), Schneider (1975) e Schein (1985), foi o modelo que elegemos como referência da nossa fundamentação teórica. Efectivamente toda a revisão da literatura combinada com uma abordagem ancorada em teorias que podemos chamar sócio-cognitivas e socioemocionais, ligadas aos modos de socialização dos professores, terá por base este mesmo modelo na procura da identificação de aspectos relativos à cultura organizacional e à satisfação no trabalho dos professores.

De seguida e de forma sucinta tentaremos apresentar a importância de cada um dos respectivos modelos explicativos da satisfação organizacional.

---

### **3.1. Modelos Relativos às Características da Situação de Trabalho**

---

Nesta tipologia explicativa da satisfação, a variável utilizada são as características relativas à situação de trabalho. Nela encontramos várias teorias, que se servem de vários conceitos chave designadamente, características da função, características do processo de tomada de decisão e características de reforço.

#### **Características da função**

Esta linha teórica, que é muito comum, dá principal relevo à análise das tarefas que os indivíduos realizam, e para os autores que se situam nesta perspectiva, as variáveis explicativas da satisfação situam-se nas características do trabalho. Estes mesmos

autores afirmam que existem formas ideais de organização do trabalho que possuirão uma maior variedade, identidade, autonomia, significado e *feedback*, as quais uma vez postas em prática originarão um aumento da satisfação. Esta perspectiva é esquematizada na figura 11, que a seguir apresentamos.

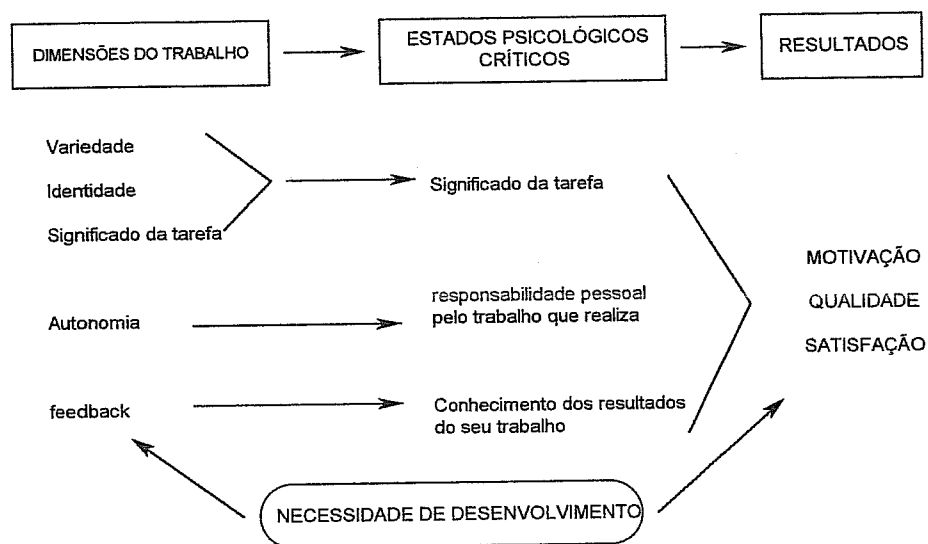


FIGURA 11 - Modelo das características da função (in Hackman e Oldman, 1975)

Para estes autores, as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos seriam uma variável intra-individual, mediadora entre a satisfação e as características da função. Consideram que a intervenção ao nível das características e conteúdo do trabalho terá tanto mais impacto na satisfação quanto maior for a necessidade de desenvolvimento manifestada pelos sujeitos.

Esta abordagem, que radica na teoria bifactorial de Herzberg (1959) mais tarde é reformulada por Hackman e Oldman (1980), avalia o “conteúdo do trabalho através do potencial motivador do trabalho.” Lima et. al. (1994), (op, cit; p.103).

Aumenta a satisfação, o compromisso e a identificação dos sujeitos com a organização quando sentem que o seu trabalho exige algo deles, podendo acontecer o inverso no caso de as tarefas serem pouco motivadoras, monótonas e aborrecidas, as quais aumentarão a insatisfação originando eventualmente comportamentos de afastamento e outros.

Neste sentido, Mitchell e Larson (1987), referem que a diversidade de tarefas, a criatividade exigida, a dificuldade relativa dos objectivos e a exploração de todas as aptidões e capacidades dos sujeitos, são alguns dos desafios capazes de aumentar a satisfação no trabalho.

Uma outra variável da satisfação no trabalho é a clareza das funções. Funções claras e inequívocas aumentam a confiança dos sujeitos nas suas potencialidades e, conseqüentemente, a sua satisfação. A ambigüidade das funções provoca insegurança e insatisfação. Uma outra variável que se encontra directamente relacionada com a clareza das funções, como pode ser visto na figura 12, é o “feedback”. As pessoas gostam de saber como estão a desempenhar o seu trabalho, recolhendo para isso o maior número de opiniões possíveis dos seus colegas e superiores, por forma a otimizar a sua “performance” aproximando-a dos níveis esperados. (Nunes, 1995).

Podemos então concluir que o “feedback” adequado e frequente, aumenta a satisfação no trabalho e a organização que implemente medidas de redução de incerteza e de ambigüidade nas tarefas dos seus colaboradores aumenta certamente a sua satisfação.

### **Processo de tomada de decisão**

Dentro da variável situacional uma outra explicação refere-se ao processo de tomada de decisão, mais concretamente com a participação dos colaboradores nas decisões.

Em grande parte de estudos elaborados parece existir uma associação positiva entre a participação e a satisfação (Alutto e Eacito, 1974; Schuller, 1977). Griffin e Bateman (1986) propõem que quanto maior a congruência entre a participação desejada e a percepção da participação efectiva, maior a satisfação.

### **Reforço**

Dentro desta explicação encontramos vários autores que estudaram a relação entre o nível e o tipo de recompensas económicas e a satisfação (Henemam e Schwab, 1979), contudo tais estudos ignoram a importância dos reforços extrínsecos simbólicos, como, por exemplo, a aprovação dos seus colegas ou por parte da chefia, e dos reforços intrínsecos, os quais poderão ter origem no próprio sujeito ou no trabalho que executa.

Um dos modelos que considera estes reforços é o modelo comportamentalista de Porter e Lawler. (Ver Figura 12 ). Neste modelo foram operacionalizados os reforços extrínsecos simbólicos oriundos não só de entidades individuais, como, por exemplo dos colegas e dos superiores, mas também da empresa enquanto tal, assim como os reforços extrínsecos materiais, como por exemplo o salário.

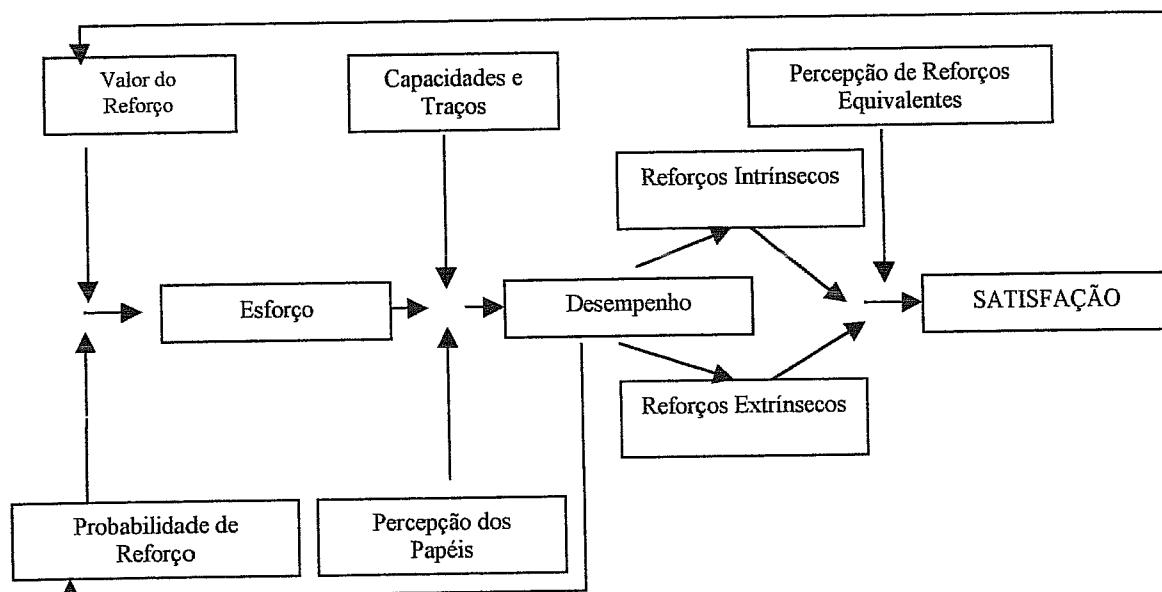


FIGURA 12 - Relação do reforço com a satisfação (in Porter e Lawler, 1968).

A remuneração, assim como as promoções, constituem os incentivos tradicionais de qualquer organização. No âmbito organizacional, qualquer uma destas práticas está associado, a um aumento de satisfação. Relativamente às remunerações, Mitchell e Larson (1987) verificaram que remunerações elevadas estão geralmente associadas a níveis de satisfação igualmente altos. Contudo, Lawler (1981) verificou que o grupo de referência do sujeito poderá moderar a relação entre remuneração e satisfação. Este autor também concluiu que os sujeitos sentem satisfação nas suas retribuições quando estas são de valor igual ou superior às dos seus colegas com funções idênticas, independentemente do valor absoluto das mesmas.

### 3.2. Modelos Relativos às Características Individuais

Neste segundo nível encontramos posições que centram as explicações para a satisfação em características individuais, ou seja, em aspectos disposicionais puramente motivacionais ou relativos aos valores dos sujeitos e ainda aspectos relacionados com as características “demográficas” dos sujeitos.

## Realização de expectativas

Weaver (1980), prova que uma das relações estabelecidas pelos múltiplos estudos efectuados nesta área, é aquela que relaciona a satisfação com variáveis como a idade, sexo, o tipo de profissão, etc. Aqui os estudos não apresentam resultados com grande consistência; contudo, mais importante, é que o seu significado teórico não parece claro.

Neste segundo nível é mais relevante o estudo da relação entre satisfação e as expectativas e valores individuais. É neste contexto que destacamos dois tipos de variáveis na determinação da satisfação :

- a) **Expectativas** – Objectivos e valores que, através da situação de trabalho, o indivíduo espera ver realizados;
- b) **Respostas da organização** – Características que o indivíduo percebe na situação do trabalho.

*“Este modelo diz-nos que a satisfação organizacional resulta da adequação entre as expectativas (objectivos e valores individuais) em relação à situação de trabalho e a resposta que a organização dá a estas expectativas”* (Lima, et. al, op.cit.,p.107).

O modelo da discrepância de Lawler (1981) foi elaborado para explicar a relação específica existente entre a satisfação e os vencimentos, baseando-se no impacto da diferença entre o esperado e o obtido ao nível da situação de trabalho, na satisfação (Figura 13). Contudo, este modelo é muito discutido ao nível da literatura, devido ao carácter unicamente individual do mesmo, na medida em que, para a definição de expectativas, está prevista no modelo a comparação interpessoal.

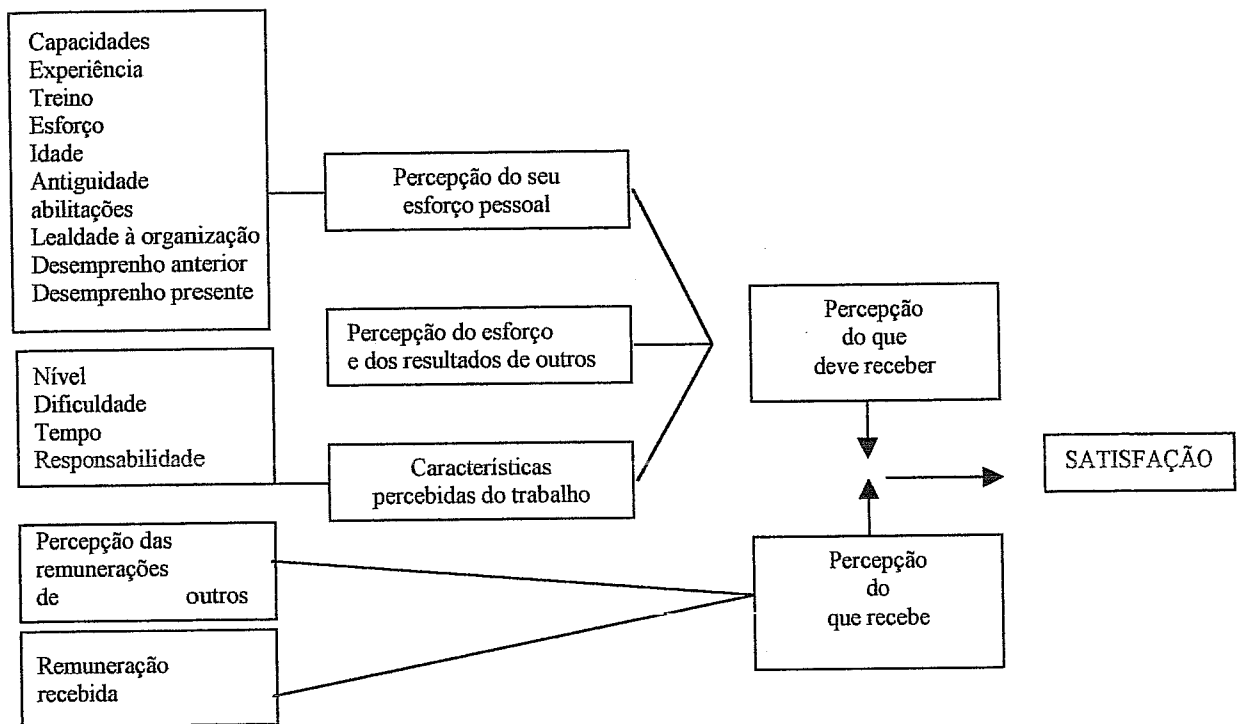


FIGURA 13 - Modelo da discrepância aplicado à satisfação com o salário (in Lawler, 1981).

### 3.3. Modelos Relativos à Interação Social

Neste nível agrupam-se os modelos que centram as explicações da satisfação com referência necessária à interação social.

#### Comparação social

Esta perspectiva tem sido alvo de um interesse acrescido, o que originou um grande desenvolvimento empírico nesta área.

A teoria da troca (Homans, 1961) deu origem a esta explicação que se baseia essencialmente em dois pressupostos :

1. Analogia entre a percepção das relações sociais e as transacções económicas, resultando o comportamento interpessoal da análise que o indivíduo faz entre as contribuições que ele dá à organização, que no fundo são os seus investimentos, e os resultados que ele obtém dessa contribuição, ou seja, os seus lucros;

2. Este segundo pressuposto refere-se ao processo de comparação social como instrumento de avaliação do grau de positividade de uma transacção. Baseando-se nestes pressupostos surge a Teoria de Equidade de Adams (1965), a qual nos diz que a satisfação resulta de comparações.

Outro autor de referência dentro desta perspectiva é Runciman (1966), o qual reformula o conceito de privação relativa, entendendo-a como o sentimento de injustiça resultante da comparação desfavorável da situação do indivíduo ou do seu grupo com a situação de outro indivíduo ou de outro grupo.

### **Processamento Social da Informação**

Os principais autores de referência desta abordagem são Asch (1952), Salancik e Pfeffer (1978). Estes dois últimos investigadores preconizam a teoria do processamento social da informação, a qual dá grande ênfase à importância da informação social disponível e dos processos de influência social a ela associados para a compreensão dos fenómenos organizacionais.

Assim esta teoria de acordo com, Salancik e Pfeffer (1978) diz-nos que :

- Os atributos do trabalho e da situação de trabalho são definidos e avaliados pelas percepções dos outros;
- As atitudes e necessidades de cada um são definidas e determinadas através da informação acerca do ambiente fornecida pelos outros.

Outros autores, designadamente O' Reilly e Caldwell (1979) ou White e Mitchell (1979), demonstraram que a satisfação pode ser vista como um produto da influência social e como um fenómeno socialmente construído.

### **Construção social da realidade organizacional e satisfação**

Tal como a teoria anterior, também aqui a satisfação aparece enquanto construção social que tem por base processos de influência social, mas afasta-se da abordagem

de Salancik e Pfeffer (1978), quando afirma que cada sujeito é visto simultaneamente como fonte e alvo de influência. Nesta variável explicativa da satisfação, a organização é encarada como um local privilegiado de interacção social e de construção de pensamentos pelos grupos que dela fazem parte, podendo existir assim uma multiplicidade de culturas dentro de uma mesma organização, as quais, terão influência nos estados emocionais dos indivíduos e sobre a forma como os exprimem.

Entende-se que os contextos organizacionais são criados pelos sujeitos actores organizacionais nas suas inter-relações, sendo que os projectos pessoais e os entendimentos de cada um vão sendo reformulados nesses mesmos contextos de interacção colectiva.

Efectivamente a influência social não se processa entre indivíduos isolados ou num vazio social, antes se refere às redes de interacção social construídas na base das identidades grupais, a que estão associadas relações de diferenciação e cooperação estratégicas.

De acordo com Bilhim (1996), a cultura é intangível, implícita e dada como certa. Cada organização desenvolve um conjunto de pressupostos, compreensões e regras implícitas que guiam o comportamento diário no local de trabalho.

A cultura está incrustada em grupos. A definição de cultura utilizada por Schein (1984), refere os seguintes elementos essenciais : padrão de pressupostos básicos que um dado grupo (organização) inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que tem funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e para serem ensinados a novos membros, como modo correcto de compreender, pensar e sentir em relação a estes problemas.

A cultura será então o resultado das aprendizagens de um grupo, de uma organização ou sociedade.

Quando um conjunto de pessoas enfrenta simultaneamente uma situação problema e tem de descobrir uma solução em conjunto, estamos confrontados com a situação típica de formação de cultura, (Bilhim,1996). O mesmo autor refere que é provável que cada cultura organizacional seja única, ainda que sejam comuns as soluções subjacentes, à volta das quais se forma a cultura, na medida em que as mesmas reflectem as tendências dos fundadores, dos actuais líderes, bem como as experiências principais dos membros do grupo e os acontecimentos reais experimentados. Aqui a cultura vai além das normas e valores de um grupo, no sentido, de que é uma resposta fundamental, baseada em sucessos repetidos e num processo gradual de chegar a dar como certas determinadas realidades. Assim, a cultura está permanentemente sendo formada no sentido de que há constantemente alguma espécie de aprendizagem em curso acerca do modo de funcionamento com o meio ambiente e da forma de lidar com os problemas internos, nesta perspectiva, as organizações são encaradas como organismos ou sistemas abertos existindo dentro de uma determinada envolvente com a qual trocam energia e informação.

Por outro lado, as organizações são também elas próprias cultura. A ideia básica será então captar as normas, os valores, e crenças que estão subjacentes à vida organizacional e que resultam de um processo mais ou menos longo de socialização e ajustamento mútuo « sistema partilhado de ideais e significados partilhados, passando as organizações, a assumir formas expressivas, manifestações da consciência humana» - neste contexto pode falar-se mais de as próprias organizações serem cultura.

Os trabalhos de Smircich L. (1983), referidos por Bilhim (1996), expressam bem esta perspectiva de as organizações serem cultura. Nesta acepção procura-se compreender a organização, tentando interpretá-la e descrevê-la, geralmente adoptando uma dupla perspectiva teórica :

- Cognitiva – em que se identificam os conhecimentos comuns utilizados pelos membros da organização para perceber, classificar e analisar fenómenos e comportamentos;
- Simbólica – em que se tenta compreender como é que cada membro da organização partilha um sentido comum da realidade que com a experiência

se tornou importante : o objecto de estudo é o processo que levou as pessoas e partilharem uma visão comum.

A cultura conforme referimos, actua como suporte das estratégias inter-grupo e fará então todo o sentido encarar a organização como possuindo diversas culturas, nomeadamente a cultura das categorias sócio-profissionais. Deve-se a Sainsaulieu a ideia de proceder à análise cultural das relações de trabalho, mostrando que, sobretudo em empresas complexas e com marcada estratificação social, os diferentes grupos em presença referem-se a diferentes culturas e nelas baseiam inclusivamente os seus jogos e estratégias.

Num modelo que labore a partir do princípio da unidade, a cultura é sobretudo encarada como processo de integração e fará então todo o sentido falar de sub-culturas. Estas, embora partilhem os aspectos fundamentais da cultura comum a toda a organização, de alguma forma apresentam departamentos com especificidades. Deste modo, tal como as culturas das sociedades ajudam a influenciar o comportamento dos seus membros, também a cultura das organizações influencia a opinião e o comportamento dos seus membros.

A cultura forte é caracterizada pela existência de um conjunto de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizadas e largamente partilhadas pelos membros da organização. Quanto mais os membros aceitarem esta cultura e maior for o seu empenhamento mais forte será a cultura, aumentando, a consistência comportamental (elevados índices de coesão, lealdade e empenhamento entre os membros).

Em síntese diremos que a cultura organizacional se apresenta como uma percepção comum aos membros de uma determinada organização e um sistema partilhado de significados, que apesar de alguma especificidade a nível das subculturas, se consubstancia num conjunto de normas, valores e crenças que distinguem uma organização de outra.

O estudo da cultura permite um melhor conhecimento da organização, sendo esta fundamental enquanto processo de adaptação ao meio externo, através dos consensos que logra estabelecer no que se refere às missões, às estratégias, aos critérios de

avaliação e aos mecanismos correctores. É igualmente fundamental enquanto factor integrador do meio organizacional interno através da criação de padrões de comunicação e de interacção, estabelecimento de normas, atitudes e valores e ainda de esquemas cognitivos de interpretação da realidade.

A cultura pode caracterizar-se através de certas dimensões e indicadores entre os quais são referidos por Bilhim (1996) a título de exemplo, os seguintes: iniciativa individual, tolerância aos riscos, tipo de direcção, integração e coordenação; apoio da gestão, controlo, identificação com a organização, sistema de compensação, tolerância ao conflito e padrões de comunicação.

Nestes estudos, dá-se grande importância ao papel da liderança a nível da estrutura organizacional, sendo reconhecida a necessidade de um modo de interacção entre os membros da organização que defina a forma como as tarefas devem estar destinadas; especifica quem depende de quem; define mecanismos formais; constituindo um conjunto de variáveis complexas, sobre as quais os líderes, os administradores e gestores fazem escolhas e tomam decisões (processos de centralização/descentralização, os quais representam os dois extremos duma linha contínua).

A localização da organização nessa linha é um factor importante que nos pode informar sobre o tipo de estrutura da mesma. Assim, a atribuição de responsabilidades, a tomada de decisão, o agrupamento de funções, a coordenação e o controlo são requisitos fundamentais que possibilitam a operação contínua da organização, sendo a estrutura organizacional profundamente influenciada por estes requisitos.

A estrutura organizacional auxilia ainda a organização a alcançar os seus objectivos, retratando o desenho organizacional, a configuração estrutural da organização e o seu funcionamento.

A configuração estrutural representa os órgãos que integram a organização e as suas relações de interdependência; o seu funcionamento impõe a actividade e coordenação indispensáveis para o alcance das metas e objectivos. Os novos contextos internos e externos das organizações exigem instrumentos de análise conceptual novos e uma

grande flexibilidade nas perspectivas de análise, bem como nos modelos metodológicos.

A concepção referenciada de cultura é semelhante à proposta de Geertz (1973), aproxima-se de Schein (1985) e do conceito de clima organizacional de Schneider (1975), cuja relação com a satisfação foi já testada empiricamente por Friedlander e Margulies (1969).

Entre nós, Lima et al. (1994) investigadores que desenvolveram inúmeros estudos de «diagnóstico organizacional» em empresas portuguesas (mediante aplicação de uma série de instrumentos de avaliação originais) referem que o *modelo da construção social da realidade organizacional* testado empiricamente começa a produzir resultados na explicação da satisfação organizacional, sendo que na sua opinião, os dados encontrados sobre a relação entre culturas organizacionais e satisfação se mostram encorajadores e interessantes.

Assim, no âmbito particular do nosso estudo, procedemos também, de algum modo, no sentido da identificação de aspectos relativos à cultura organizacional e à satisfação no trabalho dos professores de Educação Especial cuja tendência actual, pensamos ser a de uma cultura colaborativa multiprofissional.

Pretendemos, neste percurso e partindo de uma revisão da literatura ancorada no quadro de análise enunciado : *Modelo da construção social da realidade organizacional*, proceder a uma tentativa de enriquecimento deste modelo de partida, na explicação da satisfação organizacional, pela combinação de abordagens que poderemos designar de sóciocognitivas e socioemocionais mais abrangentes, de abertura de fronteiras entre as diversas ciências sociais nos estudos que se detenham mais especificamente sobre os modos de socialização dos professores, na busca da identificação de aspectos específicos relativos à sua cultura organizacional e à sua satisfação no trabalho.

Conforme referido, a malha conceptual de suporte visa a articulação e compatibilização de várias abordagens à luz das ciências sociais, numa linha de pesquisa da sociologia das organizações, remetendo para uma abordagem mais

específica, relativa à análise sociológica dos modos de experiência dos professores na escola, dando especial ênfase aos aspectos relativos à colaboração e colegialidade entre os professores e destes com outros técnicos (equipas multiprofissionais).

Não se trata pois de desenvolver um estudo em que se pretendam testar empiricamente paradigmas organizacionais da psicossociologia das organizações ou da psicologia social cognitiva, designadamente pela identificação das várias dimensões da cultura organizacional propostas por esta corrente teórica, designadamente:

- Dimensão da percepção da organização
- Dimensão da explicação da dinâmica da organização
- Dimensão de avaliação da organização
- Dimensão de identidade da organização
- Dimensão de orientação do comportamento organizacional;

nem tão pouco desenvolver qualquer “caracteriologia” relativa às tipologias culturais como tentativa de classificação das culturas organizacionais mais precisamente :

- Modelo de Deal – Kennedy
- Modelo de Harrison ou
- Modelo de Handy – (cultura Apolo, Atena, Zeus e Dionísio)

Estes estudos possíveis, implicariam outra orientação metodológica que ultrapassa o nosso âmbito de formação não especializada nesta área da Psicologia Social das Organizações, poderão no entanto constituir possíveis pesquisas experimentais de grande interesse por especialistas nestas matérias.

#### **4. Dimensões Básicas do Trabalho**

A compreensão completa de atitudes de trabalho requer que este seja analisado em termos de seus ambientes constituintes.

Locke (1976), afirma que o trabalho não é uma entidade, mas sim um complexo interrelacionado de tarefas, papéis, responsabilidades, interações, incentivos e recompensas.

Quando se estuda a satisfação organizacional através de um índice global, torna-se imperioso que procuremos avaliar as diferentes dimensões que constituem o trabalho.

O mesmo autor fez uma classificação das dimensões típicas que têm sido estudadas pelos investigadores. Esta classificação mistura dois níveis distintos de análise, nomeadamente eventos ou condições e os agentes.

Os eventos ou condições são causados em última instância por alguém ou algo. O agente é aquilo que pode ser apreciado ou não, já que este depende da percepção do colaborador. Surge-nos assim a seguinte classificação que poderemos ver no quadro 14.

DIMENSÕES DO TRABALHO		
EVENTOS OU CONDIÇÕES	Características do Trabalho	Inclui interesses intrínsecos, variedade, oportunidade para apreender, dificuldade, quantidade e oportunidade de sucesso
	Remunerações	Inclui quantidade, justiça ou equidade, método de pagamento, etc.
	Promoções	Inclui oportunidades para ascensão na carreira, justiça da promoção, bases para a promoção, etc.
	Reconhecimento	Inclui prémios de produção ou de objectivos, reconhecimento pelo trabalho realizado, críticas, etc.
	Benefícios	Tais como a pensão, benefícios médicos, dias de licença, férias pagas, etc.
AGENTES	Supervisão	Inclui estilo de supervisão e sua influência, relações humanas e competências administrativas, etc.
	Colegas de Trabalho	Inclui competências, amizade e espírito de entre-ajuda, etc.
	Organização e Direcção	Inclui preocupação por parte destes para com os colaboradores, assim como pela política e benefícios salariais

QUADRO 14 - Dimensões Básicas do Trabalho, segundo Locke (1976)

- Eventos ou Condições

Os eventos ou condições integram aspectos relativos às características de trabalho, remunerações, promoções, reconhecimento e benefícios. No que se refere aos agentes, aqui irão interferir aspectos situacionais, tais como :

- *Supervisão* (O comportamento do líder terá implicações a nível da motivação e/ou satisfação dos subordinados);
- *Colegas de trabalho* ( A qualidade da estrutura organizacional depende dos objectivos comuns estabelecidos e do trabalho que a equipa irá

desenvolver, para atingir esses objectivos, o que certamente passa pela qualidade de relacionamento entre colegas);

- *Organização e Direcção*, (pode-se afirmar, de forma simplista que, na relação indivíduo/organização, estão em jogo por um lado, os objectivos do próprio indivíduo e, por outro lado os objectivos da organização. O envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional são dois princípios decorrentes da percepção que o indivíduo terá da organização e direcção).

---

## **5. Dimensões Avaliativas da Satisfação: Factores que conduzem à Satisfação**

---

A satisfação organizacional resulta da realização dos valores, desde que sejam compatíveis com as próprias necessidades. De acordo com Herzberg (1957), Locke (1976), e outros autores, entre os valores ou condições mais importantes que originam a satisfação organizacional destacam-se :

- 1 – Trabalho mentalmente desafiante onde o indivíduo se possa desenvolver;
- 2 – Interesse pessoal pelo trabalho em si;
- 3 – Trabalho que não seja muito cansativo fisicamente;
- 4 – Recompensas de produtividade que sejam justas, que os trabalhadores tenham conhecimento delas, e que estejam em linha com as aspirações dos colaboradores;
- 5 – Condições de trabalho que sejam compatíveis com as necessidades físicas e que sejam facilitadores dos seus objectivos organizacionais;
- 6 – Um alto nível de auto-estima por parte do colaborador;

7 – Agentes no local de trabalho que ajudem o colaborador a atingir os valores organizacionais, tais como um trabalho interessante, salário, e promoções, onde os valores básicos sejam similares aos seus próprios, e onde esteja minimizado o conflito e a ambiguidade. Podemos encontrar mais informação no quadro 15.

<b>RESUMO DOS FACTORES INFLUENCIADORES DA SATISFAÇÃO</b>	
<b>EVENTOS QUE PRODUZEM SATISFAÇÃO</b>	<b>EVENTOS QUE PRODUZEM INSATISFAÇÃO</b>
<b>1. TAREFAS REALIZADAS</b> As tarefas realizadas são importantes e significativas.	<b>1. TAREFAS REALIZADAS</b> O trabalho é insignificante e pouco importante.
<b>2. QUANTIDADE DE TRABALHO</b> A quantidade de trabalho nem é excessiva nem diminuta. O trabalho é de fácil realização.	<b>2. QUANTIDADE DE TRABALHO</b> A quantidade ou é excessiva ou escassa. O trabalho é demasiado fácil ou demasiado difícil.
<b>3. CONTINUIDADE</b> O trabalho não tem fontes de distração nem sofre interrupções. Realiza-se com eficiência.	<b>3. DESCONTINUIDADE</b> O trabalho realiza-se com múltiplas interrupções e distrações. Perde-se muito tempo e o trabalho é ineficaz.
<b>4. SUCESSO</b> Alcançam-se os objectivos propostos: resolve-se o problema e alcança-se o que se projecta.	<b>4. INSUCESSO</b> Não se alcançam os objectivos propostos; não se completa a resolução do problema.
<b>5. PROMOÇÃO</b> Atinge-se uma posição superior.	<b>5. AUSÊNCIA DE PROMOÇÃO</b> Não se é promovido, nem existe promessa de o ser.
<b>6. RESPONSABILIDADE</b> É incrementada e procurada	<b>6. RESPONSABILIDADE</b> Ou não existe, ou existe em excesso.
<b>7. RECONHECIMENTO VERBAL DO TRABALHO</b> O trabalho realizado é reconhecido e valorizado, quer pela Organização, quer pelos colegas e chefes.	<b>7. NÃO RECONHECIMENTO DO TRABALHO</b> As tarefas são reprimidas e o trabalho é criticado.
<b>8. DINHEIRO</b> Recebe-se o dinheiro estabelecido por contrato, por vezes acrescido de bónus, em função do trabalho realizado	<b>8. DINHEIRO</b> Não se recebe o que foi estabelecido e o trabalho a mais não é compensado.
<b>9. ATMOSFERA INTERPESSOAL</b> A atmosfera é agradável. As pessoas conversam, são simpáticas e amigas.	<b>9. ATMOSFERA INTERPESSOAL</b> A atmosfera é desagradável. As pessoas são hostis e antipáticas.
<b>10. CONDIÇÕES DE TRABALHO</b> Agradáveis em relação à temperatura, iluminação, barulho, localização e horário.	<b>10. CONDIÇÕES DE TRABALHO</b> Temperaturas desagradáveis, húmidas, má localização, ruídos, horários maus.

QUADRO 15 - Resumo dos factores influenciadores da satisfação. In Locke (1976).

Pelo que acabámos de referir, se conclui que será importante ter conhecimento sobre as causas que permitam aumentar os níveis de satisfação. Então, através da análise factorial, chega-se à conclusão que a satisfação organizacional é constituída por vários factores ou dimensões. Neste sentido, diversas escalas foram criadas, tendo como finalidade a avaliação das diferentes dimensões da satisfação no trabalho, designadamente : organização como um todo, remunerações, superior imediato, colegas de trabalho, trabalho em si, função, promoção e subordinados.

Uma das Escalas mais usadas é a **JDI** – *Job Descriptive Index* – desenvolvida, em 1969, por Smith, Kendal e Hulin e cuja adaptação para a população portuguesa foi desenvolvida por Jesuíno, Soczka e Matoso (1983).

No nosso estudo, optámos pela adaptação das Escalas originais concebidas por Lima, et. al. (1995), nos seus «Estudos sobre as Empresas Portuguesas». Assim, o nosso instrumento inclui algumas destas escalas que sofreram no entanto algumas adaptações inerentes ao nosso objecto de estudo, o *trabalho de equipa*. Neste sentido, foram igualmente introduzidas outras escalas elaboradas, especialmente para avaliar dimensões relacionadas com a especificidade do trabalho de equipa em Educação Especial, referimo-nos às seguintes :

- Escala da situação de trabalho relativa à conexão entre os vários Profissionais envolvidos
- Escala da situação de trabalho entre os Professores / Educadores, relativamente ao modo de actuação / nível de colaboração com outros profissionais não professores, Psicólogos ou outros técnicos
- Grelha de caracterização dos Modelos de Trabalho em Equipa (Multidisciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar) com o qual o inquirido melhor se identifica.

Assim, seguidamente iremos abordar algumas das *dimensões* inerentes às escalas por nós utilizadas, são elas as seguintes:

- Organização
- Superiores (factores de liderança)
  - Reconhecimento verbal
  - Participação
- Colegas de Trabalho / Trabalho de equipa
  - Relações entre os vários elementos da equipa.

- O Trabalho em si
  - Trabalho mentalmente desafiante
  - Satisfação global

### **Organização**

Locke (1976) afirma que a organização pode determinar a natureza das tarefas individuais no trabalho, a carga de trabalho, o grau de responsabilidade, as oportunidades de promoção, a remuneração, e as condições físicas. Os aspectos inerentes à percepção que o indivíduo tem da organização baseiam-se em aspectos como a gestão interna de carreiras, a coordenação de serviços, a reputação da organização, a política de informação, a avaliação da sua eficácia e regulamentos internos. Um indivíduo que considera que estes aspectos são positivos na sua organização, tende a ter uma opinião global satisfatória em relação à organização onde trabalha.

### **Superiores**

Em termos genéricos, define-se liderança organizacional como um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigida para a condução das actividades de outros membros, com o objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo.

Um dos critérios para medir a eficácia da liderança inclui a satisfação dos membros com o líder. Outros serão o desempenho do grupo, a capacidade de adaptação a novas situações, sobrevivência grupal, bem estar psicológico dos membros, o impacto do líder no processo do grupo, absentismo, turnover, etc...Uma proposta defendida pela teoria dos Meios / Fins preconiza a existência de certas funções que um líder terá de desempenhar quando se pretende alcançar a eficácia. Destacam-se as recompensas pessoais em função dos objectivos de trabalho a alcançar, sendo necessário a clarificação do percurso para atingir essas recompensas; assim como a redução dos obstáculos e aumento das oportunidades de satisfação dos subordinados.

## **Reconhecimento Verbal**

O reconhecimento verbal é uma variável importante da satisfação no trabalho. Dependendo da forma como o feedback é dado no que se refere à competência e ao desempenho, o mesmo poderá ser usado para corrigir erros do passado e para estabelecer objectivos de desempenho (Locke, 1968). Assim, o elogio dá a indicação de que fizemos o trabalho correctamente, de acordo com o que foi estabelecido pelos nossos supervisores.

## **Participação**

Um outro factor muito importante inserido nesta dimensão é a participação. Ela dá ao subordinado mais influência, especialmente no que concerne aos valores da tarefa, mas pode também ser interpretado como um indicador de preocupação por parte do superior, sobre os sentimentos e opiniões dos seus colaboradores.

## **Colegas de Trabalho**

Um dos primeiros autores a chegar à conclusão de que o grupo de trabalho tem influência na satisfação individual foi, conforme referido anteriormente, E. Mayo, o qual com as suas experiências conduzidas nos anos trinta e quarenta, chegou à conclusão de que o aumento do desempenho passa também pela satisfação da necessidade que o ser humano tem de interacção.

Incentivar as relações entre as pessoas será uma forma de solucionar a monotonia e o desinteresse laboral. Organizações que atendam às necessidades sociais do indivíduo aumentam certamente a confiança e abertura entre os seus membros, criando condições para que se verifique o trabalho de equipa. Assim sendo, poderemos concluir que o conteúdo do trabalho com significado para o indivíduo, aliado a condições de trabalho favoráveis que incluam um bom relacionamento interpessoal (clima organizacional), serão algumas das boas condições para a obtenção de um grau de desenvolvimento e de satisfação mais elevado, na medida em que a satisfação no trabalho constitui um resultado de elevado valor para qualquer indivíduo.

## **Boas relações entre colegas**

Como vimos a assinalar, para uma grande parte das pessoas, o trabalho representa muito mais do que uma fonte de retribuição monetária; ele satisfaz também a necessidade da interação social. Deste modo, não é de surpreender que a existência de relações amigáveis entre colaboradores origine um nível mais alto de satisfação organizacional. Há a referir que o comportamento do supervisor será igualmente uma determinante importante na satisfação organizacional.

## **O Trabalho em si**

De Herzberg (1957), a Locke (1976), inúmeros autores referem que os atributos do trabalho que têm sido descobertos como estando relacionados com o interesse e com a satisfação no mesmo são: oportunidade para usar as próprias capacidades e habilidades; oportunidade para fazer novas aprendizagens; criatividade, variedade, dificuldade, quantidade de trabalho; responsabilidade; pressão não arbitrária para desempenho; autonomia; enriquecimento do trabalho e complexidade.

Estas características foram essencialmente agrupadas em três grandes grupos um deles foi já referido, trata-se de um *ambiente amigável entre os colegas*, os outros dois referem-se ao trabalho mentalmente desafiante e às condições favoráveis no trabalho.

### **- Trabalho mentalmente desafiante**

Locke refere (1973), citando Wyatt, Langden e Stock (1973) que, na ausência de um desafio mental, ou na presença de uma tarefa que é realizada de maneira automática, ou seja, onde não é requerido nenhum esforço, habilidade ou pensamento, o sujeito vivência a fadiga, o aborrecimento e a insatisfação, repercutindo-se assim na produtividade e satisfação do indivíduo.

Hackman e Oldham (1977), estabelecem uma moldura de análise sobre as dimensões essenciais de qualquer função.

Trata-se do *modelo das características das tarefas*, o qual recai sobre aspectos motivacionais do trabalho sendo descrito em termos das seguintes cinco dimensões essenciais.

- *Variedade de aptidões* – grau em que uma função exige uma variedade de diferentes actividades, por forma a que o trabalhador possa usar um número de diferentes aptidões e talentos;
- *Identidade da tarefa* – grau em que a função exige o acabamento de toda a peça de trabalho como um todo;
- *Significância da tarefa* – grau em que a função possui um impacto substancial nas vidas ou no trabalho de outras pessoas;
- *Autonomia* - grau em que a função fornece substancial liberdade, independência e iniciativa para o indivíduo calendarizar o seu trabalho e determinar os procedimentos a ser usados na sua execução;
- *Feedback* – grau em que a execução da actividade exige a obtenção directa e clara de informação acerca do grau de eficácia da sua realização.

Se a função permitir a autonomia existindo feedback sobre o desempenho, o titular da função sentir-se-á mais responsável pelos resultados perceberá o seu trabalho como mentalmente desafiante, sendo maior a sua motivação, satisfação e realização.

Uma das razões pelo qual o desafio estimula e envolve é que requer o juízo individual originando com que seja ele próprio o agente causal mais importante no seu próprio desempenho. Efectivamente, acções e resultados pelos quais somos pessoalmente responsáveis produzem efeitos maiores do que aqueles de que não somos responsáveis, visto existir necessariamente um maior envolvimento de nós próprios, sendo que enfrentar uma tarefa com desafio requer esforço, dispêndio de tempo e compromisso com os objectivos que estão a ser seguidos.

Contudo Herzberg (1966) e Robbins (1953) afirmam que, tanto a pouca quantidade de desafio como também o excesso do mesmo, poderão resultar em insatisfação. Se o nível de desafio é muito grande originando que o indivíduo não possa prosperar, verifica-se então um sentimento de falhanço e de frustração no seu trabalho.

Se o desafio for moderado, no sentido de que o sucesso, apesar de difícil seja possível, então o indivíduo irá experimentar prazer e satisfação organizacional, sendo esta a situação preferencial, permitindo ao sujeito estar envolvido, progressivamente, e em direcção a uma meta final (Locke, 1970).

**5.1. Escalas de avaliação de diferentes dimensões da satisfação no trabalho adoptadas : eixos de análise e enumeração das "propriedades das equipas".**

*“ Toda a Equipa deve ser considerada sob o seu quádruplo aspecto : estrutural, funcional, relacional e mesmo emocional, aliás todos esses factores estão estritamente ligados ”*

LAFON.R. (1967)

Destacaremos agora, de forma mais específica e relativamente às escalas de avaliação de diferentes dimensões da satisfação no trabalho, adoptadas na componente empírica do presente estudo, os eixos de análise seleccionadas « enumerando as propriedades das equipas» por referência aos mesmos.

---

---

### 5.1.1. Equipa - Papéis e Funções

---

---

O *papel* é a capacidade em que alguém actua em relação com os outros. Os papéis podem ter vários graus de estruturação ou ser relativamente não estruturados.

A composição da equipa é função ao mesmo tempo da tarefa (da sua natureza, das suas exigências, de competência por parte dos membros da equipa), das motivações dos membros (sendo a aptidão, as capacidades, a experiência, o saber, factores de motivação para a tarefa), enfim das relações entre os membros.

Existem variações de dimensão situacional relativamente aos outros membros da Equipa *“É preciso encorajar os indivíduos a detectar e fornecer as funções ou a destreza de raciocínio que faltam” Adair. J (1998).*

Uma *função* é aquilo que se faz, por contraposição a uma qualidade ou característica.

Os papéis não deveriam encontrar-se completamente definidos na medida em que obstam; a uma certa margem para a criatividade.

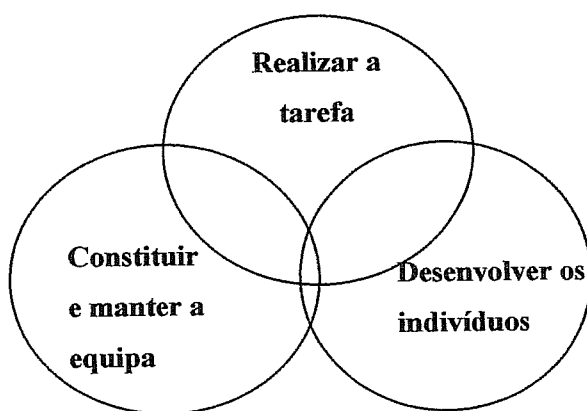
Os grupos com vista à eficácia, têm uma estrutura organizacional formal e outra informal, a estrutura formal representa a divisão do trabalho entre os membros, para que as funções essenciais se realizem.

A autoridade formal não convém a uma equipa; ela produzirá os efeitos usuais da autoridade puramente estatutária, nitidamente distintos da ética da equipa, efeitos que levam às diversas formas de dependência, de participação limitada e de oposição.

Nas equipas e grupos de trabalho, a estrutura deve estar directamente relacionada com a tarefa comum, na medida em que as necessidades referentes à tarefa vão mudando, então também a estrutura deverá ser flexível ou maleável à mudança.

O papel de membro da equipa deverá poder ser desempenhado de modo positivo e inspirador, participando no processo de tomada de decisão ou resolução de problemas. Complementará o trabalho do líder, ajudando-o a construir a equipa e ir ao encontro das necessidades individuais.

Os papéis de líder caem mais ou menos no espectro da estruturação: a primeira responsabilidade será definir objectivos : realizar a tarefa, desenvolver os indivíduos e manter a equipa; estes elementos : tarefa, equipa e indivíduo constituem efectivamente a responsabilidade nuclear do líder. Emanam das três áreas sobrepostas da vida de qualquer grupo de trabalho, podendo ser representadas graficamente da seguinte forma:



*Fig.14 – A responsabilidade do Líder*

Para preencher os três círculos de responsabilidade será necessário desempenhar certas funções chave, o que não significa que o líder as cumpra todas sozinho, figura 14. Podem ser partilhadas ou delegadas dos mais diferentes modos, tendo o líder de assegurar-se de que o fazem, devendo igualmente ser altamente exigente consigo próprio.

O seu leque de funções será sempre mais vasto do que qualquer outro membro. O trabalho do líder nunca será simples. Uma boa liderança faz com que o trabalho de todos seja mais eficaz e conseqüentemente, mais compensador.

### 5.1.2. Valores Organizacionais

Rokeach(1968) citado por Mucchielli(1989), afirma que os valores são ideias, normas de como os indivíduos se deveriam sentir ou comportar. São importantes no estudo do comportamento dos grupos/organizações, já que, são eles que inicialmente permitem a compreensão das atitudes e da motivação, indo também influenciar as nossas percepções, as nossas atitudes e os comportamentos.

Para além dos valores organizacionais de processo, que asseguram a manutenção formal da equipa, uma equipa funcionante integra assim a aplicação e vivência de uma série de princípios ou valores que levam à coesão do grupo, que se traduzem em atitudes no seio da equipa, designadamente:

- as pessoas interessam-se umas pelas outras (pela sua realização e satisfação);
- as pessoas são abertas e verdadeiras;
- existe um elevado nível de confiança, aceitação e empatia;
- as decisões são formadas por consenso;
- há interação e comunicação;
- existe um forte empenho de conjunto;
- os sentimentos são livremente expressos;
- existe bom ambiente entre os elementos da equipa : as questões processuais (tarefas e sentimentos são resolvidos);
- os conflitos são encarados de frente e resolvidos;
- as pessoas têm em atenção a diversidade de ideias e saberes;

De acordo com Seagoe. M. citado por Mucchielli (1988): “ o grupo de trabalho/ equipa deve trabalhar junto, para funções definidas em conjunto. Nunca poderá ser apenas um agregado de indivíduos; sem interações efectivas haverá apenas pouco esforço, às vezes haverá parasitismo e ocasionalmente exploração (do grupo por um dos seus elementos ou de um membro por outro)”

Como fim último cada um dos seus membros deve estar consciente das motivações subjacentes aos outros e querer que estes atinjam os seus fins tanto quanto ele.

Deverá a coesão ser um valor central numa Equipa ela “representa a totalidade das forças que pressionam os membros a fazer parte do grupo no sentido de os tornar solidários, levando-os a participar e cooperar.” Uma mesma motivação e uma identidade de objectivos acrescentados à confiança no grupo e na sua organização, exprime-se, ao nível grupal, pela coesão.

### **5.1.3. Influência Pessoal - Controlo percebido sobre a situação de trabalho**

Toda a estrutura formal é reprodução de relações sócio-afectivas nascidas da motivação comum pela tarefa, da confiança interpessoal, da solidariedade de acção e da influência percebida no seio da Equipa.

Cada indivíduo deverá sentir que a sua contribuição é importante para a tarefa global. Segundo a teoria das características da Tarefa, (Hackman, 1977), do ponto de vista motivacional cada indivíduo sente necessidade do “conhecimento do resultado da sua acção”, sendo assim importante o reconhecimento de que a sua influência pessoal é considerada. De acordo com Herzberg (citado pelo mesmo autor), o enriquecimento do trabalho terá também a ver com a ideia da “experiência única” pelo sujeito, a qual poderá influenciar as interacções, dando oportunidade de se crescer psicologicamente face a oportunidades criadas a este nível.

Estes pressupostos geram motivação, perspectivando realização pessoal.

De acordo com Adair J. (1988), as características que propiciam a percepção do factor influência pessoal são as seguintes :

- comunicação interpessoal bilateral fácil em todas as direcções e não apenas segundo a rede constituída em vista da tarefa;
- possibilidade de expressão de desacordos e tensões;

- não questionamento da participação afectiva no grupo;
- ajuda mútua em caso de dificuldade de um dos membros;
- vontade de suprir as dificuldades de um membro;
- conhecimento a priori das aptidões, reacções, iniciativas de todos os outros por cada um;
- divisão do trabalho após elaboração em comum dos objectivos e accitação de uma estrutura, se a tarefa o exigir e em função da mesma.

Este “clima” permitirá que a equipa funcione melhor, haja um maior controlo percebido sobre a situação de trabalho, com mais satisfação por parte dos membros do grupo.

#### **5.1.4. Colaboração / Cooperação**

Deutsch (1949) e Cohen (1962), citados por Mucchielli (1988), referem que nos grupos cooperativos se produz um processo de reforço recíproco que serve para manter um alto nível de frequência de comportamento, de soluções de problemas, por parte de cada pessoa.

Lauwe, citado pelo mesmo autor, reitera este aspecto postulando que uma Equipa é um conjunto de pessoas ligadas por inter-relações, que têm uma certa forma de cultura comum. Não existe apenas uma adesão, mas a aceitação e vontade de adesão em relação a um objecto comum : a cooperação será aqui uma co-responsabilidade:

Nas condições normais de vida das equipas de trabalho, segundo pesquisas de Rappaport referidas por Mucchielli (1998), a percentagem dos comportamentos cooperativos estatisticamente atinge no máximo cerca de 65%.

### 5.1.5. Confiança e Coesão entre Profissionais de diferentes formações

Sinergias de qualificações diferentes aumentam a interdependência dos membros e a complementaridade das intervenções; logo uma equipa coesa pode tornar-se um factor importante de eficácia, progresso mútuo e satisfação para os seus elementos.

Neste sentido M.Lafon (1962), postulou que “ *A heterogeneidade das competências, dentro do mesmo quadro de referência, existindo confiança interpessoal e motivação comum para a tarefa, constitui um factor de riqueza das trocas, de criatividade do grupo e de uma divisão eficaz de papéis*”.

Como destaca Lafon deveremos ainda admitir que se considera que no seio da equipa as trocas têm um papel de formação para cada um, pela descoberta de outros pontos de vista e outros tipos de saber além dos próprios. Essa mesma heterogeneidade de competências, nas condições acima enunciadas dinamiza e enriquece a equipa, permitindo a criação de uma linguagem comum.

As reuniões de síntese, as discussões de casos, as reuniões de debates especializados, as reuniões de actividade são de acordo com Mucchielli (1980), ocasião de confrontos construtivos do ponto de vista receptivo e obriga a equipa e o responsável por ela a considerarem-se acima das considerações técnicas e teóricas próprias de cada especialista, permitindo assim a cada elemento a melhoria da sua própria eficácia.

As exigências da tarefa e a necessidade de convergência de esforços para efectua-la são factores de coesão. No entanto, a confiança em relação aos parceiros é a primeira sedimentação directa da cooperação desejada e mantida. Wichman, H. citado por Mucchielli (1998) postula, que “quando é possível um mínimo de familiaridade, a preocupação pelo interesse comum supera facilmente a rivalidade natural que se alimenta, principalmente da, desconfiança” aqui se depreende que o facto de conhecer, ver e interagir em termos de proximidade física, já é em si gerador de confiança, induzindo os comportamentos de colaboração.

## CAPÍTULO V

### Metodologia

#### *Advertência :*

Este estudo iniciado em 1997 (1º estudo) tinha como objectivo inicial efectuar um levantamento a nível da caracterização das equipas de Educação Especial da zona da Grande Lisboa, de acordo com a sua composição, relacionando um conjunto de variáveis em estudo com a satisfação no trabalho. O mesmo foi interrompido por motivos de saúde, pelo que agora retomado se inscreve num enquadramento distinto, ocasionado pelas mudanças no sistema : as equipas de Educação Especial viriam a dar lugar aos Apoios Educativos / Equipas de Coordenação, pela emergência do Despacho Conjunto 105/97, publicado no D.R. de 1 de Julho desse ano.

Este faseamento “não programado” à priori , não deixará de constituir uma mais valia, já que nos permitirá comparar dados de opinião, tendo em conta a evolução e tendências do novo enquadramento, perspectivando assim também o grau de satisfação no trabalho sentido pelos professores de educação Especial / Apoios educativos, de acordo com as mudanças operadas.

De referir que a amostra recolhida em 2001 (2º estudo) não pôde obedecer ao critério relativo à composição da Equipa estabelecido para a amostra recolhida em 1997. Esta amostra é constituída apenas por sujeitos pertencentes a equipas multiprofissionais já que não foi possível a recolha de um número significativo de questionários de sujeitos de equipas uniprofissionais.

A amostra do 2º estudo tem a particularidade de integrar igual número de docentes dos Apoios Educativos colocados no Ensino Básico e de educadores colocados no ensino Pré-escolar, o que nos permitirá estabelecer uma comparação relativamente a estes dois sub-grupos profissionais.

## 1 – Objectivos gerais :

**1º Estudo** - Conforme referido, pretendeu-se proceder a um levantamento a nível da caracterização das equipas de Educação Especial da zona da Grande Lisboa, agrupando-as posteriormente em dois tipos : equipas constituídas só por professores (equipas uniprofissionais) e equipas que incluem a colaboração de diferentes profissionais (equipas multiprofissionais) relativamente à :

- ❖ Forma de gestão interna
- ❖ Valores implícitos no seu funcionamento
- ❖ Influência pessoal
- ❖ Controlo percebido no interior da Equipa
- ❖ Conexão entre profissionais
- ❖ Modelo de Equipa com que os sujeitos melhor se identificam

Pretende-se com este estudo, clarificar que modelos, dinâmicas de Intervenção, (tipos de cooperação) estarão subjacentes aos dois tipos de composição de equipa designados e relacionar estas variáveis com a Satisfação no Trabalho.

**2º Estudo** - Pretende-se comparar educadores e professores nas dimensões consideradas no 1º estudo e avaliar a satisfação destes face às modificações legislativas operadas.

Por último, tendo em conta o actual enquadramento dos apoios educativos ( Despacho Conjunto 105/97), em relação às mesmas variáveis, pretendemos averiguar o que era em 1997 (antes da emergência do citado despacho) e volvidos quatro anos, o que é em 2001, comparando as equipas de multiprofissionais de 1997 com as equipas de 2001, nas dimensões avaliadas no questionário, dando um particular destaque à satisfação no trabalho.

Relativamente ao **primeiro estudo** desenvolvido em 1997, procedeu-se à caracterização de dois tipos de Equipas dependentes da D.R.E.L., designadamente:

- Equipas constituídas só por professores (uniprofissionais)
- Equipas multiprofissionais (colaboração de psicólogos e terapeutas da fala)

Introduziu-se a variável composição da Equipa como factor que poderá determinar as respostas dos sujeitos relativamente aos aspectos designados:

- ❖ Forma de gestão interna : funções e papéis
- ❖ Valores
- ❖ Influência pessoal (controlo percebido sobre a situação de trabalho)
- ❖ Conexão entre profissionais
- ❖ Modelos de Equipa com os quais os sujeitos melhor se identificam

Esta caracterização dar-nos-à paralelamente uma percepção de quais os modelos, dinâmicas de intervenção (tipos e níveis de cooperação) que estarão subjacentes aos dois tipos de composição das equipas designadas e respectivo grau de satisfação dos professores de Educação Especial, relativamente ao seu trabalho no seio da equipa.

No que se refere ao **segundo estudo**, desenvolvido em 2001, a amostra não integra equipas constituídas unicamente por professores como em 1997. Engloba antes professores e educadores dos apoios educativos colocados respectivamente, no Ensino Básico e Pré-Escolar. Em ambos os casos, as referidas equipas integram outros profissionais (psicólogos, terapeutas). Procura-se verificar a existência de eventuais diferenças dos dois sub-grupos profissionais, professores e educadores dos apoios educativos, destacando os dados de opinião relativos às mudanças operadas e respectivo grau de satisfação.

Na análise, discussão dos resultados e conclusões do estudo pretendemos nas dimensões possíveis estabelecer uma comparação relativamente aos resultados, do estudo desenvolvido pelo Observatório dos Apoios Educativos, referenciado no capítulo III.

## 2 – Objectivos específicos

2.1. – No que se refere aos dois tipos de composição de equipa : uniprofissional e multiprofissional, determinar quais as diferenças verificadas nos eixos de análise designados, dando ênfase à satisfação no trabalho.

2.2. – Verificar o mesmo relativamente aos professores dos Apoios Educativos (Educação Básica) e educadores dos Apoios Educativos(Pré-escolar), na amostra recolhida em 2001.

2.3 - Fazer realçar os dados de opinião relativos às mudanças operadas e respectivo grau de satisfação, tendo em conta as modificações de enquadramento.

2.4 - Comparar os dados das equipas multiprofissionais de 1997 com os das equipas multiprofissionais de 2001 nos diferentes eixos de análise.

## 3 – Tipo de Estudo e Design utilizado

O trabalho tem características simultaneamente de estudo descritivo e de estudo comparativo. Pretende-se, por um lado partindo de uma sondagem através da aplicação de um Questionário, clarificar a opinião dos Professores de E.E. em 1997, docentes dos Apoios Educativos em 2001, relativamente aos modelos e dinâmicas de intervenção, no seio das equipas que integram, por forma a fazer um levantamento das suas características ( estudo descritivo). Por outro lado, o estudo também é comparativo porque averigua a existência de diferenças entre equipas multiprofissionais e equipas uniprofissionais (amostra de 1997), entre educadores e professores (amostra de 2001) e entre multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001. Porém, o enfoque é eminentemente descritivo, não se pretendendo testar nenhum modelo conceptual específico ( apesar de referenciados na revisão de literatura). Procuramos antes, partindo de diferenciadas estruturas conceptuais no âmbito de Estudos das Ciências Sociais, encontrar um código de interpretação que nos permita compreender a rede de interacções dinâmicas dos diversos actores, das diferentes variáveis e dos múltiplos processos envolvidos no «sistema» de Educação Especial, Apoios Educativos na rede da organização escolar.

#### 4 – Definição da população, caracterização da amostra e procedimentos.

No **1º estudo** (1997) a população que se pretendeu abranger era constituída por professores e educadores que integravam equipas de educação especial dependentes da D.R.E.L (Direcção Regional de Educação de Lisboa).

Procedeu-se então a uma escolha aleatória de escolas/jardins de infância a beneficiar de apoio destes docentes, sendo os sujeitos seleccionados através do processo de bola de neve.

Foram distribuídos 95 questionários em cerca de 18 escolas do 1º ciclo do ensino básico e 14 jardins de infância da rede pública do Ministério da Educação.

A recolha da informação foi efectuada entre Abril e Julho de 1997.

Foram recebidos 62 questionários ( via directa e correio) dos quais 40 constituíram a nossa amostra. Foram eliminados os que tinham informação mais incompleta. Desta, 20 sujeitos faziam parte de equipas constituídas unicamente por professores ( equipas uniprofissionais) e igual número de sujeitos integravam equipas cuja composição incluía a colaboração de outros profissionais ( equipas multiprofissionais).

No **2º estudo** (2001) foram distribuídos 95 questionários. Os sujeitos foram igualmente seleccionados através do processo de bola de neve, procurando fazer coincidir a distribuição nas mesmas escolas e jardins de infância alvo do 1º estudo (1997).

Os destinatários, eram agora, os Professores dos apoios educativos colocados nestas mesmas instituições, os quais integram o corpo docente, estando igualmente afectos às várias equipas de coordenação dos apoios educativos dependentes da Direcção Regional de Educação de Lisboa (D.R.E.L.).

A recolha da informação foi efectuada entre Janeiro e Maio de 2001. De referir que esta amostra não pôde obedecer ao critério relativo à composição da equipa, estabelecido para a amostra recolhida em 1997, já que não foi conseguida a recolha de um número significativo de questionários de professores que trabalham em equipas uniprofissionais, por referência aos que estabelecem contactos multiprofissionais ( com psicólogos e terapeutas).

Assim, a mesma engloba professores e educadores dos apoios educativos, colocados respectivamente no ensino básico e pré-escolar, sendo que, conforme referimos, em ambos os casos se verifica o contacto com outros profissionais que não professores.

Foram recebidos 74 questionários (via directa e correio) dos quais descontados os nulos, nos permitiria uma amostra, que se procurou equitativa de 28 questionários referentes a sujeitos professores colocados no 1º ciclo do ensino básico e igual número de sujeitos educadores colocados no ensino pré-escolar.

Em 1997, antes da recolha de informação correspondente ao 1º estudo e com o objectivo de testar o questionário, solicitámos a 10 sujeitos a sua colaboração no intuito de obter a sua opinião sobre os seguintes aspectos:

- a) Impressão geral acerca do questionário;
- b) Inteligibilidade das perguntas formuladas;
- c) Relação estabelecida entre as perguntas e a sua experiência prática;
- d) Dificuldades sentidas ao longo do questionário;
- e) Críticas e sugestões a efectuar, para melhorar a formulação do questionário:

A operacionalização deste pré-teste, permitiu-nos assim uma adaptação mais correcta relativamente às escalas de origem no que se refere aos aspectos específicos inerentes ao trabalho de equipa. Assim, foram reformuladas algumas escalas nas quais se introduziram itens mais ajustados à dinâmica e ao trabalho dos professores nas Equipas/Escolas.

## 5 – Instrumentos : escalas utilizadas

O questionário utilizado nos dois estudos, foi construído a partir da adaptação de quatro escalas de observação e diagnóstico, (Vala e Col. 1990) designadamente:

- Escala Mecânico/Orgânico (MECOR)
- Escala de Controlo percebido sobre a situação de Trabalho
- Escala de Valores Organizacionais
- Escala de Satisfação Organizacional

O questionário integrou outras escalas:

- Escala sobre os Modelos de Equipa (Adaptada de Woodruff, & Hanson, C. (1987))
- Escala relativa à conexão entre profissionais ( percepção dos professores relativamente ao trabalho dos psicólogos e outros técnicos não professores).
- No 2º estudo foi introduzida uma escala da situação de trabalho relativa à conexão entre os vários Profissionais envolvidos (construída por nós e aplicada à amostra de 2001 (após publicação do despacho 105/97 de 1 de Julho).

A apresentação do questionário aplicado em 2001 integra ainda uma nota introdutória relativa às modificações operadas pela emergência do referido despacho e apresenta uma especificação referente aos conteúdos de « *trabalho de equipa* », a privilegiar pelos inquiridos no preenchimento de algumas escalas do questionário.

Em ambos os estudos e antecipando a apresentação das mesmas, o questionário apresenta uma parte em que se pretende que os sujeitos façam a caracterização da sua equipa relativamente aos seguintes elementos :

- Composição
- Coordenação da equipa/equipa de coordenação dos apoios educativos
- Periodicidade das reuniões
- Área geográfica de intervenção
- Dependência

No final do questionário são pedidos alguns elementos de caracterização do inquirido.

### 5.1. Escala mecânico / orgânico - MECOR

Esta escala exprime o contínuo da concepção mecânica/orgânica sobre a estrutura da equipa. É constituída por 10 itens: comunicação, responsabilidade, centralização das decisões, diferenças a nível do status e regalias, ajustamento e redefinição de tarefas, papéis e funções, divisão do trabalho, estrutura da equipa, coordenação, valorização do contributo individual. Por cada um dos itens

apresentados é pedido aos sujeitos que numa escala de (1) a (5) definam qual, a posição que melhor corresponde à realidade da sua equipa.

Em relação à escala de referência substituímos o conteúdo expresso de eficácia da organização pela «eficácia da equipa». Verificou-se unicamente a alteração num dos itens que foi substituído por outro que nos pareceu mais adequado à problemática do trabalho em equipa e que tem a ver com a valorização da equipa (carácter individual) versus valorização das interações que articulem os contributos diferenciados para a equipa.

## **5.2. Escala de controlo percebido sobre a situação de trabalho**

Esta escala foi adaptada à realidade do trabalho de equipa, tendo sido suprimido um dos itens. A mesma permite averiguar a percepção de controlo sobre a situação de trabalho, nomeadamente sobre o trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo), as reuniões de equipa de coordenação, o nível de cooperação entre os vários elementos, as decisões, o clima das relações com o coordenador da equipa, o clima de relações com o(s) Psicólogo(s).

É pedido aos sujeitos que definam até que ponto consideram que podem influenciar cada um dos aspectos supra citados. Numa escala de (1) “não se reconhece qualquer influência” a (5) “reconhece-se muitíssima influência”.

O resultado desta escala pode ser sintetizado num único índice, a média das respostas aos 5 itens que a constituem.

## **5.3. Escala de Valores Organizacionais**

Esta escala baseia-se no quadro de análise referente às culturas organizacionais, especificamente às dimensões percepção, explicação e avaliação da organização, no nosso caso equipa (plano avaliativo e emocional).

Subjacentes à avaliação estarão valores que se manifestam nas atitudes perante a organização/equipa, como um todo e nas suas diferentes componentes.

A escala de originalidade, de que partimos sofreu alterações significativas na escolha dos valores que correspondem a 14 itens (mais um do que na escala de referência).

Assim, ajustando-se mais à realidade das equipas, foram incluídos os itens que se referem aos seguintes valores: aceitação e empatia, interacção e comunicação, delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento, competência técnica (contributos diferenciados), partilha de objectivos, estabilidade da equipa, existência de princípios estratégicos de acção, estabelecimento de procedimentos e normas, definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções, atenção à opinião e as sugestões dos elementos da equipa, trabalho cooperado a nível de aspectos da intervenção, realização pessoal e profissional, inovação, construção cooperada e contínua de saberes, bom ambiente entre os elementos da equipa.

Para cada um dos valores apresentados, pedimos aos sujeitos que definissem a importância que lhe era dada pela equipa, numa escala de (1) “não se dá importância” a (5) “dá-se muitíssima importância”. O modo de organização dos valores, tal como na escala de referência, obedeceu a cinco dimensões de valores estabelecidos : de desenvolvimento, de participação, de relações humanas, de poder e burocráticos.

#### **5.4. Escala de satisfação organizacional**

No 1º estudo, esta escala foi sujeita às adaptações relativas ao trabalho de equipas estando próxima da escala de origem. Trata-se de uma escala que inclui vários indicadores (8) de satisfação, com aspectos específicos do trabalho e um indicador de satisfação geral. No 2º estudo houve necessidade de incluir adicionalmente 3 itens que se referem exactamente à nova situação, às alterações ocorridas desde 1997, pela emergência do Despacho nº 105/97.

Assim, a escala inclui agora sete indicadores de satisfação, com aspectos específicos do trabalho e dois indicadores de satisfação geral. Nestes últimos é pedido aos sujeitos que definam o seu grau de satisfação numa escala de (1) “extremamente insatisfeitos” a (5) “extremamente satisfeitos”.

**5.5. Grelha de caracterização dos modelos de trabalho em equipa (Multidisciplinar, Interdisciplinar, Transdisciplinar ).**

Este instrumento adaptado de uma grelha americana de caracterização elaborada por Woodruff, G. & Hanson C. (1987), refere-se aos três modelos de equipa em educação especial acima mencionados. É constituída por oito itens que se reportam aos seguintes conteúdos :

- Avaliação;
- Participação dos Pais;
- Desenvolvimento do plano;
- Responsabilidade do plano;
- Implementação do plano;
- Linhas de comunicação;
- Filosofia;
- Desenvolvimento do «*staff*.»

A enumeração de cada um dos aspectos inerentes aos modelos a que aludimos encontra-se distribuída de forma aleatória. Os sujeitos tinham de assinalar as suas escolhas por referência à matriz disponibilizada.

**5.6. Escala da situação de trabalho entre Professores / Educadores relativamente ao modo de actuação / nível de colaboração com outros profissionais não Professores**

Esta escala permite conhecer a percepção dos Professores / Educadores relativamente ao modo de actuação / nível de colaboração com os Psicólogos e Terapeutas em contexto de trabalho.

Os itens incluídos são sete e referem-se aos seguintes conteúdos :

- Partilha dos mesmos objectivos;
- Planeamento das actividades em conjunto e tentando coordenar os seus esforços;
- Resolução dos problemas com os quais se confrontam;

- Troca de informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discussão de casos);
- Preparação para responder às exigências do trabalho do dia a dia;
- Preparação para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer;
- Confiança do ponto de vista profissional.

É pedido aos sujeitos que definam a sua opinião acerca destes profissionais (Psicólogos / Terapeutas) designadamente até que ponto discordam ou concordam com os conteúdos referenciados. Numa escala de (1) “discordam em absoluto” a (5) “concordam em absoluto”.

5.7.

**Escala da situação de trabalho relativa à conexão entre os vários profissionais envolvidos**

Esta escala só foi aplicada à amostra de 2001. Assim, a mesma permite conhecer o nível de colaboração existente entre vários profissionais envolvidos na equipa alargada, caracterizando estas situações particulares de trabalho.

Os itens incluídos são no máximo de cinco e referem-se à cooperação entre os seguintes profissionais envolvidos, na equipa alargada :

- Entre os professores de apoio educativos e os professores do ensino regular;
- Entre os professores de apoio educativo especializados e não especializados;
- Entre os professores de apoio educativo e os órgãos de administração e gestão;
- Entre os professores de apoio educativo e a equipa de coordenação dos apoios educativos;
- Entre os professores de apoio educativo e outros técnicos intervenientes, psicólogos ou outros técnicos não professores;

Pede-se aos sujeitos que assinalem o grau de cooperação existente entre os referidos profissionais envolvidos na equipa alargada de que fazem parte, sendo que na escala (1) corresponderá a uma cooperação inexistente e (5) a uma cooperação extremamente eficaz.

## 6 – Análise de dados

Iniciámos o tratamento estatístico efectuando uma estatística descritiva (médias, desvio padrão e na escala 6, percentagens) para o total das amostras dos estudos e para os grupos.

No sentido de comparar os grupos : uniprofissionais / multiprofissionais (amostra de 1997); professores / educadores (amostra de 2001); multiprofissionais 1997 / multiprofissionais 2001 utilizámos o teste não paramétrico Mann Whitney para comparar os dois grupos nas respostas aos itens (escala ordinal).

Utilizámos o teste T de student para amostras independentes (teste paramétrico) para comparar os grupos no total da escala de satisfação. Tal foi possível, porque para além da escala ser intervalar, o total da satisfação apresentava em todos os casos uma distribuição normal (averiguada através do teste de normalidade de Kolmogorov Smirnov).

De salientar que na comparação entre os grupos, embora reconhecendo os inconvenientes inerentes à amostragem adoptada, utilizaram-se os testes acima mencionados. O nível de significância adoptado neste estudo foi de 0,05.

## 7 – Limitações do Estudo

Conforme assinalámos, teremos de considerar o carácter exploratório do nosso estudo. No quadro de um registo eminentemente sociológico e organizacional, o processo de apuramento teórico que subjaz ao presente trabalho, procurou adoptar uma postura de não comprometimento ou exclusividade teórica, por forma a podermos proceder à selecção das dimensões teóricas potencialmente indutoras da compreensão da problemática em análise.

## CAPÍTULO VI

### Apresentação e análise dos resultados

#### 1. Apresentação dos resultados

Começamos por proceder à caracterização da amostra nos dois estudos. De seguida averiguamos na amostra de 1997, a existência de diferenças nas respostas dos sujeitos que integram equipas uniprofissionais e multiprofissionais relativamente às várias escalas. Na amostra de 2001 averiguamos a existência de diferenças entre educadores e professores. Por último procuramos investigar se as respostas dos sujeitos multiprofissionais de 1997 diferem das dos sujeitos multiprofissionais de 2001.

#### 1.1. – Caracterização da Amostra de 1997

Tabela 1 – Caracterização da Amostra de 1997

AMOSTRA 1997	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Total (N=40)
<b>SEXO</b>			
Feminino	90% (18)	100% (20)	95% (38)
Masculino	10% (2)	0% (0)	5% (2)
<b>IDADE</b>			
< 25 anos	0% (0)	0% (0)	0% (0)
26-30 anos	10% (2)	0% (0)	5% (2)
31-40 anos	70% (14)	50% (10)	60% (24)
41-50 anos	20% (4)	40% (8)	30% (12)
> 50 anos	0% (0)	10% (2)	5% (2)
<b>GRAU ACADÉMICO</b>			
Bacharelato	30% (6)	40% (8)	35% (14)
Licenciatura	70% (14)	60% (12)	65% (26)
<b>FORMAÇÃO BASE</b>			
Prof. Ensino Básico	45% (9)	40% (8)	35% (14)
Educador	55% (11)	60% (12)	65% (26)
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>	$\bar{X} = 14,65$ Dp = 4,22 Mediana = 15,00 Mínimo = 3,00 Máximo = 23,00	$\bar{X} = 19,95$ Dp = 6,78 Mediana = 18,50 Mínimo = 10,00 Máximo = 34,00	$\bar{X} = 17,30$ Dp = 6,19 Mediana = 16,50 Mínimo = 3,00 Máximo = 34,00

<b>ESPECIALIZAÇÕES</b>			
C/ Espe. Educ. Esp.	75% (15)	65% (13)	70% (28)
S/ Espe. Educ. Esp.	25% (5)	35% (7)	30% (12)
Outra especialização	45% (9)	60% (12)	52,5% (21)
<b>TEMPO DE TRABALHO EM EQUIPA</b>			
< 1 ano	10% (2)	0% (0)	5% (2)
1 a 5 anos	60% (12)	15% (3)	37,5% (15)
6 a 15 anos	30% (6)	80% (16)	55% (22)
16 a 25 anos	0% (0)	5% (1)	2,5% (1)
<b>COORDENADOR</b>			
Prof. Ensino Básico	100% (20)	70% (14)	75% (30)
Psicólogos	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Outros Técnicos	0% (0)	30% (6)	25% (10)
<b>PERIODICIDADE DAS REUNIÕES</b>			
Semanal	30% (6)	30% (6)	30% (12)
Quinzenal	60% (12)	55% (11)	57,5% (23)
Mensal	10% (2)	15% (3)	12,5% (5)
Trimestral	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Como podemos observar a maioria dos sujeitos da amostra de 1997 são do sexo feminino (95%). Têm idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (60%), são professores do ensino básico (65%), enquanto 35% são Educadores, e 65% têm uma licenciatura.

Relativamente à prática profissional, constatamos que existe uma prática profissional em média de 17,30 anos. Relativamente à existência de especializações 70% têm uma especialização em educação especial e 52,5% outra especialização.

No que se refere ao tempo de trabalho em equipa, a maioria (55%) trabalha desta forma há cerca de 6 a 15 anos.

Na maioria dos casos (75%) o coordenador da equipa é professor do ensino básico e as reuniões têm uma periodicidade quinzenal (57,5%).

Efectuámos também a caracterização dos dois grupos (uniprofissionais e multiprofissionais). Como podemos constatar os grupos são homogéneos relativamente às variáveis ; sexo, idade, grau académico, formação base, especialização, coordenador da equipa e periodicidade das reuniões.

O grupo dos multiprofissionais tem mais anos em média de anos de prática (19,95) do que o grupo de uniprofissionais (14,65) bem como mais tempo de experiência de trabalho em equipa. São 80% os que têm entre 6 a 15 anos de experiência de trabalho em equipa, enquanto no grupo de uniprofissionais essa percentagem é de 30%.

Relativamente à composição das equipas constatamos que no grupo de multiprofissionais, como o próprio nome indica, colaboram professores do ensino básico, psicólogos e outros técnicos, enquanto que as equipas dos uniprofissionais só são compostas por professores de ensino básico.

### 1.2. – Caracterização da Amostra de 2001

**Tabela 2 – Caracterização da Amostra de 2001**

<b>AMOSTRA 2001</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Total (N=56)</b>
<b>SEXO</b>			
Feminino	96% (27)	89% (25)	93% (52)
Masculino	4% (1)	11% (3)	79% (4)
<b>IDADE</b>			
< 25 anos	0% (0)	0% (0)	0% (0)
26-30 anos	0% (0)	4% (1)	2% (1)
31-40 anos	46% (13)	43% (12)	45% (25)
41 – 50 anos	54% (15)	43% (12)	48% (27)
> 50 anos	0% (0)	11% (3)	5% (3)
<b>GRAU ACADÉMICO</b>			
Bacharelato	32% (9)	4% (1)	18% (10)
Licenciatura	68% (19)	96% (27)	82% (46)
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>			
	$\bar{X} = 17,14$ Dp = 3,46 Mediana = 17,00 Mínimo = 9,00 Máximo = 25,00	$\bar{X} = 17,32$ Dp = 7,72 Mediana = 16,00 Mínimo = 2,00 Máximo = 31,00	$\bar{X} = 17,23$ Dp = 5,93 Mediana = 17,00 Mínimo = 2,00 Máximo = 31,00
<b>ESPECIALIZAÇÕES</b>			
C/ Espe. Educ. Esp.	57% (16)	46% (13)	52% (29)
S/ Espe. Educ. Esp.	43% (12)	54% (15)	48% (27)
Outra especialização	25% (7)	46% (13)	36% (20)

<b>TEMPO DE TRABALHO EM EQUIPA</b> < 1 ano 1 a 5 anos 6 a 15 anos 16 a 25 anos	4% (1) 75% (21) 21% (6) 0% (0)	7% (2) 82% (23) 4% (1) 7% (2)	5% (3) 79% (44) 12,5% (7) 4% (2)
<b>COMPOSIÇÃO DA EQUIPA</b> Prof. Ensino Básico  Psicólogos  Outros Técnicos	$\bar{X} = 24,34$ Dp = 33,74 Mediana = 3,00  $\bar{X} = 0,76$ Dp = 0,90 Mediana = 1,00  $\bar{X} = 1,71$ Dp = 1,95 Mediana = 1,00	$\bar{X} = 18,96$ Dp = 28,81 Mediana = 4,00  $\bar{X} = 0,75$ Dp = 0,70 Mediana = 1,00  $\bar{X} = 1,25$ Dp = 1,64 Mediana = 1,00	$\bar{X} = 21,39$ Dp = 30,93 Mediana = 4,00  $\bar{X} = 0,75$ Dp = 0,79 Mediana = 1,00  $\bar{X} = 1,48$ Dp = 1,80 Mediana = 1,00
<b>COORDENADOR</b> Prof. Ensino Básico Psicólogos Outros Técnicos	100% (20) 0% (0) 0% (0)	70% (14) 0% (0) 30% (6)	75% (30) 0% (0) 25% (10)
<b>PERIODICIDADES DAS REUNIÕES</b> Semanal Quinzenal Mensal Trimestral	4% (1) 50% (14) 32% (9) 14% (4)	7% (2) 50% (14) 36% (10) 7% (2)	5% (3) 50% (28) 34% (19) 11% (6)

Como podemos observar, a maioria dos sujeitos da amostra de 2001(n=56) são do sexo feminino (93%). Têm idade compreendida entre os 31 e os 50 anos (93%) e possuem uma licenciatura (82%).

A prática profissional é em média de 17,23 anos.

Quanto a especializações embora a maioria tenha uma especialização em Educação Especial (52%) uma grande percentagem (48%) não tem especialização nessa área.

A maioria dos sujeitos (79%) trabalha em equipa há cerca de 1 a 5 anos. Quanto às equipas, em média são constituídas por 19% de professores, menos de 1% de psicólogos e 1 % de outros técnicos. Na maioria dos casos o coordenador é um professor do ensino básico. Em metade dos casos a periodicidade das reuniões é quinzenal, embora uma grande percentagem 34% reuna mensalmente.

Efectuámos também a caracterização dos 2 grupos (educadores e professores) relativamente às variáveis atrás mencionadas.

Como podemos constatar os dois grupos são homogéneos, relativamente ao sexo, idade, prática profissional, especializações, tempo de trabalho em equipa, composição da equipa e periodicidade das reuniões.

Apenas é de reflectir que no grupo de educadores há uma maior percentagem de sujeitos com Bacharelato (32%) enquanto que nos professores a percentagem é de (36%). No grupo de professores, há cerca de 30% de casos em que são outros técnicos os coordenadores da equipa, enquanto na equipa dos educadores, é sempre um professor do ensino básico.

## 2. 1º Estudo : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais 1997

### 2.1.GESTÃO INTERNA : Diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais 1997

As tabelas 3 e 4 apresentam as diferenças entre uniprofissionais e multiprofissionais relativamente à gestão interna.

**Tabela 3 – Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Gestão Interna (Grupos : Uniprofissionais e Multiprofissionais e Total da Amostra de 1997)**

Gestão Interna (Funções e Papeis)	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Total (N=40)
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	$\bar{X} = 2,65$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 1,13	$\bar{X} = 3,15$ Dp = 1,14
2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,00

2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	$\bar{X} = 3,20$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,16	$\bar{X} = 3,22$ Dp = 1,12
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 1,35	$\bar{X} = 3,85$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 1,21
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	$\bar{X} = 2,50$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 2,05$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 2,27$ Dp = 0,96
2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,11	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,05	$\bar{X} = 2,95$ Dp = 1,08
2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	$\bar{X} = 2,55$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 2,60$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 2,57$ Dp = 0,81
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	$\bar{X} = 2,40$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 0,98	$\bar{X} = 2,62$ Dp = 1,10
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5- Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,05	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,01	$\bar{X} = 3,02$ Dp = 1,04
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	$\bar{X} = 2,90$ Dp = 0,96	$\bar{X} = 3,20$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,93

(Escala 1 a 5)

**Tabela 4 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais nas Respostas aos Itens da Gestão Interna**

<b>Gestão Interna (Funções e Papeis)</b>	<b>Uniprofissionais (n=20)</b>	<b>Multiprofissionais (n=20)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	Média de Rank : 15,68	Média de Rank : 25,33	U = 103,50 p = 0,007**

2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	Média de Rank : 23,60	Média de Rank : 17,40	U = 138,00 p = 0,07- q.s.
2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	Média de Rank : 20,30	Média de Rank : 20,70	U = 196,00 p = 0,91
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	Média de Rank : 16,98	Média de Rank : 24,02	U = 129,50 p = 0,05*
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	Média de Rank : 23,35	Média de Rank : 17,65	U = 143,00 p = 0,10
2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	Média de Rank : 22,05	Média de Rank : 18,95	U = 169,00 p = 0,37
2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	Média de Rank : 20,40	Média de Rank : 20,60	U = 198,00 p = 0,95
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	Média de Rank : 17,73	Média de Rank : 23,27	U = 144,50 p = 0,11
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5- Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	Média de Rank : 17,98	Média de Rank : 23,02	U = 149,50 p = 0,14
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	Média de Rank : 18,40	Média de Rank : 22,60	U = 158,00 p = 0,26

(\*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ , q.s. : quase significativo )

- O teste de Mann – Whitney revelou a existência de diferenças significativas entre uniprofissionais e multiprofissionais nas questões 2.1. ( $P= 0,007$ ) e 2.4. ( $P= 0,05$ ) da gestão interna (ver tabela 4) : os uniprofissionais têm uma comunicação que se realiza mais através de uma hierarquia estabelecida (média = 2,65) enquanto que os multiprofissionais têm uma comunicação vertical, horizontal e diagonal (média = 3,65). No grupo dos multiprofissionais há uma maior descentralização das decisões (média = 3,85) comparativamente com o que se passa no grupo dos uniprofissionais (média = 3,00) .

- Existe um indício de diferença, embora não significativa (  $P = 0,07$  ) na questão 2.2. (ver tabela 4). Há uma tendência para a autoridade ser mais concentrada hierarquicamente nos uniprofissionais, comparativamente com o que se passa nos multiprofissionais.

## 2.2. VALORES : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais

**Tabela 5 – Estatística Descritiva das Respostas aos Itens dos Valores (Grupos : Uniprofissionais e Multiprofissionais e Total da Amostra 1997)**

Valores	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Total (N=40)
3.1. Aceitação e Empatia	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,02	$\bar{X} = 3,27$ Dp = 0,96
3.2. Interacção e Comunicação	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 0,97	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,23	$\bar{X} = 3,40$ Dp = 1,10
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	$\bar{X} = 3,20$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,36	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,15
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,03	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,01	$\bar{X} = 3,27$ Dp = 1,01
3.5. Partilha de objectivos	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,02	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 1,03
3.6. Estabilidade da equipa	$\bar{X} = 3,70$ Dp = 0,80	$\bar{X} = 3,90$ Dp = 0,85	$\bar{X} = 3,80$ Dp = 0,82
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	$\bar{X} = 3,15$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,88
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,47$ Dp = 0,90
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	$\bar{X} = 2,75$ Dp = 0,71	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,01
3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 1,04	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,92
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	$\bar{X} = 2,65$ Dp = 0,98	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,08	$\bar{X} = 2,97$ Dp = 1,07
3.12. Realização pessoal e profissional	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,11	$\bar{X} = 3,75$ Dp = 0,85	$\bar{X} = 3,42$ Dp = 1,03
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,78	$\bar{X} = 2,95$ Dp = 1,01
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	$\bar{X} = 3,40$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 1,27	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,06

(Escala : 1- Não se dá importância a 5 – Dá-se muitíssima importância )

**Tabela 6 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais nas Respostas aos Itens dos Valores**

<b>Valores</b>	<b>Uniprofissionais (n=20)</b>	<b>Multiprofissionais (n=20)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
3.1. Aceitação e Empatia	Média de Rank : 22,63	Média de Rank : 18,38	U = 157,50 p = 0,23
3.2. Interação e Comunicação	Média de Rank : 19,65	Média de Rank : 21,35	U = 183,00 p = 0,63
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	Média de Rank : 22,10	Média de Rank : 18,90	U = 168,00 p = 0,36
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	Média de Rank : 20,85	Média de Rank : 20,15	U = 193,00 p = 0,84
3.5. Partilha de objectivos	Média de Rank : 21,25	Média de Rank : 19,75	U = 185,00 p = 0,67
3.6. Estabilidade da equipa	Média de Rank : 19,40	Média de Rank : 21,60	U = 178,00 p = 0,52
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	Média de Rank : 17,83	Média de Rank : 23,17	U = 146,50 p = 0,12
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	Média de Rank : 19,02	Média de Rank : 21,98	U = 170,50 p = 0,40
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	Média de Rank : 18,05	Média de Rank : 22,95	U = 151,00 p = 0,15
3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	Média de Rank : 19,90	Média de Rank : 21,10	U = 188,00 p = 0,73
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	Média de Rank : 17,02	Média de Rank : 23,98	U = 130,50 p = <b>0,04*</b>
3.12. Realização pessoal e profissional	Média de Rank : 17,17	Média de Rank : 23,83	U = 133,50 p = <b>0,05*</b>
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	Média de Rank : 18,75	Média de Rank : 22,25	U = 165,00 p = 0,32
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	Média de Rank : 18,50	Média de Rank : 22,50	U = 160,00 p = 0,25

(\* p ≤ 0,05)

O teste de Mann Whitney revelou a existência de diferenças significativas entre uniprofissionais e multiprofissionais nas questões 3.11 e 3.12 dos valores (ver tabela 6). O grupo dos multiprofissionais dá maior importância ao trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção (média = 3,30) do que os uniprofissionais (média = 2,65). Relativamente à realização profissional, constatámos que os multiprofissionais estão mais realizados profissional e pessoalmente (média = 3,75) do que os uniprofissionais (média = 3,10).

### 2.3. INFLUÊNCIA PESSOAL : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais

**Tabela 7 – Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Influência Pessoal (Grupos : Uniprofissionais e Multiprofissionais e Total da Amostra 1997)**

Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Total (N=40)
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,40$ Dp = 0,68	$\bar{X} = 3,47$ Dp = 0,78
4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 0,67	$\bar{X} = 2,90$ Dp = 2,87	$\bar{X} = 2,87$ Dp = 0,64
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	$\bar{X} = 2,90$ Dp = 0,71	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 2,97$ Dp = 0,80
4.4. As decisões	$\bar{X} = 2,70$ Dp = 0,73	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,79	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 0,76
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,97	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 0,60	$\bar{X} = 3,22$ Dp = 0,83
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	$\bar{X} = 1,05$ Dp = 1,39	$\bar{X} = 2,75$ Dp = 1,65	$\bar{X} = 1,90$ Dp = 1,73

(Escala : 1- Não tenho qualquer influência a 5 – Tenho muitíssima influência )

**Tabela 8 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais nas Respostas aos Itens da Influência Pessoal**

<b>Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)</b>	<b>Uniprofissionais (n=20)</b>	<b>Multiprofissionais (n=20)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	Média de Rank : 21,50	Média de Rank : 19,50	U = 180,00 p = 0,55
4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	Média de Rank : 19,83	Média de Rank : 21,17	U = 186,50 p = 0,66
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	Média de Rank : 19,70	Média de Rank : 21,30	U = 184,00 p = 0,64
4.4. As decisões	Média de Rank : 18,20	Média de Rank : 22,80	U = 154,00 p = 0,17
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	Média de Rank : 17,75	Média de Rank : 23,25	U = 145,00 p = 0,10
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	Média de Rank : 15,02	Média de Rank : 25,98	U = 90,50 p = <b>0,002**</b>

(\*\* p ≤ 0,01, )

O teste de Mann-Whitney revelou a existência de diferenças significativas entre os uniprofissionais e os multiprofissionais na questão 4.6 (P = 0002). Os multiprofissionais são os que consideram ter alguma influência no clima de relações com os psicólogos (média = 2,75) enquanto que os uniprofissionais referem não ter qualquer influência pessoal, (média = 1,05).

#### 2.4. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS : Multiprofissionais

**Tabela 9 – Estatística Descritiva das Respostas dos Multiprofissionais aos Itens da Percepção relativamente ao Trabalho dos Psicólogos ou Outros Técnicos**

<b>Conexão entre Profissionais (Percepção relativamente ao trabalho dos psicólogos ou técnicos)</b>	<b>1 Discordo em Absoluto</b>	<b>2 Discordo</b>	<b>3 Não concordo nem Discordo</b>	<b>4 Concordo</b>	<b>5 Concordo em Absoluto</b>	
5.1. Partilham os mesmos objectivos.	0% (0)	10% (2)	20% (4)	55% (11)	15% (3)	$\bar{X} = 3,75$ Dp = 0,85

5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.	0% (0)	15% (3)	30% (6)	40% (8)	15% (3)	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 0,94
5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.	0% (0)	15% (3)	40% (8)	20% (4)	25% (5)	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 1,05
5.4. Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discutem casos).	0% (0)	15% (3)	15% (3)	45% (9)	25% (5)	$\bar{X} = 3,80$ Dp = 1,00
5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.	0% (0)	15% (3)	25% (5)	40% (8)	20% (4)	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 0,98
5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer.	5% (1)	10% (2)	50% (10)	25% (5)	10% (2)	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 0,96
5.7. São dignos de confiança do ponto de vista profissional.	0% (0)	10% (2)	30% (6)	20% (4)	40% (8)	$\bar{X} = 3,90$ Dp = 1,07

(Escala : 1- Discordo em Absoluto a 5 – Concordo em Absoluto )

A grande maioria dos multiprofissionais consideram que os Psicólogos e outros técnicos “partilham os mesmos objectivos” (70%), que “trocamos entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa” (70%) e que são “dignos de confiança do ponto de vista profissional”. Contudo a maioria não concordou (muitos respondendo “não concordo nem discordo”) que os psicólogos e outros técnicos “resolvem bem os problemas com os quais se confrontam” e que “estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer. Uma grande percentagem (45%) não concordou (40% referiam que não concordam nem discordam) que os psicólogos e outros técnicos “planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços”.

2.5. – Modelos de Equipa (Grupos Uniprofissionais e Multiprofissionais 1997)

**Tabela 10 – Estatística Descritiva das Respostas aos Itens dos Modelos de Equipa**

**(Grupos : Uniprofissionais e Multiprofissionais de 1997)**

	UNIPROFISSIONAIS (n=20)			MULTIPROFISSIONAIS (n=20)		
	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Trandisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Trandisciplinar
<b>6.1. Avaliação</b>	5% (1)	45% (9)	50% (10)	5% (1)	35% (7)	50% (10)
<b>6.2. Participação dos pais</b>	15% (3)	80% (16)	5% (1)	45% (9)	55% (11)	0% (0)
<b>6.3. Desenvolvimento do plano</b>	15% (3)	40% (8)	45% (9)	30% (6)	40% (8)	30% (6)
<b>6.4. Responsabilidade do plano</b>	10% (2)	35% (7)	55% (11)	10% (2)	40% (8)	50% (10)
<b>6.5. Implementação do plano</b>	15% (3)	5% (1)	80% (16)	15% (3)	20% (4)	65% (13)
<b>6.6. Linhas de Comunicação</b>	25% (5)	15% (3)	60% (12)	10% (2)	25% (5)	65% (13)
<b>6.7. Filosofia</b>	50% (10)	10% (2)	40% (8)	45% (9)	5% (1)	50% (10)
<b>6.8. Desenvolvimento do staff</b>	40% (8)	0% (0)	60% (12)	60% (12)	0% (0)	40% (8)

Relativamente à avaliação, tanto o grupo de uniprofissionais como o grupo de multiprofissionais se identificam mais com o modelo interdisciplinar e com o modelo transdisciplinar .

Quanto à participação dos pais, o grupo de uniprofissionais, na sua esmagadora maioria (80%), identifica-se com o modelo interdisciplinar, enquanto o grupo de multiprofissionais se identifica com o modelo multidisciplinar e interdisciplinar.

Relativamente à responsabilidade e desenvolvimento do plano, são privilegiados os modelos interdisciplinares e transdisciplinares, tanto no grupo de uniprofissionais como multiprofissionais.

No que se refere à implementação do plano e às linhas de comunicação é privilegiado o modelo transdisciplinar.

Quanto à filosofia e desenvolvimento do plano, ambos os grupos privilegiam o modelo multidisciplinar e transdisciplinar.

## 2.6. – SATISFAÇÃO NO TRABALHO : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais

**Tabela 11 – Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho (Grupos : Uniprofissionais e Multiprofissionais e Total da Amostra 1997)**

Satisfação no Trabalho	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Total (N=40)
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	$\bar{X} = 2,95$ $Dp = 0,94$	$\bar{X} = 3,50$ $Dp = 0,82$	$\bar{X} = 3,22$ $Dp = 0,91$
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	$\bar{X} = 2,65$ $Dp = 0,67$	$\bar{X} = 2,95$ $Dp = 0,60$	$\bar{X} = 2,80$ $Dp = 0,64$
7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está...	$\bar{X} = 2,80$ $Dp = 0,83$	$\bar{X} = 2,95$ $Dp = 0,60$	$\bar{X} = 2,87$ $Dp = 0,72$
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	$\bar{X} = 2,70$ $Dp = 0,80$	$\bar{X} = 3,20$ $Dp = 0,89$	$\bar{X} = 2,95$ $Dp = 0,87$
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	$\bar{X} = 3,10$ $Dp = 0,71$	$\bar{X} = 2,95$ $Dp = 1,27$	$\bar{X} = 3,02$ $Dp = 1,02$
7.6. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está ...	$\bar{X} = 4,15$ $Dp = 4,93$	$\bar{X} = 3,35$ $Dp = 0,58$	$\bar{X} = 3,75$ $Dp = 3,49$

(Escala : 1- Extremamente Insatisfeito a 5 – Extremamente Satisfeito )

**Tabela 12 – Teste Mann-Whitney : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais nas Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho**

Satisfação no Trabalho	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Mann-Whitney
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	Média de Rank : 17,45	Média de Rank : 23,55	U = 139,00 p = 0,07 – q.s.
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	Média de Rank : 17,98	Média de Rank : 23,02	U = 149,50 p = 0,12
7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está...	Média de Rank : 20,00	Média de Rank : 21,00	U = 190,00 p = 0,74
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	Média de Rank : 17,52	Média de Rank : 23,48	U = 140,50 p = 0,08 – q.s.
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	Média de Rank : 21,05	Média de Rank : 19,55	U = 189,00 p = 0,75
7.6. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está ...	Média de Rank : 18,88	Média de Rank : 22,13	U = 167,50 p = 0,27

*(q.s. : quase significativo)*

O grupo de multiprofissionais revela satisfação relativamente ao trabalho que realiza significativamente superior (média = 3,50), comparativamente com o grupo de uniprofissionais (média =2,95). Existe uma diferença quase significativa entre uniprofissionais e multiprofissionais nas questões 7.1. (P= 0,07) e 7.4. (P= 0,08) : há uma tendência para os multiprofissionais estarem mais satisfeitos com o trabalho que realizam e com a organização e funcionamento da equipa onde trabalham do que os uniprofissionais.

#### 2.7. – Satisfação total no Trabalho 1997

**Tabela 13 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Uniprofissionais e Multiprofissionais no Total da Satisfação no Trabalho**

Satisfação no Trabalho	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	T de Student para Amostras Independentes
Satisfação Total	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,90	$\bar{X} = 3,15$ Dp = 0,58	T = -0,37 p = 0,71

Fomos ainda averiguar através do teste t de student para amostras independentes a existência de diferenças significativas entre os 2 grupos no total da satisfação no trabalho . Como podemos constatar, não existem diferenças significativas entre uniprofissionais e multiprofissionais no total da satisfação no trabalho, estando ambos os grupos medianamente satisfeitos.

### 3. 2º Estudo/Diferenças entre Educadores e Professores (2001)

#### 3.1. –GESTÃO INTERNA : Diferenças entre Educadores e Professores

**Tabela 14– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Gestão Interna  
(Grupos :Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

Gestão Interna (Funções e Papeis)	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	Total (N=56)
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,03$ Dp = 1,37	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,15
2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 1,05	$\bar{X} = 2,82$ Dp = 1,27	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,17
2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,41	$\bar{X} = 2,78$ Dp = 1,66	$\bar{X} = 2,89$ Dp = 1,53
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,38	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,28
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	$\bar{X} = 2,60$ Dp = 1,34	$\bar{X} = 1,94$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 2,28$ Dp = 1,26
2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	$\bar{X} = 2,78$ Dp = 1,25	$\bar{X} = 2,17$ Dp = 1,30	$\bar{X} = 2,48$ Dp = 1,30

2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	$\bar{X} = 2,70$ Dp = 0,54	$\bar{X} = 2,64$ Dp = 1,22	$\bar{X} = 2,67$ Dp = 0,94
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	$\bar{X} = 2,50$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 2,53$ Dp = 1,20	$\bar{X} = 2,51$ Dp = 1,14
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5-Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 3,03$ Dp = 1,29	$\bar{X} = 3,12$ Dp = 1,17
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 0,86	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,23$ Dp = 1,04

(Escala 1 a 5)

**Tabela 15 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens da Gestão Interna**

<b>Gestão Interna (Funções e Papéis)</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Total (N=56)</b>
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	Média de Rank : 29,27	Média de Rank : 27,73	U = 370,50 p = 0,71
2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	Média de Rank : 30,52	Média de Rank : 26,48	U = 335,50 p = 0,33
2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	Média de Rank : 29,75	Média de Rank : 27,25	U = 357,00 p = 0,55
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	Média de Rank : 29,09	Média de Rank : 27,91	U = 375,50 p = 0,78
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	Média de Rank : 31,91	Média de Rank : 25,09	U = 296,50 p = 0,10

2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	Média de Rank : 31,61	Média de Rank : 25,39	U = 305,00 p = 0,14
2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	Média de Rank : 27,17	Média de Rank : 28,80	U = 355,50 p = 0,67
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	Média de Rank : 28,07	Média de Rank : 28,93	U = 380,00 p = 0,83
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5- Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	Média de Rank : 29,80	Média de Rank : 27,20	U = 355,50 p = 0,53
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	Média de Rank : 27,02	Média de Rank : 29,98	U = 350,50 p = 0,47

O teste de Mann – Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre educadores e professores nos itens referentes à gestão interna. Na tabela 14 da estatística descritiva podemos observar a relativa proximidade das médias dos 2 grupos em cada um dos itens da satisfação.

### 3.2. VALORES : Diferenças entre Educadores e Professores 2001

**Tabela 16– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens Dos Valores (Grupos: Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

Valores	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	Total (N=56)
3.1. Aceitação e Empatia	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 0,57	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 0,94
3.2. Interacção e Comunicação	$\bar{X} = 3,57$ Dp = 0,87	$\bar{X} = 3,42$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,04
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 0,84	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 1,29	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 1,10

3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 0,91	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,25	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,09
3.5. Partilha de objectivos	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,91	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,23	$\bar{X} = 3,12$ Dp = 1,07
3.6. Estabilidade da equipa	$\bar{X} = 3,71$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,22	$\bar{X} = 3,53$ Dp = 1,07
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 0,99	$\bar{X} = 3,07$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,08
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 0,78	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,19$ Dp = 1,03
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 0,80	$\bar{X} = 2,67$ Dp = 1,15	$\bar{X} = 2,81$ Dp = 1,00
3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,99	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 1,24	$\bar{X} = 3,46$ Dp = 1,12
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,91	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,34	$\bar{X} = 3,16$ Dp = 1,14
3.12. Realização pessoal e profissional	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 0,95	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,06
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,07$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,16$ Dp = 1,14
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	$\bar{X} = 3,82$ Dp = 0,77	$\bar{X} = 3,53$ Dp = 1,34	$\bar{X} = 3,67$ Dp = 1,09

(Escala : 1- Não se dá importância a 5 – Dá-se muitíssima importância )

**Tabela 17 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens dos Valores**

Valores	Uniprofissionais (n=20)	Multiprofissionais (n=20)	Mann-Whitney
3.1. Aceitação e Empatia	Média de Rank : 28,64	Média de Rank : 28,36	U = 388,00 p = 0,94
3.2. Interação e Comunicação	Média de Rank : 28,18	Média de Rank : 28,82	U = 383,00 p = 0,87
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	Média de Rank : 30,16	Média de Rank : 26,84	U = 345,50 p = 0,41
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	Média de Rank : 28,91	Média de Rank : 28,09	U = 380,50 p = 0,84

3.5. Partilha de objectivos	Média de Rank : 27,09	Média de Rank : 29,91	U = 352,50 p = 0,49
3.6. Estabilidade da equipa	Média de Rank : 29,96	Média de Rank : 27,04	U = 351,00 p = 0,47
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	Média de Rank : 28,63	Média de Rank : 28,38	U = 388,50 p = 0,95
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	Média de Rank : 30,86	Média de Rank : 26,14	U = 326,00 p = 0,25
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	Média de Rank : 29,26	Média de Rank : 26,79	U = 344,00 p = 0,53

3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	Média de Rank : 30,16	Média de Rank : 26,84	U = 345,50 p = 0,41
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	Média de Rank : 27,00	Média de Rank : 30,00	U = 350,00 p = 0,47
3.12. Realização pessoal e profissional	Média de Rank : 28,36	Média de Rank : 28,64	U = 388,00 p = 0,94
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	Média de Rank : 28,84	Média de Rank : 28,16	U = 382,50 p = 0,87
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	Média de Rank : 29,66	Média de Rank : 27,34	U = 359,50 p = 0,57

O teste de Mann – Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre educadores e professores nos itens dos valores (ver tabela 17). A tabela 16 revela que os valores a que os 2 grupos dão maior importância são “bom ambiente entre os elementos da equipa”, “estabilidade da equipa”, “interacção e comunicação” e “ouvir a opinião e as sugestões dos elementos da equipa”.

### 3.3. INFLUÊNCIA PESSOAL : Diferenças entre Educadores e Professores

**Tabela 18– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Influência Pessoal (Grupos: Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

<b>Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Total (N=56)</b>
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	$\bar{X} = 3,71$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,33	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,19

4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	$\bar{X} = 2,21$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 2,35$ Dp = 1,16	$\bar{X} = 2,28$ Dp = 1,12
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	$\bar{X} = 2,89$ Dp = 0,87	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 1,31	$\bar{X} = 2,92$ Dp = 1,10
4.4. As decisões	$\bar{X} = 2,82$ Dp = 0,81	$\bar{X} = 2,82$ Dp = 1,30	$\bar{X} = 2,82$ Dp = 1,08
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 1,17	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,22	$\bar{X} = 3,03$ Dp = 1,19
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	$\bar{X} = 2,57$ Dp = 1,50	$\bar{X} = 2,14$ Dp = 1,73	$\bar{X} = 2,35$ Dp = 1,62

(Escala : 1- Não tenho qualquer influência a 5 – Tenho muitíssima influência )

**Tabela 19 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens da Influência Pessoal**

<b>Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	Média de Rank : 32,32	Média de Rank : 24,68	U = 285,00 p = 0,06
4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	Média de Rank : 27,32	Média de Rank : 29,68	U = 359,00 p = 0,57
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	Média de Rank : 27,11	Média de Rank : 29,89	U = 353,00 p = 0,48
4.4. As decisões	Média de Rank : 27,59	Média de Rank : 29,41	U = 366,50 p = 0,66
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	Média de Rank : 27,00	Média de Rank : 30,00	U = 350,00 p = 0,46
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	Média de Rank : 30,04	Média de Rank : 29,96	U = 349,00 p = 0,46

O teste de Mann – Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre educadores e professores nos itens da influência pessoal (ver tabela 19). Tanto os educadores como os professores consideram ter mais influência no trabalho que executam e no clima das relações com o coordenador da equipa e menos influência nas reuniões da equipa de coordenação e no clima de relações com os psicólogos. Contudo é importante referir uma diferença quase significativa (P= 0.06) no item 4.1., embora

tanto educadores como professores considerem ter influência no trabalho que executam, os educadores apresentam um valor de influência superior (de forma quase significativa) comparativamente com os professores.

### 3.4. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS APÓS O DESPACHO 105/97: Diferenças entre Educadores e Professores 2001

**Tabela 20– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais / Após Implementação do Despacho 105//97 (Grupos: Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

<b>Conexão entre Profissionais - (Níveis de colaboração entre os vários profissionais envolvidos- após implementação do despacho 105/97)</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Total (N=56)</b>
5.A.1. Entre os professores de apoio educativo e os professores de ensino regular.	$\bar{X} = 3,46$ Dp = 0,79	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 0,83	$\bar{X} = 3,48$ Dp = 0,80
5.A.2. Entre os professores de apoio educativo especializados e os não especializados.	$\bar{X} = 3,64$ Dp = 0,91	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,14	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 1,05
5.A.3. Entre os professores de apoio educativo e os órgãos de administração e gestão .	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 0,86	$\bar{X} = 3,71$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 3,53$ Dp = 0,89
5.A.4 . Entre os professores de apoio educativo e a equipa de coordenação dos apoios educativos	$\bar{X} = 3,42$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,23	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,15
5.A.5. Entre os professores de apoio educativo e outros técnicos intervenientes, psicólogos ou outros técnicos não professores.	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 0,81	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,23$ Dp = 0,95

(1- Inexistente a 5 – Extremamente Eficaz)

**Tabela 21 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais / Após Implementação do Despacho 105/97**

<b>Conexão entre Profissionais - (Níveis de colaboração entre os vários profissionais envolvidos- após implementação do despacho 105/97)</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
5.A.1. Entre os professores de apoio educativo e os professores de ensino regular.	Média de Rank : 28,30	Média de Rank : 28,70	U = 386,50 p = 0,92
5.A.2. Entre os professores de apoio educativo especializados e os não especializados.	Média de Rank : 32,14	Média de Rank : 24,86	U = 290,00 p = 0,07
5.A.3. Entre os professores de apoio educativo e os órgãos de administração e gestão .	Média de Rank : 25,39	Média de Rank : 31,61	U = 305,00 p = 0,13
5.A.4 . Entre os professores de apoio educativo e a equipa de coordenação dos apoios educativos	Média de Rank : 30,11	Média de Rank : 26,89	U = 347,00 p = 0,43
5.A.5. Entre os professores de apoio educativo e outros técnicos intervenientes, psicólogos ou outros técnicos não professores.	Média de Rank : 29,05	Média de Rank : 27,95	U = 376,50 p = 0,78

O teste de Mann – Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre educadores e professores nos itens relativos à conexão entre profissionais após a implementação do despacho 105/97 (ver tabela 21).

Como podemos constatar na tabela 20, tanto educadores como professores consideram ser mais eficaz a conexão entre os professores de apoio educativo e os professores do ensino regular e entre os professores de apoios educativos e os órgãos de administração e gestão escolar.

Existe uma diferença quase significativa entre educadores e professores na questão 5.A.2. (P= 0,07) : os educadores tendem a considerar mais eficaz a conexão entre professores de apoio educativo especializados e os não especializados comparativamente com a opinião dos professores.

3.5. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS: Diferenças entre Educadores e Professores 2001

**Tabela 22– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais (Grupos: Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

Conexão entre Profissionais (Percepção dos professores relativamente ao trabalho dos psicólogos ou técnicos)	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	Total (N=56)
5.1. Partilham os mesmos objectivos.	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,99	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,30	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,18
5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 2,78$ Dp = 1,28	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 1,19
5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,68	$\bar{X} = 3,03$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 3,07$ Dp = 0,91
5.4. Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discutem casos).	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,22	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,19$ Dp = 1,21
5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 0,78	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,01	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,90
5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer.	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 0,80	$\bar{X} = 2,75$ Dp = 1,00	$\bar{X} = 2,94$ Dp = 0,92
5.7. São dignos de confiança do ponto de vista profissional.	$\bar{X} = 3,82$ Dp = 0,72	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 3,57$ Dp = 1,00

(Escala : 1- Discordo em Absoluto a 5 – Concordo em Absoluto )

**Tabela 23 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais**

Conexão entre Profissionais (Percepção dos professores relativamente ao trabalho dos psicólogos ou técnicos)	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	Mann-Whitney
5.1. Partilham os mesmos objectivos.	Média de Rank : 32,28	Média de Rank : 24,63	U = 283,50 p = 0,06
5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.	Média de Rank : 30,68	Média de Rank : 26,32	U = 331,00 p = 0,30
5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.	Média de Rank : 28,80	Média de Rank : 28,20	U = 383,50 p = 0,87
5.4 . Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discutem casos).	Média de Rank : 28,84	Média de Rank : 28,16	U = 382,50 p = 0,86
5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.	Média de Rank : 29,96	Média de Rank : 27,04	U = 351,00 p = 0,46
5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer.	Média de Rank : 31,86	Média de Rank : 25,14	U = 298,00 p = 0,09
5.7. São dignos de confiança do ponto de vista profissional.	Média de Rank : 32,09	Média de Rank : 24,91	U = 291,50 p = 0,08

O teste de Mann – Whitney não revelou a existência de diferenças significativas entre educadores e professores nos itens de conexão entre profissionais (ver tabela 23). Contudo é de realçar existirem diferenças quase significativas entre educadores e professores nos itens 5.1. (P= 0,06), 5.6. (P= 0,09) e 5.7 (P= 0,08) : os educadores tendem a concordar mais do que os professores com a afirmação de que existe por parte dos psicólogos e outros técnicos “uma partilha dos mesmos objectivos”, que “estes estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer” e que “são dignos de confiança do ponto de vista profissional”.

### 3.6. MODELOS DE EQUIPA: Diferenças entre Educadores e Professores 2001

**Tabela 24– Estatística Descritiva (frequência e percentagem) das Respostas aos Itens dos Modelos de Equipa (Grupos: Educadores e Professores de 2001)**

	EDUCADORES (n=28)			PROFESSORES (n=28)		
	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
<b>6.1. Avaliação</b>	10,7% (3)	28,6% (8)	60,7% (17)	10,7% (3)	28,6% (8)	60,7% (17)
<b>6.2. Participação dos pais</b>	28,6% (8)	53,6% (15)	17,9% (5)	21,4% (6)	64,3% (18)	14,3% (4)
<b>6.3. Desenvolvimento do plano</b>	21,4% (6)	32,1% (9)	46,5% (13)	21,4% (6)	46,5% (13)	32,1% (9)
<b>6.4. Responsabilidade do plano</b>	10,7% (3)	25% (7)	64,3% (18)	3,6% (1)	28,6% (8)	67,8% (19)
<b>6.5. Implementação do plano</b>	32,1% (9)	14,3% (4)	53,6% (15)	21,4% (6)	14,3% (4)	64,3% (18)
<b>6.6. Linhas de Comunicação</b>	35,7% (10)	25% (7)	39,3% (11)	17,9% (5)	21,4% (6)	60,7% (17)
<b>6.7. Filosofia</b>	46,4% (13)	21,4% (6)	32,1% (9)	57,2% (16)	10,7% (3)	32,1% (9)
<b>6.8. Desenvolvimento do staff</b>	32,1% (9)	17,9% (5)	50% (14)	46,4% (13)	7,2% (2)	46,4% (13)

Relativamente à avaliação, responsabilidade e implementação do plano e desenvolvimento do Staff em ambos os grupos, o modelo com que os inquiridos mais se identificam é o transdisciplinar. Quanto à participação dos pais, ambos os grupos (educadores e professores) privilegiam na sua maioria o modelo interdisciplinar.

No que se refere ao desenvolvimento do plano, o grupo dos educadores privilegia maioritariamente o modelo transdisciplinar e os professores o modelo interdisciplinar. Quanto às linhas de comunicação a maioria dos professores privilegia o modelo transdisciplinar, enquanto que nos educadores há uma divisão entre o modelo multidisciplinar e transdisciplinar. Em relação à filosofia, o modelo privilegiado em ambos os grupos é o multidisciplinar.

3.7. SATISFAÇÃO NO TRABALHO: Diferenças entre Educadores e Professores  
2001

**Tabela 25– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho (Grupos: Educadores, Professores e Total da Amostra 2001)**

Satisfação no Trabalho	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	Total (N=56)
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 0,84	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 0,83
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	$\bar{X} = 2,92$ Dp = 0,76	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,90	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 0,83
7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está...	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,78	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 0,86
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,86	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,96
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	$\bar{X} = 3,53$ Dp = 0,99	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,04	$\bar{X} = 3,41$ Dp = 1,02
7.6. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está ...	$\bar{X} = 3,67$ Dp = 0,90	$\bar{X} = 3,64$ Dp = 0,73	$\bar{X} = 3,66$ Dp = 0,81
7.7. Relativamente às alterações ocorridas desde 1997, pela emergência e o despacho 105/97 diria que está...	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 0,98	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,81	$\bar{X} = 3,08$ Dp = 0,90
7.8. Globalmente e em relação às alterações verificadas diria que está ...	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 0,84	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,54	$\bar{X} = 2,92$ Dp = 0,70
7.9. Tudo somado e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração diria que está...	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 0,56	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 0,80	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 0,69

(Escala : 1- Extremamente Insatisfeito a 5 – Extremamente Satisfeito )

**Tabela 26 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Educadores e Professores nas Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho**

<b>Satisfação no Trabalho</b>	<b>Educadores (n=28)</b>	<b>Professores (n=28)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	Média de Rank : 27,07	Média de Rank : 29,93	U = 352,00 p = 0,47
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	Média de Rank : 27,25	Média de Rank : 29,75	U = 357,00 p = 0,52
7.3. Em relação às suas perspectivas de interação / participação diria que está...	Média de Rank : 26,05	Média de Rank : 30,95	U = 323,50 p = 0,22
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	Média de Rank : 26,96	Média de Rank : 30,04	U = 349,00 p = 0,45
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	Média de Rank : 30,02	Média de Rank : 26,98	U = 349,50 p = 0,45
7.6. Relativamente a outro nível de colaboração que o seu trabalho reveste , designadamente equipa-escola onde se encontra colocado diria que está ...	Média de Rank : 29,41	Média de Rank : 27,59	U = 366,50 p = 0,65
7.7. Relativamente às alterações ocorridas desde 1997, pela emergência e o despacho 105/97 diria que está...	Média de Rank : 30,38	Média de Rank : 26,63	U = 339,50 p = 0,34
7.8. Globalmente e em relação às alterações verificadas diria que está ...	Média de Rank : 27,57	Média de Rank : 29,43	U = 366,00 p = 0,61
7.9. Tudo somado e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração diria que está...	Média de Rank : 28,68	Média de Rank : 28,32	U = 387,00 p = 0,92

O teste de Mann – Whitney não revelou diferenças significativas entre educadores e professores nos itens de satisfação (ver tabela 26). Como podemos constatar na tabela 25, tanto os professores como educadores estão bastante satisfeitos com a colaboração a nível da equipa escola, e estão medianamente satisfeitos com as alterações ocorridas desde 1997 (após o despacho 105/97).

**Tabela 27 – Teste T de Student para Amostras Independentes : Diferenças entre Educadores e Professores no Total da Satisfação no Trabalho**

Satisfação no Trabalho	Educadores (n=28)	Professores (n=28)	T de Student para Amostras Independentes
Satisfação Total	$\bar{X} = 3,18$ $Dp = 0,53$	$\bar{X} = 3,20$ $Dp = 0,61$	$T = -0,15$ $p = 0,87$

Como podemos constatar observando a tabela 27 não existe uma diferença significativa entre educadores e professores no total da satisfação no trabalho; ambos os grupos estão medianamente satisfeitos.

#### **4. Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001**

**4.1. GESTÃO INTERNA:** Diferença entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 28– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Gestão Interna (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001 e Total)**

Gestão Interna (Funções e Papeis)	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Total (N=76)
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	$\bar{X} = 3,65$ $Dp = 1,33$	$\bar{X} = 3,14$ $Dp = 1,15$	$\bar{X} = 3,27$ $Dp = 1,16$
2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	$\bar{X} = 3,10$ $Dp = 1,07$	$\bar{X} = 3,00$ $Dp = 1,17$	$\bar{X} = 3,02$ $Dp = 1,14$

2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,16	$\bar{X} = 2,89$ Dp = 1,53	$\bar{X} = 2,98$ Dp = 1,44
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	$\bar{X} = 3,85$ Dp = 0,93	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 1,28	$\bar{X} = 3,38$ Dp = 1,23
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	$\bar{X} = 2,05$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 2,28$ Dp = 1,26	$\bar{X} = 2,22$ Dp = 1,18
2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,05	$\bar{X} = 2,48$ Dp = 1,30	$\bar{X} = 2,56$ Dp = 1,24
2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	$\bar{X} = 2,60$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 2,67$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 2,65$ Dp = 0,90
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	$\bar{X} = 2,85$ Dp = 0,98	$\bar{X} = 2,51$ Dp = 1,14	$\bar{X} = 2,60$ Dp = 1,10
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5- Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,01	$\bar{X} = 3,12$ Dp = 1,17	$\bar{X} = 3,15$ Dp = 1,13
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	$\bar{X} = 3,20$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 3,23$ Dp = 1,04	$\bar{X} = 3,22$ Dp = 1,00

(Escala 1 a 5)

**Tabela 29 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 nas Respostas aos Itens da Gestão Interna**

<b>Gestão Interna (Funções e Papeis)</b>	<b>Multiprofissionais 1997 (n= 20)</b>	<b>Multiprofissionais 2001 (n=56)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
2.1: 1- Comunicação através de hierarquia Estabelecida/ 5 - Comunicação vertical, horizontal e diagonal.	Média de Rank : 44,70	Média de Rank : 36,29	U = 436,00 p = 0,12

2.2: 1 - Autoridade descentralizada/ 5- Autoridade concentrada hierarquicamente.	Média de Rank : 39,45	Média de Rank : 38,16	U = 541,00 p = 0,81
2.3: 1-Responsabilidade atribuída a algumas posições na equipa/ 5- Responsabilidade partilhada por todos os membros da equipa.	Média de Rank : 42,15	Média de Rank : 37,20	U = 487,00 p = 0,37
2.4 : 1- Centralização das decisões no coordenador da equipa/ 5- Descentralização das decisões.	Média de Rank : 46,38	Média de Rank : 35,69	U = 402,50 p = 0,05*
2.5 : 1- Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias / 5-Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias.	Média de Rank : 35,25	Média de Rank : 39,66	U = 495,00 p = 0,42
2.6 : 1- Ajustamento e contínua redefinição de tarefas conforme as circunstâncias/ 5- Definição rígida de tarefas papeis e tarefas.	Média de Rank : 42,35	Média de Rank : 37,13	U = 483,00 p = 0,34
2.7: 1- Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida/ 5-Actividades gerais algumas vezes sobrepostas	Média de Rank : 35,08	Média de Rank : 39,06	U = 491,50 p = 0,44
2.8: 1- Estrutura da equipa relativamente fixa/ 5-Estrutura da equipa continuamente adaptável a novas situações.	Média de Rank : 42,90	Média de Rank : 36,93	U = 472,00 p = 0,28
2.9 : 1- Coordenação conseguida basicamente através de procedimentos administrativos bem definidos/ 5- Coordenação através de múltiplos meios e da interacção social	Média de Rank : 38,05	Média de Rank : 38,66	U = 551,00 p = 0,91
2.10 : 1- Valorização da contribuição de posições específicas no seio da equipa (caracter individual) / 5 - Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a equipa.	Média de Rank : 36,85	Média de Rank : 39,09	U = 527,00 p = 0,67

(\*  $p \leq 0,05$ )

O teste de Mann – Whitney revela uma diferença significativa entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 no item 2.4. da gestão interna ( $P= 0,05$ ). Nos multiprofissionais de 1997 existe uma maior descentralização das decisões do que nos multiprofissionais de 2001.

4.2. VALORES : Diferença entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 30– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens dos Valores (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001 e Total)**

Valores	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Total (N=76)
3.1. Aceitação e Empatia	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 1,02	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 0,94	$\bar{X} = 3,31$ Dp = 0,96
3.2. Interacção e Comunicação	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,23	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,04	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 1,08
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	$\bar{X} = 2,80$ Dp = 1,36	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 2,98$ Dp = 1,17
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,01	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,09	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,06
3.5. Partilha de objectivos	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 1,02	$\bar{X} = 3,12$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,09$ Dp = 1,06
3.6. Estabilidade da equipa	$\bar{X} = 3,90$ Dp = 0,85	$\bar{X} = 3,53$ Dp = 1,07	$\bar{X} = 3,63$ Dp = 1,03
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,08	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,03
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 3,19$ Dp = 1,03	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,00
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 2,81$ Dp = 1,00	$\bar{X} = 2,93$ Dp = 1,03
3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 1,04	$\bar{X} = 3,46$ Dp = 1,12	$\bar{X} = 3,51$ Dp = 1,10
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,08	$\bar{X} = 3,16$ Dp = 1,14	$\bar{X} = 3,19$ Dp = 1,11
3.12. Realização pessoal e profissional	$\bar{X} = 3,75$ Dp = 0,85	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,06	$\bar{X} = 3,46$ Dp = 1,02
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,78	$\bar{X} = 3,16$ Dp = 1,14	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,05
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	$\bar{X} = 3,60$ Dp = 1,27	$\bar{X} = 3,67$ Dp = 1,09	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 1,13

(Escala : 1- Não se dá importância a 5 – Dá-se muitíssima importância )

**Tabela 31 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 nas Respostas aos Itens dos Valores**

<b>Valores</b>	<b>Multiprofissionais 1997 (n= 20)</b>	<b>Multiprofissionais 2001 (n=56)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
3.1. Aceitação e Empatia	Média de Rank : 32,25	Média de Rank : 40,73	U = 435,00 p = 0,11
3.2. Interação e Comunicação	Média de Rank : 37,85	Média de Rank : 38,73	U = 547,00 p = 0,87
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento	Média de Rank : 35,25	Média de Rank : 39,66	U = 495,00 p = 0,41
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados)	Média de Rank : 36,42	Média de Rank : 39,24	U = 518,50 p = 0,60
3.5. Partilha de objectivos	Média de Rank : 35,25	Média de Rank : 39,66	U = 495,00 p = 0,42
3.6. Estabilidade da equipa	Média de Rank : 42,70	Média de Rank : 37,00	U = 476,00 p = 0,29
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção	Média de Rank : 44,28	Média de Rank : 36,44	U = 444,50 p = 0,15
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas	Média de Rank : 44,33	Média de Rank : 36,42	U = 443,50 p = 0,14
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções	Média de Rank : 42,15	Média de Rank : 36,49	U = 467,00 p = 0,28
3.10. Ouvir opinião e as sugestões dos elementos da equipa	Média de Rank : 40,13	Média de Rank : 37,92	U = 527,50 p = 0,68
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção	Média de Rank : 39,08	Média de Rank : 38,29	U = 548,50 p = 0,88
3.12. Realização pessoal e profissional	Média de Rank : 43,83	Média de Rank : 36,60	U = 453,50 p = 0,18
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes	Média de Rank : 37,17	Média de Rank : 38,97	U = 533,50 p = 0,74
3.14. Bom ambiente entre os elementos da equipa.	Média de Rank : 38,70	Média de Rank : 38,43	U = 556,00 p = 0,96

O teste de Mann – Whitney não revelou diferenças significativas entre multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001 nos itens dos valores. Os valores a que os dois grupos dão maior importância são : “ Bom ambiente entre os elementos da equipa”, “Estabilidade da equipa”, “ouvir opinião e sugestões dos elementos da equipa” e “interacção e comunicação”.

4.3. INFLUÊNCIA PESSOAL: Diferença entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 32– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Influência Pessoal (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001 e Total)**

Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Total (N=76)
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	$\bar{X} = 3,40$ Dp = 0,68	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 3,36$ Dp = 1,08
4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	$\bar{X} = 2,90$ Dp = 0,64	$\bar{X} = 2,28$ Dp = 1,12	$\bar{X} = 2,44$ Dp = 1,05
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,88	$\bar{X} = 2,92$ Dp = 1,10	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 1,05
4.4. As decisões	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,79	$\bar{X} = 2,82$ Dp = 1,08	$\bar{X} = 2,86$ Dp = 1,01
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 0,60	$\bar{X} = 3,03$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 1,07
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	$\bar{X} = 2,75$ Dp = 1,65	$\bar{X} = 2,35$ Dp = 1,62	$\bar{X} = 2,46$ Dp = 1,62

(Escala : 1- Não tenho qualquer influência a 5 – Tenho muitíssima influência )

**Tabela 33 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 nas Respostas aos Itens da Influência Pessoal**

Influência Pessoal (Controlo percebido sobre a situação de trabalho)	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Mann-Whitney
4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo)	Média de Rank : 37,33	Média de Rank : 38,92	U = 536,50 p = 0,77
4.2. As reuniões de equipa de coordenação.	Média de Rank : 47,15	Média de Rank : 35,41	U = 387,00 p = 0,03*
4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos	Média de Rank : 38,97	Média de Rank : 38,33	U = 550,50 p = 0,90
4.4. As decisões	Média de Rank : 40,70	Média de Rank : 37,71	U = 516,00 p = 0,58
4.5. O Clima das relações com o coordenador da equipa	Média de Rank : 42,45	Média de Rank : 37,09	U = 481,00 p = 0,31
4.6. O Clima de relações com o(s) psicólogo(s)	Média de Rank : 42,15	Média de Rank : 37,20	U = 487,00 p = 0,37

(\* p ≤ 0,05 )

O teste de Mann – Whitney revelou a existência de diferenças significativas entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 no item 4.2. de influência pessoal (ver tabela 33). Os multiprofissionais de 1997 consideram ter mais influência do que os multiprofissionais de 2001 nas reuniões de equipa de coordenação.

#### 4.4. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS: Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 34– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001 e Total)**

<b>Conexão entre Profissionais (Percepção dos professores relativamente ao trabalho dos psicólogos ou técnicos)</b>	<b>Multiprofissionais 1997 (n= 20)</b>	<b>Multiprofissionais 2001 (n=56)</b>	<b>Total (N=76)</b>
5.1. Partilham os mesmos objectivos.	$\bar{X} = 3,65$ Dp = 1,13	$\bar{X} = 3,30$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 3,39$ Dp = 1,17
5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 1,19	$\bar{X} = 3,09$ Dp = 1,20
5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.	$\bar{X} = 3,45$ Dp = 1,27	$\bar{X} = 3,07$ Dp = 0,91	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 1,02
5.4 . Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discutem casos).	$\bar{X} = 3,70$ Dp = 1,26	$\bar{X} = 3,19$ Dp = 1,21	$\bar{X} = 3,32$ Dp = 1,23
5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.	$\bar{X} = 3,55$ Dp = 1,23	$\bar{X} = 3,10$ Dp = 0,90	$\bar{X} = 3,23$ Dp = 1,01
5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer.	$\bar{X} = 3,15$ Dp = 1,18	$\bar{X} = 2,94$ Dp = 0,92	$\bar{X} = 3,00$ Dp = 0,99
5.7.São dignos de confiança do ponto de vista profissional.	$\bar{X} = 3,80$ Dp = 1,32	$\bar{X} = 3,57$ Dp = 1,00	$\bar{X} = 3,63$ Dp = 1,09

(Escala : 1- Discordo em Absoluto a 5 – Concordo em Absoluto )

**Tabela 35 – Teste Mann Whitney : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 nas Respostas aos Itens da Conexão entre Profissionais**

<b>Conexão entre Profissionais (Percepção dos professores relativamente ao trabalho dos psicólogos ou técnicos)</b>	<b>Multiprofissionais 1997 (n= 20)</b>	<b>Multiprofissionais 2001 (n=56)</b>	<b>Mann-Whitney</b>
5.1. Partilham os mesmos objectivos.	Média de Rank : 44,42	Média de Rank : 36,38	U = 441,50 p = 0,14
5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.	Média de Rank : 45,42	Média de Rank : 36,03	U = 421,50 p = 0,09
5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.	Média de Rank : 44,72	Média de Rank : 36,28	U = 435,50 p = 0,10
5.4 . Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa (por exemplo discutem casos).	Média de Rank : 46,40	Média de Rank : 35,68	U = 402,00 p = 0,05*
5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.	Média de Rank : 46,72	Média de Rank : 35,56	U = 395,50 p = 0,03*
5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer.	Média de Rank : 42,92	Média de Rank : 36,92	U = 471,50 p = 0,25
5.7.São dignos de confiança do ponto de vista profissional.	Média de Rank : 43,03	Média de Rank : 36,88	U = 469,50 p = 0,26

(\* p ≤ 0,05)

O teste de Mann-Whitney revelou a existência de diferenças significativas entre multiprofissionais 1997 e multiprofissionais 2001 nos itens 5.4. e 5.5. de conexão entre profissionais (ver tabela 35). Os multiprofissionais de 1997, comparativamente com os multiprofissionais de 2001 trocam mais informação entre si sobre acontecimentos pertinentes da vida da equipa e estão mais preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.

Verifica-se ainda uma diferença quase significativa entre multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001 na questão 5.2. (P= 0,09) : os multiprofissionais de 1997 dizem planear mais as suas actividades em conjunto e tentar coordenar mais os seus esforços do que os multiprofissionais de 2001.

4.5. MODELOS DE EQUIPA : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 36– Estatística Descritiva (Frequências) das Respostas aos Itens dos Modelos de Equipa (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001)**

	Multiprofissionais 1997 (n=20)			Multiprofissionais (n=56)		
	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar	Multidisciplinar	Interdisciplinar	Transdisciplinar
<b>6.1. Avaliação</b>	5% (1)	35% (7)	50% (10)	10,7% (6)	28,6% (16)	60,7% (34)
<b>6.2. Participação dos pais</b>	45% (9)	55% (11)	0% (0)	25% (14)	57% (32)	18% (10)
<b>6.3.Desenvolvimento do plano</b>	30% (6)	40% (8)	30% (6)	21,4% (12)	42,9% (24)	35,7% (20)
<b>6.4.Responsabilidade do plano</b>	10% (2)	40% (8)	50% (10)	7,1% (4)	33,9% (19)	58,9% (33)
<b>6.5. Implementação do plano</b>	15% (3)	20% (4)	65% (13)	26,8% (15)	14,3% (8)	58,9% (33)
<b>6.6. Linhas de Comunicação</b>	10% (2)	25% (5)	65% (13)	26,8% (15)	21,4% (12)	51,8% (29)
<b>6.7. Filosofia</b>	45% (9)	5% (1)	50% (10)	50% (28)	17,9% (10)	32,1% (18)
<b>6.8.Desenvolvimento do staff</b>	60% (12)	0% (0)	40% (8)	39,3% (22)	10,7% (6)	50% (28)

Tanto os multiprofissionais de 1997 como os multiprofissionais de 2001 privilegiam maioritariamente o modelo transdisciplinar a nível da avaliação, responsabilidade do plano, implementação do plano e linhas de comunicação.

Estes dois grupos só privilegiam (maioritariamente) o modelo interdisciplinar na participação dos pais. No desenvolvimento do plano não existe um modelo que se distinga claramente em ambos os grupos. Relativamente à filosofia os multiprofissionais de 1997 privilegiam mais o modelo transdisciplinar e os multiprofissionais de 2001 privilegiam mais o modelo multidisciplinar. Relativamente ao desenvolvimento do Staff, o modelo mais escolhido pelos multiprofissionais de 1997 é o multidisciplinar e pelos multiprofissionais de 2001 é o modelo transdisciplinar.

#### 4.6. – SATISFAÇÃO NO TRABALHO : Diferença entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001

**Tabela 37– Estatística Descritiva das Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho (Grupos: Multiprofissionais 1997, Multiprofissionais 2001 e Total )**

Satisfação no Trabalho	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Total (N=76)
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	$\bar{X} = 3,50$ Dp = 0,82	$\bar{X} = 3,25$ Dp = 0,83	$\bar{X} = 3,31$ Dp = 0,83
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	$\bar{X} = 2,95$ Dp = 0,60	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 0,83	$\bar{X} = 2,96$ Dp = 0,77
7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está...	$\bar{X} = 2,95$ Dp = 0,60	$\bar{X} = 3,21$ Dp = 0,86	$\bar{X} = 3,14$ Dp = 0,81
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	$\bar{X} = 3,20$ Dp = 0,89	$\bar{X} = 3,05$ Dp = 0,96	$\bar{X} = 3,09$ Dp = 0,94
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	$\bar{X} = 2,95$ Dp = 1,27	$\bar{X} = 3,41$ Dp = 1,02	$\bar{X} = 3,28$ Dp = 1,10
7.6. Tudo somado e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração diria que está...	$\bar{X} = 3,35$ Dp = 0,58	$\bar{X} = 3,17$ Dp = 0,69	$\bar{X} = 3,22$ Dp = 0,66

(Escala : 1- Extremamente Insatisfeito a 5 – Extremamente Satisfeito )

**Tabela 38– Teste Mann Whitney : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 nas Respostas aos Itens da Satisfação no Trabalho**

Satisfação no Trabalho	Multiprofissionais 1997 (n= 20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	Mann-Whitney
7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está ....	Média de Rank : 42,45	Média de Rank : 37,09	U = 481,00 p = 0,30
7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da equipa e satisfação das suas expectativas pessoais , diria que está...	Média de Rank : 37,00	Média de Rank : 39,04	U = 530,00 p = 0,69
7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está...	Média de Rank : 31,95	Média de Rank : 40,84	U = 429,00 p = 0,09
7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha , diria que está ....	Média de Rank : 40,35	Média de Rank : 37,84	U = 523,00 p = 0,64
7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa , diria que está...	Média de Rank : 32,30	Média de Rank : 40,71	U = 436,00 p = 0,12
7.6. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está ...	Média de Rank : 40,80	Média de Rank : 37,68	U = 514,00 p = 0,53

O teste de Mann–Whitney não revelou diferenças significativas entre os dois grupos nos itens da satisfação (ver tabela 38). Existe uma diferença quase significativa entre multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001 na questão 7.3. ( $P= 0,09$ ) : os multiprofissionais de 2001 tendem a estar ligeiramente mais satisfeitos relativamente às perspectivas que têm sobre a interacção / participação do que os multiprofissionais de 1997.

Através do teste T de student para amostras independentes fomos averiguar a existência de uma diferença significativa entre os dois grupos no total da satisfação (ver tabela 39).

**Tabela 39 – Teste T de Student para Amostras Independentes : Diferenças entre Multiprofissionais 1997 e Multiprofissionais 2001 no Total da Satisfação no Trabalho**

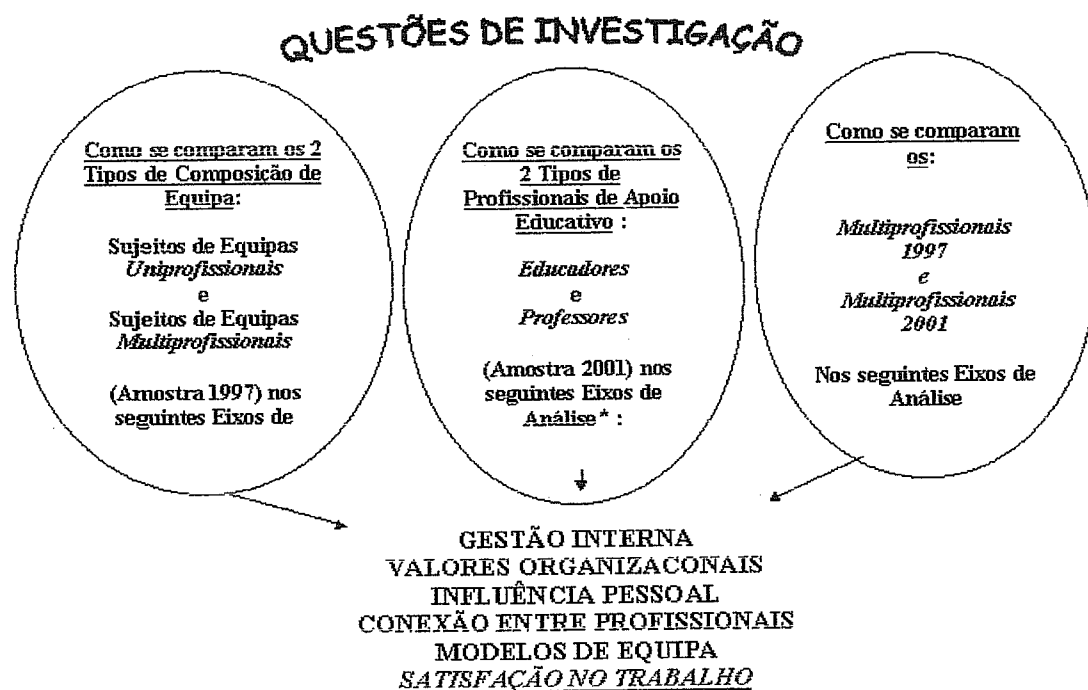
Satisfação no Trabalho	Multiprofissionais 1997 (n=20)	Multiprofissionais 2001 (n=56)	T de Student para Amostras Independentes
Satisfação Total	$\bar{X} = 3,15$ $Dp = 0,58$	$\bar{X} = 3,17$ $Dp = 0,69$	T = 0,16 p = 0,87

Não existe uma diferença significativa entre os dois grupos na satisfação total no trabalho : quer os Multiprofissionais de 1997 como os Multiprofissionais de 2001 revelam uma satisfação no trabalho mediana.

## 2. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Conforme referimos, no sentido de darmos resposta às questões de investigação representadas na figura 15, recorreremos à estatística descritiva e à estatística inferencial. Dentro da estatística inferencial utilizámos a prova não paramétrica Mann-Whitney, no sentido de comprovarmos os dois grupos de cada estudo, nos diferentes itens das escalas. Utilizámos este teste porque a escala de resposta aos itens é ordinal.

Figura 15 – Questões de investigação



(\*Na Amostra de 2001 também se pretende avaliar as opiniões e respectivo grau de satisfação de educadores e professores tendo em conta as mudanças de enquadramento legal.)

De seguida apresentamos, para cada estudo, os resultados que são significativos procedendo depois à discussão geral dos mesmos tendo em conta as questões de investigação supracitadas.

**2.1 - 1º Estudo (1997) – Comparação dos dois tipos de composição de equipa :  
sujeitos de equipas uniprofissionais e sujeitos de equipas multiprofissionais**

**DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS ENTRE UNIPROFISSIONAIS E  
MULTIPROFISSIONAIS**

***Gestão Interna :***

Nos Uniprofissionais, comparativamente com os Multiprofissionais, há uma maior centralização das decisões no coordenador da equipa e uma maior hierarquia estabelecida na comunicação (diferenças significativas), há também uma tendência para a autoridade ser mais concentrada hierarquicamente (diferença quase significativa).

***Valores organizacionais :***

Os sujeitos que trabalham em equipas Multiprofissionais dão maior importância ao trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção e à realização pessoal e profissional do que os sujeitos que trabalham em equipas Uniprofissionais (Diferenças Significativas).

***Influência Pessoal (controlo percebido sobre a situação de trabalho):***

Os sujeitos que trabalham em equipas multiprofissionais consideram ter alguma influência no clima de relações com os psicólogos, enquanto que os Uniprofissionais consideram não ter qualquer influência ( o que tem a ver com o facto de nestas equipas não haver psicólogos).

***Percepção do trabalho dos Psicólogos e outros técnicos : opinião dos  
Multiprofissionais:***

Os sujeitos que trabalham em equipas multiprofissionais consideram existir partilha de objectivos e troca de informações, contudo a maioria não concorda que os psicólogos e outros técnicos resolvem bem os problemas com os quais se confrontam e que estejam preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer. O mesmo se verifica relativamente ao planeamento das actividades em conjunto e coordenação dos seus esforços.

***Satisfação no Trabalho : Diferenças (quase significativas) entre Uniprofissionais e Multiprofissionais :***

Há uma tendência para os sujeitos que integram equipas Multiprofissionais para estarem mais satisfeitos com o trabalho que realizam e mais satisfeitos em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalham do que os sujeitos que integram equipas Uniprofissionais (diferenças quase significativas).

**2.2. - 2º Estudo (2001) – Comparação dos dois tipos de profissionais de apoio educativo : Educadores e Professores**

**DIFERENÇAS ENTRE EDUCADORES E PROFESSORES**

***Influência Pessoal : Diferenças entre Educadores e Professores :***

Os Educadores tendem a considerar ter mais influência no trabalho que executam (tanto ao nível da organização como de conteúdo) do que os professores.

***Conexão entre Profissionais (após implementação do Despacho 105/97 : opinião de Educadores e Professores):***

De uma maneira geral tanto professores como educadores consideram a conexão entre profissionais, após a implementação do despacho medianamente eficaz. De salientar que os professores tendem a considerar menos eficaz a conexão entre professores de apoio educativo especializados e os não especializados do que os professores (diferença quase significativa).

***Conexão entre profissionais (percepção do trabalho dos Psicólogos ou outros técnicos): diferenças entre Educadores e Professores:***

Os educadores tendem a considerar mais do que os professores que os psicólogos e outros técnicos partilham os mesmos objectivos, que estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer e que são dignos de confiança do ponto de vista profissional (Diferenças Quase Significativas).

***Satisfação relativamente às alterações após implementação do Despacho 105/97 : opinião de Educadores e Professores :***

Educadores e Professores revelam-se medianamente satisfeitos com as alterações verificadas depois da implementação do despacho 105/97, não diferindo de forma significativa. Professores e Educadores também não diferem na satisfação no trabalho.

**2.3 - 2º Estudo – Comparação dos resultados referentes aos multiprofissionais de 1997 e multiprofissionais de 2001**

**DIFERENÇAS ENTRE MULTIPROFISSIONAIS 1997 E MULTIPROFISSIONAIS 2001**

***Gestão Interna :***

Os sujeitos que integravam equipas Multiprofissionais em 1997 revelaram, a nível da gestão interna, uma maior descentralização das decisões do que os sujeitos de equipas Multiprofissionais de 2001.

***Influência Pessoal :***

Os sujeitos que integravam equipas Multiprofissionais em 1997 consideravam ter uma maior influência nas reuniões de equipa de coordenação do que os sujeitos de equipas Multiprofissionais de 2001.

### *Conexão entre Profissionais (Percepção do trabalho dos Psicólogos ou outros técnicos)*

Os multiprofissionais de 1997 concordaram mais do que os multiprofissionais de 2001, em que os psicólogos e outros técnicos trocam informações sobre acontecimentos pertinentes e que estão preparados para responder às exigências do dia a dia (diferenças significativas); tendem ainda a concordar mais do que os multiprofissionais de 2001 que esses técnicos planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços (diferença quase significativa).

### *Satisfação no trabalho*

Relativamente às perspectivas de interacção e participação, os multiprofissionais de 2001 estão mais satisfeitos do que os Multiprofissionais de 1997.

## 1. Discussão dos Resultados, Conclusões e Implicações

Concluída a apresentação e análise dos resultados, passemos agora à sua discussão, perspectivando as conclusões e implicações retiradas ao longo do presente trabalho.

À partida será importante equacionar que no quadro de referências conceptuais em que este estudo assenta se verifica a confirmação da interacção postulada por diversos autores (Thurler 1994; Hargreaves & Dawe 1990; Valerie E. Lee et al 1991), entre as noções de trabalho cooperado/trabalho de equipa e satisfação no trabalho (como mais à frente iremos especificar). Poderemos então considerar que a análise dos resultados aponta para a constituição de um quadro de referência que se aproxima das perspectivas enunciadas sobre esta problemática na revisão da literatura, bem como a que se refere, quer aos estudos do Observatório dos Apoios Educativos, quer às conclusões e recomendações emanadas da Comissão Nacional de Educação (C.N.E., 1998).

É de assinalar que uma das mais valias deste estudo residiu no facto de o mesmo se ter verificado em dois enquadramentos legislativos distintos : um que se refere às Equipas de Educação Especial, 1997 (Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE 88) e um outro aos Apoios Educativos/ Equipas de Coordenação, 2001 (Despacho Conjunto nº 105/97). Este faseamento, não programado à priori, acabaria por nos permitir um estudo comparativo relativamente ao trabalho em Equipa nos dois enquadramentos, perspectivando a evolução, tendências actuais e o correspondente grau de satisfação no trabalho, de acordo com as mudanças operadas.

Quer em 1997, quer em 2001, teremos que assinalar que, em concordância com Bairrão et al (1998), a grande maioria das Equipas Multiprofissionais no âmbito da Educação Especial /Apoios Educativos, deram respostas não sistemáticas decorrentes da especificidade de casos em atendimento, sendo na sua maioria “desarticuladas e insuficientes”.

Verificámos que a tendência dos professores e educadores cujo trabalho “coexiste” com o de outros técnicos não professores, psicólogos e terapeutas, vai no sentido de os mesmos valorizarem o trabalho em equipa e a importância das interações postuladas entre os diversos intervenientes. Senão vejamos.

O estudo desenvolvido em 1997 pretendeu comparar os dois tipos de composição de Equipa: formadas por sujeitos que integram equipas uniprofissionais e formadas por sujeitos que integram equipas multiprofissionais. Foi analisada a existência de diferenças em relação à forma de gestão interna, aos valores implícitos no seu funcionamento, à influência pessoal, ao controlo percebido no interior da equipa, à conexão entre profissionais e ao modelo de equipa com que os sujeitos melhor se identificavam.

A nível de resultados, verificámos que, nas equipas uniprofissionais, comparativamente com as multiprofissionais, há uma maior centralização das decisões no coordenador de equipa e uma maior hierarquia estabelecida na comunicação; há também uma tendência para a autoridade ser mais concentrada hierarquicamente. Estudos organizacionais revistos (Muchielli 1980), postulam que nas equipas e grupos de trabalho, a estrutura deveria estar directamente relacionada com a tarefa comum, na medida em que as necessidades referentes à tarefa vão mudando; então, também a estrutura devia ser flexível e maleável à mudança.

Os mesmos estudos organizacionais ( Muchielli 1980), no que se refere a esta matéria, defendem ainda que a autoridade puramente estatutária e formal não convém a uma equipa, dado produzir efeitos nitidamente distintos da ética da equipa, efeitos esses que levam às diversas formas de dependência, de participação limitada e de oposição.

Verificámos também, relativamente aos valores, que os sujeitos que trabalham em equipas multiprofissionais dão maior importância ao trabalho cooperado a nível de aspectos operativos da intervenção e à realização pessoal e profissional do que os sujeitos que trabalham em equipas uniprofissionais.

Sinergias de qualificações diferentes aumentam a interdependência dos membros e a complementaridade das intervenções, podendo tornar-se um factor de eficácia, progresso mútuo, satisfação para os seus elementos (Lafon R., 1962). A satisfação no trabalho, de acordo com Locke (1976), advém exactamente de um prazer inerente às actividades profissionais, o que permite a realização da pessoa e o aumento da sua auto-estima.

O nosso estudo evidenciou também que a conexão entre profissionais é melhor, a todos os níveis, nos sujeitos que integram equipas multiprofissionais (nas dimensões avaliadas).

Ainscow (1994) refere a este respeito que os indivíduos sabem que o seu desempenho pode ser influenciado pelo desempenho dos outros. Reitera a ideia de que uma estrutura claramente cooperativa é o primeiro requisito para uma escola eficaz, em que se irá certamente tirar partido das competências de todos os profissionais envolvidos, proporcionando fontes de estímulo e enriquecimento propícios ao desenvolvimento profissional, encorajando atitudes e valores positivos e também a introdução de novos modelos de trabalho.

De acordo com o exposto e também no que se refere à satisfação total no trabalho constatámos que há uma tendência para os sujeitos que integram equipas multiprofissionais estarem mais satisfeitos com o trabalho que realizam e mais satisfeitos em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalham do que os sujeitos que integram equipas uniprofissionais. O que nos remete para a adequação relativamente às interacções postuladas entre trabalho de equipa e satisfação organizacional defendidas por Thurler, 1994; Hargreaves & Dawe, 1990; Valerie E Lee et al, 1991; Ainscow, 1994; Garcia M. A., 1994.

Reportando-nos agora ao 2º Estudo em 2001, designadamente à questão de investigação relativa à comparação de dois tipos de profissionais de apoio educativo, isto é, educadores e professores, os resultados referentes à influência pessoal apontam no sentido de os educadores tenderem a considerar ter mais influência no trabalho que executam do que os professores, tanto ao nível da organização como de conteúdo.

Pensamos que o facto de a intervenção precoce ter sofrido uma evolução favorável no nosso panorama (emergência do Despacho Conjunto nº 891/99, publicado no D.R.II Série, nº 244, de 19 de Outubro) terá, de certa forma, levado os educadores a consciencializarem a importância do seu papel como agentes indispensáveis, numa rede que se pretende interdisciplinar, integrada por profissionais de formação diferenciada, dos Ministérios do Trabalho e Solidariedade, da Educação e da Saúde, bem como de instituições vocacionadas para o desenvolvimento desta acção na comunidade, de forma contínua e integrada, otimizando recursos existentes e criando redes formais e informais de inter-ajuda.

Parece-nos que este entendimento relativo à Intervenção Precoce (institucional e multidisciplinar), surgirá como um factor susceptível de influenciar a percepção dos educadores relativamente ao trabalho dos psicólogos ou outros técnicos (com quem eventualmente colaborem). Como refere Coimbra J.L.(1991), ambos os intervenientes são portadores de conhecimentos, competências e experiências relevantes para a resolução dos problemas que se lhes colocam. Por outro lado a partilha de responsabilidades abre caminho para formas superiores de cooperação. O nosso estudo dá ainda algumas indicações de que os educadores, mais do que os professores consideram que os psicólogos e outros técnicos, partilham os mesmos objectivos, que estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer e que são dignos de confiança do ponto de vista profissional.

Efectivamente, os educadores parecem mais permeáveis a “trocas” pela descoberta de outros pontos de vista e outros tipos de saber além dos próprios, permitindo a melhoria da sua própria eficácia.

A confiança em relação aos parceiros é a primeira aquisição directa da cooperação desejada e mantida. Wichman H., citado por Muchielli (1998) postula que quando é possível um mínimo de familiaridade, a preocupação pelo interesse comum supera facilmente a rivalidade natural que se alimenta principalmente da desconfiança. Sinergias de qualificação diferentes aumentam a interdependência dos membros e complementaridade das intervenções. Um modelo participativo de actuação impõe reciprocidade (entre professor/educador e psicólogo), conhecimento e compreensão mútuos e negociação das decisões e tomar em cada etapa do processo.

Essa mesma heterogeneidade de competências, nas condições acima enunciadas dinamiza e enriquece a equipa permitindo a criação de uma linguagem comum. Campos. P.B. (1986), designa os professores e os psicólogos como profissionais do desenvolvimento humano, agentes preferenciais de mudança pela partilha da responsabilidade assente na análise comum das necessidades, planificação e avaliação conjuntas da intervenção. Efectivamente, para transformar a escola, impõe-se mobilizar quer professores quer psicólogos como agentes directos de acção psicológica na escola. Segundo Hackman (1977) será importante o reconhecimento por parte do indivíduo de que a sua influência pessoal é considerada.

Adair J. (1988) faz ressaltar uma série de características que propiciam a percepção do factor influência pessoal entre as quais, a comunicação interpessoal bilateral, a possibilidade de expressão de desacordos e tensões, ajuda mútua em caso de dificuldade de um dos membros, vontade de suprir as dificuldades. Este clima “permitirá que a equipa funcione melhor, haja um maior controlo percebido sobre a situação do trabalho, com mais satisfação por parte dos membros do grupo. Boavida (1995) refere a este propósito a importância da “consciência intervencionista” de colaboração, comunicação e partilha de responsabilidades entre os “diversos actores”.

O nosso estudo de 2001, também pretendeu avaliar as opiniões e o grau de satisfação de educadores e professores relativos às alterações verificadas no enquadramento legal. Estas alterações determinam que o conjunto de apoios educativos, tradicionalmente orientados para o aluno com NEE e fundamentalmente centrados no professor de Educação Especial, sediado nas ex-equipas (Despacho Conjunto n.º

36/SEAM/SERE/88 de 12 de Agosto) seja agora, a partir de 1997 por via do novo diploma (Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho ) alargado a toda a comunidade educativa (órgãos de gestão e coordenação pedagógica, professores, pais e alunos).

Relativamente à conexão entre profissionais após implementação do Despacho 105/97, verificámos que, de uma maneira geral, tanto professores como educadores a consideram medianamente eficaz. De salientar que os professores tendem a considerar menos eficaz a conexão entre docentes de apoio educativo especializados e não especializados do que os educadores. De novo se verifica um especificidade no sub-grupo dos educadores, o qual se mostra mais receptivo à aceitação de contributos diferenciados; pensamos que poderá ter a ver com um “modo de socialização” ou “sub-cultura docente” que eventualmente decorre de especificidades relativas à formação inicial.

Relativamente à satisfação inerente às alterações, após implementação do despacho 105/97, quer educadores quer professores revelam-se medianamente satisfeitos com as alterações verificadas, não diferindo de forma significativa. Professores e Educadores também não diferem na satisfação no trabalho.

A resposta aos desafios que a inclusão de todos os alunos representa para as escolas, só poderá ser realizada através de mudanças que impliquem a escola como um todo. A inclusão pressupõe uma abordagem global e um processo de mudanças liderado por uma equipa, integrando os principais personagens da escola mediante alterações estruturais no plano da cultura pedagógica. O professor dos Apoios Educativos, tal como qualquer elemento considerado isoladamente no contexto da escola, não tem nem pode ter, como função resolver ou ocupar-se isoladamente dos problemas levantados acerca dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

No entanto, não obstante algumas alterações legislativas de fundo verificadas, os objectivos preceituados no referido corpo legislativo, como refere Correia (1987) ainda estão longe de ser alcançados.

Perspectivando o decorrer de cinco anos entre o 1º Estudo em 1997 e o 2º em 2001, como última questão de investigação propusemo-nos ainda comparar os resultados referentes aos sujeitos de equipas multiprofissionais em 1997 e aos sujeitos de equipas multiprofissionais em 2001, nos eixos de análise estudados (gestão interna, valores organizacionais, influência pessoal, conexão entre profissionais, modelos de equipa), dando especial ênfase à satisfação no trabalho.

Relativamente à gestão interna, os sujeitos que integravam equipas multiprofissionais em 1997 apontavam para a existência de uma maior descentralização das decisões do que os sujeitos de equipas multiprofissionais de 2001.

Este resultado mostra conformidade face às modificações legislativas e operativas no que se refere ao funcionamento da equipa.

Assim, até 1997 e de acordo com o despacho conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto as Equipas de Educação Especial eram serviços de Educação Especial a nível local, abrangendo todo o sistema de Educação e ensino não superior, orientando toda a sua acção pelos objectivos e princípios consignados na lei de bases do sistema educativo, em particular nos seus Arts.17 e 18, constituindo-se como unidades orgânicas da rede local de Educação Especial.

Com um número de elementos nunca inferior a 5 nem superior a 25, cada equipa tinha uma área de actuação definida em função das escolas a apoiar. A nível de recursos humanos, as equipas eram constituídas por educadores e professores com ou sem especialização em regime de destacamento, os quais constituíam grupos de trabalho a nível concelhio com um quadro técnico composto por elementos de vários níveis de ensino, formações distintas e diferentes áreas de intervenção. Para além dos docentes, as equipas dispunham ainda de outros técnicos. No ano de 1992, o seu número total era de 62 em todo o país englobando 40 psicólogos e 22 terapeutas.

Considerando a abrangência deste enquadramento parece-nos natural que fosse percebida pelos sujeitos de 1997, uma maior descentralização das decisões, as quais após a publicação do Despacho Conjunto nº 105/97 se passaram a centralizar nas escolas.

No que se refere à influência pessoal verificámos que relativamente ao controlo percebido sobre a situação de trabalho, os sujeitos que integravam equipas multiprofissionais em 1997 consideravam ter uma maior influência nas reuniões de equipa de coordenação do que os sujeitos de equipas multiprofissionais de 2001.

É de assinalar que as reuniões de equipa de coordenação no novo enquadramento se constituem quase exclusivamente como retaguarda técnico-científica (funções de supervisão, orientação, articulação com os serviços da comunidade, levantamento de necessidades), sendo provavelmente junto dos órgãos de direcção, administração e gestão das escolas que, em 2001, os professores podiam eventualmente considerar ter uma maior influência em reuniões de âmbito mais “funcional”.

Tendo presente que a Educação Especial se constitui no domínio mais clássico da intervenção psicológica em Educação, Correia M. (1993) encara o papel do Psicólogo no contexto da Educação Especial realçando as suas funções tendo em conta a sua inserção numa equipa multidisciplinar que segundo o mesmo deverá ser a resposta global e única para os problemas educativos, sociais, psicológicos e médicos que a criança possa apresentar. A este respeito e no que se refere à conexão entre profissionais, percepção relativa ao trabalho dos psicólogos ou de outros técnicos verificámos no nosso estudo, que os multiprofissionais de 1997 concordavam mais do que os multiprofissionais de 2001 que os psicólogos e outros técnicos “trocaram informações sobre acontecimentos pertinentes e que estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia”. Tendem ainda a concordar mais do que os multiprofissionais de 2001 que esses técnicos planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços.

No que se refere a este resultado, pensamos poder ser sintomático de um certo “desencantamento” dos docentes face às respostas multidisciplinares desde 1997 até agora designadamente, com os psicólogos do Serviço de Psicologia e Orientação. Aliás, o mesmo vai no sentido do encontrado no estudo do Observatório dos apoios educativos a que aludimos. Aqui uma das áreas de maior dificuldade sentida pelos

docentes das equipas de coordenação dos apoios educativos (DECAE) é o trabalho de articulação com os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), com implicações a nível de satisfação no trabalho. Assim apenas um terço dos DECAE refere que este trabalho é pouco ou nada difícil. Este resultado é consistente com o encontrado quando analisado o grau de satisfação na relação e no trabalho com os SPO, no qual os DECAE manifestavam níveis de satisfação bastante baixos.

Efectivamente os mais baixos níveis de satisfação são assim notados tanto nos DECAE como nos órgãos de administração e gestão das escolas (OAGE) e docentes de apoio educativo (DAE), na sua relação com os SPO.

Uma hipótese explicativa para este resultado terá a ver ainda de acordo com o estudo do observatório, não com mau desempenho dos profissionais dos SPO, mas antes com a falta de eficácia na articulação entre os SPO e os apoios educativos ao nível da escola, uma vez que por um lado existe uma área comum de intervenção onde a definição de papéis nem sempre é clara e por outro lado e face a esta situação, serem encaminhados pelas ECAE, os OAGE e os DAE um grande volume de problemas para os quais os SPO não têm capacidade de resposta, ou porque desenvolvem o seu trabalho em muitas escolas, ou mesmo, porque se trata de problemas que extravasam a sua área de intervenção.

Estamos, assim, perante um quadro, em que sendo demasiado altas as expectativas das ECAE, dos OAGE e dos DAE face ao trabalho dos SPO, os níveis de satisfação manifestados são declaradamente baixos.

No entanto há a considerar que, após a saída do despacho conjunto 105/97 de 1 de Julho, que determina a colocação nas escolas de docentes com formação especializada e de outros técnicos para apoios educativos, abre, abre pelo menos em teoria, uma nova perspectiva de trabalho cooperado aos professores que integram o corpo docente da respectiva escola que apoiam, sendo dado ênfase relativamente às suas funções para aspectos mais específicos de colaboração e apoio permanente aos órgãos de gestão pedagógica/professores e pais.

Neste sentido os dados do Observatório referem exactamente que a articulação de serviços, a constituição de parcerias, o contacto directo com as escolas e a colaboração e orientação dos docentes de apoio educativo (DAE) são as actividades que os docentes das equipas de coordenação dos apoios educativos (DECAE) mais gostam de desempenhar.

No entanto, por seu turno e no terreno, as escolhas dos DAE recaem em primeiro lugar para o trabalho directo com os alunos e seguidamente para a cooperação com os professores, o apoio às famílias, dinamização e participação em projectos e promoção de estratégias de sala de aula.

Perspectivando agora os modelos de trabalho em equipa com que os sujeitos melhor se identificam, no nosso estudo, verificamos que as suas escolhas, independentemente de se tratar da amostra de 1997 ou de 2001 recaem, nos modelos transdisciplinar a nível da avaliação, responsabilidade e implementação do plano e linhas de comunicação. Estes dois grupos só privilegiam (maioritariamente) o modelo interdisciplinar na participação dos pais (considerando esta forma de participação menos diferenciada em termos de trabalho de equipa).

O estudo do observatório dos apoios educativos consegue a este respeito ser mais discriminativo. No nosso estudo e no que respeita ao grau de satisfação na relação e no trabalho com as famílias, a variável nível de ensino/sub-grupo profissional apresenta-se diferenciadora do grau de satisfação dos profissionais, sendo os DAE educadores os que apresentam mais elevados níveis de satisfação, o que se mostra consistente relativamente ao facto de serem os educadores de infância aqueles que na sua formação inicial saem mais preparados para o trabalho com as famílias. Os docentes dos restantes níveis de ensino têm uma formação que os prepara fundamentalmente para a intervenção directa com os alunos e pouco para o trabalho com as famílias.

O nosso estudo, quanto ao desenvolvimento do plano, não determina a existência da escolha de um modelo que se distinga claramente em ambos os grupos. No entanto, pensamos poder concluir que os docentes têm efectivamente a percepção de que o

trabalho em equipa num contexto de trabalho em equipas (multi- inter- e transdisciplinares), isto é, em contexto de colaboração multiprofissional, oferece respostas mais adequadas e abrangentes comparativamente às respostas uniprofissionais. Porém a falta de multidisciplinaridade das ECAE, a débil articulação com os serviços de saúde e de segurança social, a baixa cobertura da rede dos SPO, constituem ainda lacunas a transpor um esforço que vise atenuar a discrepância entre as respostas possíveis e as expectativas de interacção/participação dos sujeitos no seio das equipas de trabalho. Ainda assim no nosso estudo verificamos que apesar de medianamente satisfeitos relativamente às perspectivas de interacção e participação, os sujeitos que integram as equipas multiprofissionais de 2001 estão mais satisfeitos do que os sujeitos que integram as equipas multiprofissionais de 1997.

Perspectivemos agora a discussão das implicações dos dados obtidos. De facto vimos constatando pela nossa experiência que tanto educadores como os professores vão sentindo cada vez mais que a equipa pode ser um espaço privilegiado de comunicação, de identificação, espaço de “jogo”, de experiência e de cultura.

No seio da equipa, cada técnico assume uma vontade de intervir na dinâmica que lhe é própria através não só da capacidade de manifestar das suas experiências culturais, e também individuais, testando a sua capacidade de integrar o funcionamento do outro, de se achar semelhante, numa palavra, de se identificar e de ao mesmo tempo manter a sua própria identidade, em busca da satisfação pessoal e profissional.

Assim, pensamos que, no que se refere à Educação Especial e num processo de mudança em que os modelos conceptuais apelam à necessidade de um trabalho cooperado de um conjunto de profissionais, constituídos em equipas multiprofissionais através de interacções multivariadas, institucionais e organizacionais haverá que reequacionar as respostas já que, não obstante algumas alterações legislativas de fundo verificadas, os objectivos preceituados no corpo legislativo ainda estão longe de ser alcançados.

A este respeito, Ainscow (1995) refere que avançar para a mudança envolve alguma turbulência que vai surgindo à medida que se introduzem alterações nas dimensões organizacionais, psicológicas técnicas e micropolíticas.

O Despacho Conjunto 105/97 (D.R. nº 149 – II Série), entre os vários princípios orientadores, aponta para a articulação com os recursos existentes noutras estruturas e serviços. No entanto, verifica-se falta de cooperação interdisciplinar de recursos humanos devidamente especializados e de meios técnicos adequados.

Assim, na vertente legislativa, importa que se criem medidas tendentes à definição de orientações no domínio da intervenção subjacente ao processo de identificação e confirmação das necessidades dos alunos. A falta de equipas pluridisciplinares impedem um conhecimento adequado das necessidades e potencialidades das crianças e impede também um planeamento rigoroso de medidas e de estratégias a aplicar, bem como a sua avaliação.

Face às dificuldades no terreno, parece recomendável que o Ministério da Educação redimensione a aplicação da legislação, designadamente pela reorganização a nível estrutural e funcional dos Serviços de Psicologia e Orientação, de acordo com o enquadramento actual dos Apoios Educativos, tendo em vista a convergência e cooperação integrada de uma intervenção multidisciplinar.

O nosso estudo parece confirmar a necessidade de se conseguir uma maior adequação das práticas cooperadas, designadamente entre professores do Ensino Especial / Apoios Educativos e Psicólogos, as quais se verificam pontualmente e de forma não “consistente”. Para transformar a escola impõe-se mobilizar quer professores quer psicólogos como agentes directos de acção educacional e psicológica.

Um modelo participativo de actuação impõe reciprocidade (entre professor/educador/psicólogo), conhecimento e compreensão mútuos e negociação das decisões a tomar em cada etapa do processo. Deverá assim existir partilha de responsabilidade, assente na análise comum das necessidades, planificação e avaliação

conjunta de uma intervenção integrada de abordagem holística e sistémica .

Na decorrência de uma análise crítica do nosso estudo haverá a considerar que no domínio da investigação, utilizando procedimentos metodológicos distintos, outros estudos seriam possíveis. Assim, importaria por exemplo estudar o problema da mudança organizacional na escola pela constituição de novos espaços de socialização profissional, os quais iriam implicar abordagens específicas a nível das ciências da educação nos seguintes aspectos: mudança de atitude na escola, padrões de comunicação, dinâmicas e processo de decisão em grupo como variáveis organizacionais determinantes à mudança no sentido de uma verdadeira escola inclusiva.

Pensamos assim que novos estudos poderiam introduzir no campo empírico a identificação das condições de interacção quotidiana no trabalho, designadamente os aspectos relativos à satisfação no trabalho de um leque mais amplo de intervenientes no âmbito da comunidade educativa.

Numa vertente mais organizacional, enquadrando uma perspectiva micro, do estudo do indivíduo na organização escolar, poder-se-iam centrar tópicos de pesquisa, como sejam o estatuto social, poder, conflito, liderança e comunicação dos vários intervenientes nas equipas multiprofissionais identificando focos de consenso e pontos de divergência.

Partindo ainda de um enfoque mais específico, subjacente à Psicossociologia das Organizações ou da Psicologia Social Cognitiva, poder-se-iam desenvolver estudos para testar empiricamente paradigmas organizacionais, designadamente pela identificação das várias dimensões da cultura organizacional, propostas por estas correntes teóricas, como sejam : dinâmica e percepção da organização, dimensão e explicação da dinâmica da organização, dimensão da avaliação da organização, da identidade da organização, e de orientação do comportamento organizacional reportando-se à Escola Inclusiva e tentando proceder à classificação das suas culturas e sub-culturas organizacionais.

Em relação ao nosso estudo, de que teremos de considerar o carácter exploratório e

restrito, esperamos que o mesmo tenha contribuído como esboço preliminar de tentativa de aproximação à questão relativa à satisfação no trabalho dos professores/educadores do ensino especial/apoios educativos (nas dimensões por nós privilegiadas), subjacentes a uma cultura colaborativa multiprofissional, avançando assim na descrição e na compreensão dos diferentes modelos explicativos e práticas de intervenção iminentes ao trabalho de equipa em Educação Especial.

Mais importante do que formular qualquer tipo de conclusão, a investigação realizada deixa pois em aberto um conjunto de questões decorrentes da abrangência da problemática em questão. O trabalho cooperado remete para uma aprendizagem em equipa e para um crescimento colectivo, numa direcção comum, de acordo com um longo percurso futuro.

A Aluna :

*M<sup>a</sup> de Fátima Carrega*  
Maria de Fátima Carrega

Junho de 2002

---

---

## Referências Bibliográficas

---

---

Abreu, V.M. (1996). *Pais Professores e Psicólogos*. Coleção Psicopedagogia nº 11, Coimbra Editora.

Adair, J. (1988) *A gestão eficiente de uma Equipa* Lisboa, Publicações Europa América.

Ainscow, M. (1997). *Educação para Todos : Torná-la uma realidade* in Caminhos para Escolas Inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula – um guia para a formação de professores* . Unesco, Instituto de Inovação Educacional, 1ª Edição, Março 1998.

Almeida, S.L. (1996). *Capacitar a Escola para o Sucesso – Orientações para a Prática Educativa* . Edipsico, 31-57.

Andrew C.Sprarker e Martin Bloomer,(1953) *Teaching cultures and School – Based Management : Towards a collaborative Reconstruction* in Jonh Smyth (Ed.), A Socially critical view of the Self-Managing School, London : The Palmer Press, p.171.

Alvarez, J. (1980) e Col. (1980) In Educação Especial, Madrid, Editorial CINCEL S.A. p.13,43.

Azevedo, J. (1993). *Educação para Todos. Ponte para o Futuro*, In Cadernos PEPT 2000. Educação para Todos, ME, Nº 2, 14-19.

Ball, J. &. Goodson. I.F. (org) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. London : The Falmen Press.

Bairrão J. (1992). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação*, in Cadernos de Consulta Psicológica 8, 57-68.

Bairrão, J. (1995). *A Perspectiva ecológica em Educação : o caso das Necessidades Educativas Especiais* – Erasmus, Porto, Comunicação apresentada no Seminário Internacional Erasmus : A Educação Especial no séc. XXI, 2-8 Abril.

Bairrão. J. (1988) . *Os conceitos de Educação Especial* – Revista do Desenvolvimento da Criança 1/2 5-9

Bairrão. J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação

Barroso, J. (1995) . *A administração Escolar – Reflexões em confronto* – Inovação, 8 (1 e 2), 54-85.

Bass. B. (1960). *Leadership, Psychology and Organizational Behaviour*, Harper and Row Ed.

Bates J. Richard (1987). *Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration*, in Educational Administration Quarter 4 : vol 23, nº 4, p.92.

Bavia, F. & Ayla, E. (1997). *“Dinâmica de Grupo en la formation del profesorado”* in Vilar Angulo (Dir), La formation del Profesorado : nuevas contribuciones, Madrid, Saintilana, 202,239.

Bautista, R. (Eds) (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Malaga : Ediciones Algibe.

Barker, R.C. (1968). *Ecological psychology*. Stanford : Stanford University Press.

Ben Peretz, M ; Bromme, R & Halkes, R. (1986). *Advances of research on Teacher Thinking*. Berwin : Swets North América Inc.

Blau, G., & Boal, K. (1987). *Conceptualizing How Job Envolvement and Organizational Commitment Affect Turnover and Absenteeism*. Academy of Management review, 12,290.

Boavida, J.F. (1995) . Um processo transdisciplinar e inter-serviços (Eds). – *A família na Intervenção Precoce. Da Filosofia à Acção* – Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian ,13-23.

Bourdoncle, R. (1993) . *La professionalizacion des Enseignants : Les limites d'un mythe*. In. Revue Française de Pédagogie, nº 105, 83-119.

Bronfeubrenner. U. (1996). *Ecologia do Desenvolvimento humano : experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Bucci, A.J. & Reitzammer. A.(1992) . “ *Collaboration with health and social service Professionals : Preparing teachers for New Roles*” In Journal of teacher Education, vol. 43, nº 4, 290-295.

Bilhim, João A.F.(1996) . *Teoria Organizacional Estruturas e Pessoas* – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Lisboa, 1996, 19-26 e 163-181.

Cadima, Ana (1997) . “*Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico : alguns itinerários*” 1ª Edição Instituto de Inovação Educacional.

Caglar, H. (1983). *La Psychologie scolaire*. Paris, PUF.

Campos B.P. (1985) . *Exercício Profissional da Psicologia : Condições e Carreiras*. - Cadernos de Consulta Psicológica, 1,177-184.

- Campos, B.P. (1986). *Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano* – Revista de Psicologia e Ciências da Educação 1, 7-16.
- Chalfant J; Pysh, M & Moultriz, R. (1999) . *Teacher Assistent Teams : A Model for within building problem solving* – Learning Disabilities Quaterly. Vol. 2, nº 3.
- Clímaco, Carmo (1992) . *Uma gestão para os Anos 90?* – Noesis, 25, 12-14.
- Coimbra J.L. (1991) . *O Psicólogo face aos outros profissionais da Educação : reflexões sobre a consultadoria psicológica*. Cadernos de consulta psicológica 7 21-26.
- Cook, L. & Friend, M. (1993). *Educational Leadership for serving students with disabilities*. Richmond, VA : Virginia Department of Education.
- Correia, L.M. & Gonçalves, C.F. (1992) . *A Avaliação em Educação Especial : Um modelo possível*. Comunicação apresentada no colóquio Internacional da AIPELF/AFIRSE . Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação.
- Correia, L.M. (1991) . *A reforma Educativa e a Educação Especial* . Comunicação apresentada no Congresso da Fenprof de Lisboa.
- Correia, L.M. (1992) . *A Aprendizagem num contexto de necessidades educativas especiais* – A razão, 32,56-57.
- Correia, L.M. (1993). *O Psicólogo Escolar e a Educação Especial*. Jornal de Psicologia. 11, 1-2, 5-7.
- Correia, L.M. (1997) . *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto – Porto Editora.
- Correia, L.M. (1998) . *Colaboração : Um Pressuposto para o êxito na Inclusão* Rev. O Docente A.N.P.,1,9-11.

Costa, Bénard (1996) . *A Escola inclusiva : Do conceito à prática* Inovação, Vol. 9 Nº 1 e 2, 151-163.

Costa, Jorge Adelino (1996) . *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto Asa Editores.

Damião, H. M. (1992). *Reflexões acerca do trabalho em grupo dos Professores*, in Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI nº 1, 43-60.

Davis, S. & Courtnage, L. (1987) .*Interdisciplinary Team Training : A National Survey of Special Education Teacher Training Programs* In Exceptional Children, Vol.53, nº 5 ,451-458.

*Declaração de Salamanca, Enquadramento da Acção*. Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais : Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha 7-10 de Julho de 1994, Unesco, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Delair, G. & Ordroneau, H. (1989). *Enseigner en Equipe*, Paris, les Éditions D'organisation.

Deouet, J.L. (1992) . *Une Sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs...* In revue Française de Pédagogie, nº 95, 1991. In Clímaco, Carmo (1991). Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa – Inovação, 4 (2-3), 87-124.

Diamon, Colin (1995) .*How to get the best from your flexible friend : A review of the working relationships between schools and special educations support services* – In Support forkearning Vol. 10 nº 2 , 63-69.

Doise, W. (1984) . *A articulação Psicossociológica e as Relações entre Grupos* – Lisboa, Morães Editores.

Doise, W. & Moscovici's. (1989). *Las décisions en group* in Moscovici, S. (1985) Dir, Psicologia Social – I., Barcelona, Ediciones Paidós, Educa – Professores 3) p.56.

- Esteve, J.M. (1991). *O Mal Estar Docente*, Lisboa : Escher
- Estrela, A (1989). *Perspectivas de inserção da equipa médico-pedagógica na acção educativa*. In Escola Saúde, I ASE, I,4-6.
- Felgueiras, Isabel (1994). *As crianças com Necessidades Educativas Especiais : Como as educar?* Inovação, 7, 23-35.
- Ferreira Ilídio, F. (1992) . Lisboa, VI Colóquio Nacional da AIP ELF / AFIRSE.
- Fond, E.R. & Al. (1994) . *Cooperation and Competition in Case-based teacher Education* in Journal of teacher Education, Vol. 45, nº 5, 339-345.
- Garcia, M.A.(1994) . *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa – As Escolas, os Projectos e as Equipas* – Lisboa, Edições Asa – 1ª Edição.
- Garcia, Garcia, E. (1989). *Normalización e Integracional* In J. Maior (Dir) : Manual de Educación Especial , Anaya Madrid.
- Garcia, M.A. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa. As Escolas, os Projectos e as Equipas*. Porto : Edições Asa.
- Geertz, C. (1989) . *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro – Editora Guanabara.
- Guillemard., J. (1982). *La Psychologie à l'école*. Paris : PUF.
- Gloton, R. (1970) . *Le travail d'équipe entre éducateurs et ses problèmes* » in Gloton R. (Dir), A la recherche de l'école de demain, Paris, Armand Colin – Bourrelier.
- Golin, A.K.& Ducamis, A.J. (1981) . *The interdisciplinary team : A handbook for the education of execpcional children*. Aspen Rockville, M.D.
- Gomes, R. (1993) . *O Estudo Qualitativo das Culturas de Escola* in Sociologia problemas e práticas, nº 14. 105-126.

Gomes, R. (1993) . *Culturas de Escola e Identidades dos Professores* – Educa . Professores (3) p.12, p.56.

Gusdorf, G. (1990) . *Réflexions sur l'interdisciplinarité* . Bulletin de Psychologie, XLIII, 397,847-868.

Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1975) . *Development of the Job Diagnostic Survey*. Journal of Applied Psychology, 60, 159-170.

Hackman J. (1977). Work Design in J.r. Hackman e J.L. Souttle eds. – *Improving Life at work*, Santa Monica : Goodyear.

Hargreaves , A (1994) . *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*, Editora McGraw-Hill , 183-235.

Hargreaves & Dawe, R. (1990). *Paths of Professional Development : Contrived collegiality, Collaborative, and the case of peer coaching*, in Theaching & Teacher Education, Vol.6, nº3, p.238.

Hegarty, S. (1993) . *Reviewing the literature on integration* – In European journal of special needs Education, vol. 8 nº 3,194-200.

Hubberman. M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en Education contribue à l'étude de l'innovation*. Paris : Unesco.

Hubberman, M. & Al. (1988). *La vie des enseignantes*. Paris : Delachaux & Niestlé

Huefner, S.D. (1988) *The Consulting Teacher Model : risks and opportunities* In Exceptional children, Vol.,54, nº 5 , 403-414.

Hugon, M. A. (1990). *Pedagogia do Projecto. Projecto de inovação e investigação-acção. O exemplo do C.R.E.S.A.S.* 1<sup>er</sup> Colloque Nacional de L'AIPELF. Lisboa, 9-10 Fevereiro.

Jiménez, R.B. (1993). *Una Escuela para todos : la integración escolar*. In R. Bautista (Eds) Necessidades Educativas Especiales. Malaga : Ediciones Algibe.

Lafon R. (1962). *Equipes de Psycho-pédagogie médico-social in Lafon*, S-Vocabulaire de Psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant, Paris, PUF, 32.

Landivar, J. (1990) . *Como Programar em Educação Especial* – S.Paulo : Manole Dois

Leal, R.M. (1994). *Personalidade integrada e a Escola de Todos*. Edição Associada de Pedagogia Infantil, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Do Autor, Lisboa.

Leitão, R.F. (1986) . *Estratégias de Intervenção pedagógica* In Ludens vol.11, nº1.

Levy. T.(1994) *A Interdisciplinaridade e a comunicação*. In Revista de Educação, vol. IV, nº ½ Dez. 1994. Departamento de Educação da F.C. da U.L.

Lima, Licínio (1995) . *A Administração escolar. Reflexões em confronto* – Inovação 8 (1 e 2), 7-54.

Lima, Licínio (1998) . *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* – Braga, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Lima, M.L., Vala, J.,& Monteiro, M.B.(1994). *Satisfação organizacional*. In J.Vala, M.B. Monteiro, L.Lima, & A.Caetano (101-122). Psicologia das Organizações. Estudos em Empresas Portuguesas. Oeiras : Celta

Linder, T.W. (1990) . *Transdisciplinary Play based Assessment a functional approach to working with young children* - Ed.Paul Brookes.

Little, J. W. (1981). *School Success and staff*. Develo Center for action research  
Boulder, colo.

Lock, E.A. (1976) . *The Nature and causes of the job satisfaction*. – In M.D.  
Dunnette, (Ed), Handbook of Industrial and organizational Psychology 13,19-28  
Chicago : Rand Mecwally.

Lopes, C.M. (1997) . *A Educação Especial em Portugal* – Edições APPACDM  
Distrital de Braga, Braga.

Lukatos, E.M. & Marconi, M.A. (1992). *Sociologia Geral* S.Paulo. Editora Atlas,  
p.98.

Madison (1971). From Instructional Foundation Document nº 4. *Toward  
Transdisciplinary Stance* . University of Wisconsin – Extension at Madison, Wis.

Maisonneuve, J. (s.d.) (Org 1967). *A Dinâmica dos Grupos*, Lisboa, Livros do Brasil.

Maisonneuve, J. (1969) . *Autorité, responsabilité et dynamique des groupes* , in  
Cahiers de l'enfance inadaptée, 1, nº 8, 7-6.

Matos, M. (1996) . *Projecto educativo, formação contínua e identidade docente -  
Educação Sociedade & culturas Nº 6 , 73,95.*

Mayor, S.J. (1998) . *Education Especial in Mayor Sancher, J. Colir* - Nannual de  
Educación Especial Mádrid, Anaya p.8.

Ministério da Educação (1991) .*Declaração Mundial sobre a Educação para Todos-*  
Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica – Lisboa :  
Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1998). Boletim dos Apoios Educativos Nº 1 Junho,  
Departamento de Educação Básica.

Mitchell, T.R. Larson, J.R. Jr (1987). *People in organizations : An Introduction to Organizational Behavior* 3<sup>rd</sup> Ed.Chap. 5, 115-15. New York McGraw Hill.

Morgado, J. (1994) . *Trabalho de Equipa-Trabalho Cooperado em Educação Especial* in Revista Integrar, n.º 5 , Secretariado Nacional de Reabilitação , 20-22.

Moscovici, S. e Doise, W (1991). *Dissensões e consenso. Uma Teoria Geral das Decisões Colectivas* . Lisboa , Livros Horizonte.

Muchielli, (1980) (Org 1975) . *O trabalho em Equipa*, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

Muniz. P.C. e Col. (1980). *Equipe Interdisciplinar – Processo de Organização e Interação*, In Educação Especial, Actuais Desafios, Rio de Janeiro, Interamericana p.29,48.

Niza. S. (1996) . *A Administração escolar. Necessidades Especiais de Educação – Da Educação à inclusão na Escola Comum – Inovação, 9* (1 e 2), 140-147.

Nóvoa, A.(1992) . *Para uma Análise das Instituições Escolares* in As Organizações Escolares em Análise – org. António Nóvoa, Lisboa D.Quixote p.35.

Nunes, J.G.(1995) . *Satisfação no Trabalho e Tendências de Afastamento – Monografia na Área de Psicologia Social e das Organizações*, Lisboa Instituto Superior de Psicologia Aplicada, (ISPA).

Núria R.I. (1992) . *Education Especial : Passado Presente y Futuro* Yerba, p.82.

Oliveira B.J. & Oliveira B.A.(1996) . *Psicologia da Educação Escolar, II Professor – Ensino*, Livraria Almedina – Coimbra,13-18 e 151-173.

Oliveira, M. (1993) . *O Apoio Pedagógico acrescido* – Correio Pedagógico 75,12.

- Pereira, et Al. (1980) . *Educação Especial – actuais desafios* . Rio de Janeiro, Interamericana.
- Pereira. M. (1993) *Proposta Metodológica para uma abordagem transdisciplinar à criança com Necessidades Educativas Especiais*. Centro de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa Publicações D. Quixote.
- Planchard, E. (1975). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra Ed.
- Pombo. O.I col. (1994). *A Interdisciplinaridade reflexão e experiência*. Colecção Educação Hoje, Lisboa, Texto Editora.
- Porter, G.L.; Wilson. Keller et Al. (1991) . *Problem Solving teams : A thirty – minute peer helping model* In Porter, G.L. – Richer (Eds) Changing canadian Schools : Perspectives on disability and inclusion.
- Porter, G.L. (1995) . *Organização das Escolas : conseguir o acesso e a qualidade através da Inclusão* . In, Caminhos para as Escolas Inclusivas. Instituto de Inovação Educacional (1992), 35,48.
- Porter, L. W. & Lawler, E.E. (1968). *Managenial Attitudes and Behaviour Homewood*: Irwin – Dorsey.
- R.Lambert (1974) . *Coopération et Compétition dans les petits groups*, Rev. Fr. de Sociologie 1, n° 1, 61-72.
- Raposo, R. (1994) . *A cultura nas Organizações – O regresso da comunidade* – Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, p.98.

Rafael H. (1999). *Factores Facilitadores da integração escolar –sua relação com a estrutura organizacional da escola* Tese de Mestrado – Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Rasteiro, D. (1996). *A Equipa de Educação Especial Modelos de Organização e Intervenção – Estudo de um Caso*. Dissertação apresentada à Faculdade de Motricidade Humana UTL com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial.

Ribeiro, A. & Lopes A (1996). *A construção de identidades profissionais docentes : Começas tu ou começo eu?*, Lisboa, VI colóquio Nacional da AIPELFI AFIRSE.

Richard J.Bates (1987) . *Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration* in Educational Administration Quarterly, vol.23, nº 4 (1987), p.92.

*Ricoeur , P. (s.d.) Do texto à acção , Porto Rei Editora p.266 e ss.*

Rodrigues, D. (1990) . *A Educação Especial em Portugal : Percursos e Perspectivas* in As ciências da Educação em Portugal , Lisboa, Edição Faculdade de Motricidade Humana, 441-453.

Rodrigues, D. (1993) . *A Inovação em Educação Especial* . Editor: Secção de Educação Especial da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Rossetti, L.M. (1990). *Infant Toddler Assesement : An Interdisciplinary Approach*. Texas. Pro. Ed.

S.N.R. (Ed). (1983) . *Sistema de Educação Especial em Portugal* – Lisboa : Secretariado Nacional de Reabilitação.

Sanches, M.F. (1992). *Cultura Organizacional – Um paradigma de análise da realidade escolar*, Lisboa M.E./G.E.P.,11-33.

- Sacristán, G. (1989). *El curriculum : una reflexión sobre la práctica* . Madrid, Ediciones Morata.
- Sainsaulieu, R (1985) . *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organization* (2ª ed) Paris : FNSP.
- Sarmiento, J.M. (1994) . *A vez e a voz dos Professores – Contributo para o estudo da cultura Organizacional da Escola Primária* Porto: Porto Editora p.17.
- Schein (1985), . *Corporate Culture and Leaddership* San Francisco, Jossey – Bas.
- Scoz, B. et Al. (1987) . *Psicopedagogia : O Carácter interdisciplinar na formação e actuação Profissional* Porto Alegre.
- Seixas, CP. (1997) . *A Carreira dos Professores : Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias* . Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Silva, A.M. (1994) . *O Profissional de Educação Especial* in Perspectivar Educação Nº 1 . Associação Santa Maria / Escola Superior de Educação. Sta. Maria Editorial.
- Smircich. L. (1983) . *Concepts of Culture and Organizational Analysis*. Administrative Science Quartely. 28, 339-358.
- Smith, D.S. (1992). *Professional Partnerships and Educational changs : Effective collaboration Over time*, In Journal of teacher Education Vol. 43, nº 4 243-256.
- Soczka, L. (1998). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia*. *Psicologia*, 1,11-36.
- Spankes. C.A.. & Bloomer, M. (1993). *Teaching Cultures and School – Based Management : Towards a collaborative reconstruction*, In John Smyth (Ed.), A Socially Critical View of the Self – Managing School, London : The Palmer Press.
- Staw, B.M. (1984) . *Organizational Behavior : a review and reformulation of the field outcome variables* – Annual review Psychology 35,627–666.

Susan J. Rosenholtz e Carl Simpson (1990). *Workplace conditions and the Rise and Fall of teachers' Commitment*, in Sociology of Education Vol.63 (1990), 241-257.

Tietze, W. (1986). *The pre-primary project : An overview*. Paper presented at the poster workshop Pré-Primary Education European Perspectives. Rome, Second European Conference on Developmental Psychology.

Tyler, F. et Al. (1983). *The Resource colaborator role*. American Psychologists, 4, 388-398.

Terrence E.Deal (1998). *The Symbolism of Effective Schools* . in Adam Westoby (Org.) culture and Power in Educational Organizations, Milton Keynes : Open University Press, 211.

Thurler, M (1994) .*Relations Profissionelles et culture des Établissements scolaires : Au-delà du culte de l'individualine?* Revue Française de Pédagogie, nº109, p.36.

Toraille, R. (Dir) (1981) . *L'équipe Educational* , Paris, Les Editions E.S.F.

Torres, L (1995). *Cultura Organizacional Escolar um estudo exploratório a partir das representações dos Professores*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.

Trigo, M. (1993). *Escolas Básicas Integradas um Modelo de Desenvolvimento Organizacional ao Serviço de uma Escola de Qualidade para Todos*, in Cadernos PEPT 2000, Educação para Todos. ME, Nº 3, 3.

Unesco (1976). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Lisboa, Ed. Estampa, (1980).

Vala. J. et al. (1994). *Psicologia Social das Organizações – Estudos em Empresas Portuguesas*. Oeiras, Celta Editora

Valerie E. Lee et al. (1991). *The effect of the Social organization of schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction* in Sociology of Education Vol 64 p. 193.

Vaz. C.M. (1995). *O Professor de Apoio de Educação Especial, um agente de mudança em contexto de colaboração*. Coimbra, colecção Educação – Temas, Ed. Fora do Texto.

Venon, F. (1981) . *Pédagogie Coopérative et projet éducatif* in Toraille R. (Dir) (1981), *L'équipe éducative*, Paris, Les Éditions ESF, 9-19.

Vieira. L. T. & Silva. V.F. (1999). *Formar Professores para uma Escola Inclusiva* in *Boletim dos Apoios Educativos A.E. n° 3*, 1999.

Vislie, L. (1994). *The Structure of schools for equality* : Integrating policies, scholl reforms and the organisation of schooling for handicaped pupils in Hwestern societies « Paper present at the internacional needs » University of NewCastle upon tyne. In *Ainscow, Mep. & Outros (1997) : Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa : Instituto de Inovação Educacional.

Von Bertalanffy, L.V. (1968) . *General Systemo Theory*”– New York, Brazilla.

Wang. M. (1994) . *Atendendo Alunos com Necessidades Educativas Especiais : Equidade e Acesso* In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional 1997, 51,64.

Warnock. M., (1978). *Special Education Needs*. London HMSO (1987).

Wedell, K. (1983). *Conceitos de Necessidades Educativas Especiais de Educação* In *Cadernos do COMP, 7/8*, 19,26.

Will, M.C. (1986) . *Educations students with learning problems : A shared responsibility* : a report to the secretary. Whashington DC : U-A Department of Education and Rehablitative Services . In *Correia, M.L. (1997) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes Regulares Porto* : Porto Editora, 1º Ed.

Williams, L. J. , & Hazer, J. T. (1986). *Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models : a reanalysis using variable sctructural equation methods*. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.

Winitzky N. e Col. (1995). *Interdisciplinary collaboration : variations on a theme in journal of teacher Education*” vol. 46, nº 2, 109-119.

Woodruff and Hanson ,C. (1987). Project KAI, 77B Warren Street Brighton, MA 02135 Funded by U.S. Department of Education . *Special Education Programs, Handicapped children’s Early Education Program.*

Zoll R. (1992) . *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne essai sur mutations sócio-culturelles* . Paris : Éditions Kimé.

### Legislação consultada

Decreto Lei nº 769 – A/76 de 23 de Outubro

Lei 66/79

Decreto Lei nº 538/79

Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Decreto Lei nº 344/89

Decreto Lei nº 286/89, de 29 de Agosto

Decreto Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro

Despacho 173/ME/91

Decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto

Despacho 178 – A/ME/93

Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho

Despacho Normativo nº 98 -- A/92

## ANEXOS

## ANEXO 1 - Questionários

# INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Com este **Questionário** pretende-se recolher a opinião dos Professores de educação especial, relativamente a diversos aspectos do seu **Trabalho em Equipa**.

**O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO**

A informação recolhida destina-se, exclusivamente, a ser trabalhada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional que estou a realizar.

Obrigada pela sua colaboração, sem a qual me seria impossível a conclusão do referido trabalho.

Maria de Fátima Carrega

Abril de 1997

P.S. : Se às perguntas desejar acrescentar algum comentário ou justificação por favor não hesite em fazê-lo utilizando as margens ou verso das folhas

## 1. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA ONDE TRABALHA (ELEMENTOS QUE A COMPÕEM)

Por favor indique a composição da sua Equipa

1.1. N.º de Professores de E.E. ....

1.2. N.º de Psicólogos .....

1.3. N.º de outros Técnicos .....

Especifique as Áreas de Intervenção dos outros Técnicos \_\_\_\_\_

---

---

### *EQUIPA DE COORDENAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS*

1.4. Existe um Coordenador de Equipa ?

Sim

Não

Qual a sua formação ?

Professor de Educação Especial .....

Psicólogo .....

Tem outra formação .....

Qual ? .....

1.5. Qual a periodicidade das reuniões da Equipa ?

Semanal  Quinzenal  Mensal  Trimestral

1.6. Área geográfica de Intervenção da Equipa : \_\_\_\_\_

1.7. A Equipa depende da D.R.E.L. (Direcção Regional de Educação de Lisboa ) ?

Sim  Não  De que organismo depende ? .....

## 2. GESTÃO INTERNA (FUNÇÕES E PAPÉIS)

*Há inúmeros factores que podem contribuir para a eficácia de uma Equipa.*

*A seguir referem-se alguns factores opostos que geralmente são mencionados a propósito desta questão.*

Assinale em cada escala a posição que corresponde melhor à realidade da sua Equipa.

2.1.  
\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
Comunicação e informação sobretudo através de uma hierarquia estabelecida  
Comunicação e informação quer vertical, quer horizontal e diagonal

2.2.  
\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
Autoridade descentralizada  
Autoridade concentrada hierarquicamente

2.3.  
\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
Responsabilidade claramente atribuída a algumas posições específicas na Equipa  
Responsabilidade partilhada por todos os membros da Equipa

2.4.  
\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 \_\_\_\_\_  
Centralização das decisões a nível do Coordenador da Equipa  
Descentralização das decisões :  
O Coordenador age como elemento facilitador de consensos

2.5.

1	2	3	4	5
Poucas diferenças em termos De poder, status e regalias				Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias

2.6.

1	2	3	4	5
Ajustamento e contínua redefinição de tarefas, papéis e funções conforme as circunstâncias				Definição rígida de tarefas, papéis e funções (específicas e mutuamente exclusivas)

2.7.

1	2	3	4	5
Orientação prioritária para Uma tarefa concreta definida (divisão do trabalho)				Actividades gerais algumas Vezes sobrepostas

2.8.

1	2	3	4	5
Estrutura da Equipa relativamente fixa				Estrutura da Equipa continuamente adaptável a Novas situações

2.9.

1	2	3	4	5
Coordenação conseguida basicamente, através de procedimentos administrativos Bem definidos				Coordenação conseguida através de múltiplos meios e da interacção pessoal

2.10.

1	2	3	4	5
Valorização da contribuição de posições específicas no seio da Equipa (carácter individual)				Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a Equipa



#### 4. INFLUÊNCIA PESSOAL (CONTROLO PERCEBIDO SOBRE A SITUAÇÃO DE TRABALHO)

Para responder, às questões que seguem utilize a seguinte escala

1	2	3	4	5
Não tenho qualquer influência	Tenho pouca influência	Tenho alguma influência	Tenho muita influência	Tenho muitíssima influência

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

Qual o grau de influência que considera existir em relação a cada um dos seguintes aspectos

- 4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo) .....
- 4.2. As reuniões de Equipa de Coordenação .....
- 4.3. O nível de cooperação entre os vários elementos .....
- 4.4. As decisões .....
- 4.5. O clima das relações com o Coordenador da Equipa .....
- 4.6. O clima de relações com o(s) Psicólogo(s) .....



## 6. MODELOS DE EQUIPA

Assinale para cada um dos aspectos da Intervenção da Equipa que a seguir se apresentam, a alternativa com que melhor se identifica.

6.1. Avaliação	Os elementos da Equipa avaliam separadamente	Os elementos da Equipa e a família têm uma conduta compreensiva e desenvolvimental da avaliação	Nem sempre se verifica troca de informação, entre os vários elementos, com vista à avaliação
6.2. Participação dos Pais	Os pais fazem parte da Equipa como membros activos e participantes	Os elementos da Equipa reúnem-se separadamente	Os pais reúnem-se com a Equipa ou com um representante da mesma
6.3. Desenvolvimento do Plano	Os elementos da Equipa desenvolvem separadamente os planos das suas áreas de intervenção	Os elementos da Equipa partilham entre si os planos que fizeram separadamente	Os membros da Equipa e os pais desenvolvem o plano conjuntamente baseando-se nas prioridades, necessidades e recursos da família
6.4. Responsabilidade do Plano	Os membros da Equipa são responsáveis pela implementação de planos específicos articulando informações entre si	Não existe partilha de informação com vista a uma melhor implementação de planos das suas áreas	Os membros da Equipa são responsáveis por partilhar informação entre si para uma melhor implementação dos seus planos.
6.5. Implementação do Plano	Cada elemento da Equipa implementa a sua parte do plano, incorporando-a com as dos outros técnicos (*#)	A implementação do plano é articulada mediante concordância dos restantes técnicos e família	Os membros da Equipa implementam a parte do plano relativa à sua área
6.6. Linhas de Comunicação	Perfil informal	Reunião regular da Equipa, onde há uma transferência contínua de informação, conhecimentos e skills, que são partilhados entre todos os elementos da Equipa	Reuniões periódicas em que se debate um caso específico
6.7. Filosofia	Os membros da Equipa são voluntários e competentes, para desenvolver, partilhar e responsabilizarem-se pelo providenciamento de serviços que fazem parte do plano	Os membros da Equipa, ao mesmo tempo que fazem, ensinam e aprendem uns com os outros	Os elementos da Equipa reconheceram a importância dos contributos de outras áreas
6.8. Desenvolvimento do Staff	Independente	Cada qual com a sua área, cooperação ocasional	Reuniões de Equipa com forte componente de aprendizagem entre os diferentes elementos da mesma

## 7. SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho. Isto é, tudo somado, e nas actuais circunstâncias da sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos seguintes aspectos do seu trabalho ?

Assinale com um círculo o número correspondente à sua escolha.

7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da Equipa e satisfação das suas expectativas pessoais, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente Insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.6. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua Equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	



# INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Com este **Questionário** pretende-se recolher a opinião dos Professores de Educação Especial, Apoios Educativos, relativamente a diversos aspectos do seu **Trabalho em Equipa**.

O QUESTIONÁRIO É ANÓNIMO

A informação recolhida destina-se, exclusivamente, a ser trabalhada no âmbito da Dissertação de Mestrado em Área de Psicologia Educacional que estou a realizar.

Obrigada pela sua colaboração, sem a qual me seria impossível a conclusão do referido trabalho.

Maria de Fátima Carrega

Janeiro 2001

P.S. : Se às perguntas desejar acrescentar algum comentário ou justificação por favor não hesite em fazê-lo utilizando as margens ou verso das folhas

### **Nota Introdutória :**

Tendo em conta a Emergência do Despacho 105/97, o qual veio alterar o então sub-sistema da Educação Especial e a orgânica das Equipas de Educação Especial, para as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Há a referir que actualmente, mediante a revisão do Perfil de Funções do Docente de Apoio Educativo e forma de colocação directa na Escola, integrando o corpo docente do respectivo estabelecimento de Educação (enquanto durar a situação de destacamento), novos componentes de colaboração se afiguram, no que poderemos considerar Trabalho de Equipa (conteúdos distintos), designadamente :

- Equipa : grupo profissional dos Docentes de Apoio Educativo da zona de Supervisão da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos a que pertencem.
- Equipa: Escola correspondente à colocação do Docente de Apoio Educativo.
- Equipa : “sentido lato”, relações multiprofissionais com outros técnicos de formação distinta, (Psicólogos por exemplo).

### **Advertência :**

Ao responder ao ponto 1. 2. 3. 4. e 7. deste Questionário, tenha no entanto em atenção que lhe é pedido que privilegie o conteúdo Equipa – Categoria Profissional de Docentes de Apoio Educativo, da zona de Supervisão da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos a que pertence.

**1. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA ONDE TRABALHA (ELEMENTOS QUE A COMPÕEM)**

Por favor indique a composição da sua Equipa

- 1.1. N.º de Professores de E.E.....
- 1.2. N.º de Psicólogos .....
- 1.3. N.º de outros Técnicos .....

Especifique as Áreas de Intervenção dos outros Técnicos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***EQUIPA DE COORDENAÇÃO DOS APOIOS EDUCATIVOS***

- 1.4. Existe um Coordenador de Equipa ?

Sim

Não

Qual a sua formação ?

Professor de Educação Especial .....

Psicólogo .....

Tem outra formação .....

Qual ? .....

- 1.5. Qual a periodicidade das reuniões da Equipa ?

Semanal  Quinzenal  Mensal  Trimestral

- 1.6. Área geográfica de Intervenção da Equipa : \_\_\_\_\_

- 1.7. A Equipa depende da D.R.E.L. (Direcção Regional de Educação de Lisboa) ?

Sim  Não  De que organismo depende ? .....

## 2. GESTÃO INTERNA (FUNÇÕES E PAPÉIS)

*Há inúmeros factores que podem contribuir para a eficácia de uma Equipa.*

*A seguir referem-se alguns factores opostos que geralmente são mencionados a propósito desta questão.*

Assinale em cada escala a **posição** que corresponde melhor à **realidade** da sua Equipa.

### 2.1.

	1	2	3	4	5
Comunicação e informação sobretudo através de uma hierarquia estabelecida					Comunicação e informação quer vertical, quer horizontal e diagonal

### 2.2.

	1	2	3	4	5
Autoridade descentralizada					Autoridade concentrada hierarquicamente

### 2.3.

	1	2	3	4	5
Responsabilidade claramente atribuída a algumas posições específicas na Equipa					Responsabilidade partilhada por todos os membros da Equipa

### 2.4.

	1	2	3	4	5
Centralização das decisões a nível do Coordenador da Equipa					Descentralização das decisões : O Coordenador age como elemento facilitador de consensos

2.5.

1	2	3	4	5
Poucas diferenças em termos De poder, status e regalias				Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias

2.6.

1	2	3	4	5
Ajustamento e contínua redefinição de tarefas, papéis e funções conforme as circunstâncias				Definição rígida de tarefas, papéis e funções (específicas e mutuamente exclusivas)

2.7.

1	2	3	4	5
Orientação prioritária para Uma tarefa concreta definida (divisão do trabalho)				Actividades gerais algumas Veze sobrepostas

2.8.

1	2	3	4	5
Estrutura da Equipa relativamente fixa				Estrutura da Equipa continuamente adaptável a Novas situações

2.9.

1	2	3	4	5
Coordenação conseguida basicamente, através de procedimentos administrativos Bem definidos				Coordenação conseguida através de múltiplos meios e da interacção pessoal

2.10.

1	2	3	4	5
Valorização da contribuição de posições específicas no seio da Equipa (carácter individual)				Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a Equipa



#### 4. INFLUÊNCIA PESSOAL (CONTROLO PERCEBIDO SOBRE A SITUAÇÃO DE TRABALHO)

Para responder, às questões que seguem utilize a seguinte escala

1	2	3	4	5
Não tenho qualquer influência	Tenho pouca influência	Tenho alguma influência	Tenho muita influência	Tenho muitíssima influência

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

Qual o grau de influência que considera existir em relação a cada um dos seguintes aspectos

- 4.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo) .....
- 4.2. As reuniões de Equipa de Coordenação .....
- 4.7. O nível de cooperação entre os vários elementos .....
- 4.8. As decisões .....
- 4.9. O clima das relações com o Coordenador da Equipa .....
- 4.10. O clima de relações com o(s) Psicólogo(s) .....

### 5.A. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS

*NÍVEIS DE COLABORAÇÃO ENTRE OS VÁRIOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS (APÓS O DESPACHO 105/97)*

Na Escala de 1 a 5 , assinale o grau de cooperação existente entre os seguintes Profissionais envolvidos, na sua Equipa alargada

1	2	3	4	5
inexistente			Extremamente eficaz	

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

5.A.1. Entre os Professores de Apoio Educativo e os Professores do Ensino Regular .....

5.A.2. Entre os Professores de Apoio Educativo Especializados e os não Especializados..

5.A.3. Entre os Professores de Apoio Educativo e os Órgãos de Administração e Gestão ..

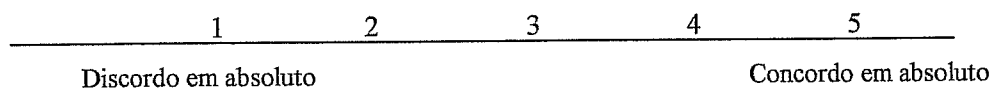
5.A.4. Entre os Professores de Apoio Educativo e a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos .....

5.A.5. Entre os Professores de Apoio Educativo e outros Técnicos intervenientes, Psicólogos ou outros Técnicos não Professores .....

6. CONEXÃO ENTRE PROFISSIONAIS – Percepção dos Professores relativamente ao trabalho dos Psicólogos ou outros técnicos.\*

Mais especificamente, gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre o modo de actuação dos profissionais da Equipa que trabalham consigo, designadamente os **Psicólogos** (e/ou outros técnicos não professores) \*

Assinale, utilizando a seguinte escala, a posição que melhor corresponde à sua opinião :



De um modo geral, pode-se dizer que estes profissionais ...

- 6.1. Partilham os mesmos objectivos .....
- 6.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços ...
- 6.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam .....
- 6.4. Trocam entre si informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da Equipa  
(por exemplo discutem casos) .....
- 6.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia .....
- 6.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer
- 6.7. São dignos de confiança do ponto de vista profissional .....

\* referir quais

## 6. MODELOS DE EQUIPA

Assinale para cada um dos aspectos da **Intervenção da Equipa** que a seguir se apresentam, a alternativa com que melhor se identifica.

6.1. <b>Avaliação</b>	Os elementos da Equipa avaliam separadamente	Os elementos da Equipa e a família têm uma conduta compreensiva e desenvolvimental da avaliação	Nem sempre se verifica troca de informação, entre os vários elementos, com vista à avaliação	
6.2. <b>Participação dos Pais</b>	Os pais fazem parte da Equipa como membros activos e participantes	Os elementos da Equipa reúnem-se separadamente	Os pais reúnem-se com a Equipa ou com um representante da mesma	
6.3. <b>Desenvolvimento do Plano</b>	Os elementos da Equipa desenvolvem separadamente os planos das suas áreas de intervenção	Os elementos da Equipa partilham entre si os planos que fizeram separadamente	Os membros da Equipa e os pais desenvolvem o plano conjuntamente baseando-se nas prioridades, necessidades e recursos da família	
6.4. <b>Responsabilidade do Plano</b>	Os membros da Equipa são responsáveis pela implementação de planos específicos articulando informações entre si	Não existe partilha de informação com vista a uma melhor implementação de planos das suas áreas	Os membros da Equipa são responsáveis por partilhar informação entre si para uma melhor implementação dos seus planos.	
6.5. <b>Implementação do Plano</b>	Cada elemento da Equipa implementa a sua parte do plano, incorporando-a com as dos outros técnicos (**)	A implementação do plano é articulada mediante concordância dos restantes técnicos e família	Os membros da Equipa implementam a parte do plano relativa à sua área	
6.6. <b>Linhas de Comunicação</b>	Perfil informal	Reunião regular da Equipa, onde há uma transferência contínua de informação, conhecimentos e skills, que são partilhados entre todos os elementos da Equipa	Reuniões periódicas em que se debate um caso específico	
6.7. <b>Filosofia</b>	Os membros da Equipa são voluntários e competentes, para desenvolver, partilhar e responsabilizar-se pelo providenciamento de serviços que fazem parte do plano	Os membros da Equipa, ao mesmo tempo que fazem, ensinam e aprendem uns com os outros	Os elementos da Equipa reconhecem a importância dos contributos de outras áreas	
6.8. <b>Desenvolvimento do Staff</b>	Independente	Cada qual com a sua área, cooperação ocasional	Reuniões de Equipa com forte componente de aprendizagem entre os diferentes elementos da mesma	

## 7. SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Reportando-se ao conteúdo de Equipa, categoria Profissional de docentes de Apoio Educativo da zona de supervisão da sua Equipa de Coordenação, gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho. Isto é, tudo somado, e nas actuais circunstâncias da sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos seguintes aspectos do seu trabalho ?

Assinale com um círculo o número correspondente à sua escolha.

7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.2. Em relação ao equilíbrio entre produtividade da Equipa e satisfação das suas expectativas pessoais, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.3. Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.4. Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente Insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.5. Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.6. Relativamente a outro nível de colaboração que o seu trabalho reveste, designadamente Equipa-Escola onde se encontra colocado, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.7. Relativamente às alterações ocorridas desde 1997, pela emergência e o despacho 105/97 diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.8. Globalmente e em relação às alterações verificadas diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

7.9. Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua Equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está :

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito			Extremamente satisfeito	

**8. ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO DO INQUIRIDO**

8.1. Sexo

Feminino

Masculino

8.2. Idade

Menos de 25 anos .....

26 a 30 anos .....

31 a 40 anos .....

41 a 50 anos .....

Mais de 50 anos .....

8.3 Grau académico : \_\_\_\_\_

8.4. Curso (s) que possui : \_\_\_\_\_

8.5. Tempo de Prática Profissional : \_\_\_\_\_

8.6. Concluiu C.E.S.E. em Educação Especial ?

Sim

Não

Em que ano ? \_\_\_\_\_

8.7. Outras Especializações \_\_\_\_\_

8.8 Há quantos anos trabalha na Equipa ?

Há menos de 1 anos .....

De 1 a 5 anos .....

De 6 a 15 anos .....

De 16 a 25 anos .....

## ANEXO 2

- Instrumentos originais: «*Aplicação de referências*» das escalas utilizadas nos estudos em empresas Portuguesas “*Psicologia social das organizações* “ Lima M. et. al. (1995).
- Outras escalas

*Instrumentos Originais*

*Aplicação de referência das Escalas utilizadas nos Estudos em Empresas Portuguesas  
"Psicologia Social das Organizações" Lima M. et. al. (1995)*

## **MECOR**

*Algumas instruções e comentários relativamente à sua utilização*

A escala de medida da concepção mecânica orgânica da estrutura das organizações era inicialmente constituída por dez itens bipolares (escala de originalidade).

As respostas obtidas foram submetidas a uma análise de distribuição de frequência e de correlação item- teste.

Foram eliminados os itens que apresentavam uma distribuição excessivamente assimétricas e os que não tinham uma correlação item-teste significativa igual ou superior a . 01.

Através deste processo foram eliminados quatro itens.

Procedeu-se seguidamente à análise das correlações item – teste para os seis itens restantes. As correlações obtidas situam-se entre . 26 e . 39, sendo cinco significativas a .001 e uma a .01. A MECOR ficou constituída por seis itens e possui uma consistência interna (alfa de Cronbach de .60).

## Escala mecânico/orgânico (MECOR)

*Esta escala exprime o contínuo da concepção mecânica/orgânica sobre a estrutura da organização, podendo traduzir-se num único índice correspondente à média dos vários indicadores agregados. Para que a escala exprima o contínuo de 1 a 6, no sentido mecânico/orgânico, devem inverter-se, aquando do tratamento dos dados, os valores dos itens 2,5,6,9 e 10. Encontra um exemplo da aplicação desta escala no capítulos 2 e 3.*

Há inúmeros factores que podem contribuir para a eficácia de uma organização. Apresentamos-lhe a seguir alguns factores opostos que geralmente são referidos a propósito desta questão.

Assinale em cada escala a posição que melhor corresponde à sua opinião.

Para uma organização eficaz, é preciso haver:

_____ 1	2	3	4	_____ 5
Comunicação e informação sobretudo através de uma hierarquia superior subordinado			Comunicação e informação quer vertical, quer horizontal e diagonal	

_____ 1	2	3	4	_____ 5
Autoridade descentralizada			Autoridade concentrada hierarquicamente	

_____ 1	2	3	4	_____ 5
Responsabilidade atribuída a algumas posições específicas na organização			Responsabilidade partilhada por todos os membros da organização	

	1	2	3	4	5
Centralização das decisões					Descentralização das decisões
Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias entre os níveis hierárquicos					Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias entre os níveis hierárquicos
Ajustamento e contínua redefinição de tarefas, papéis e funções conforme as circunstâncias					Definição escrita, de tarefas, papéis e funções
Estrutura da organização relativamente fixa					Estrutura da organização continuamente adaptável a novas situações
Coordenação conseguida basicamente através da hierarquia de procedimentos administrativos bem definida					Coordenação conseguida através de múltiplos meios e da interação pessoal
Premiar a contribuição individual para a organização					Premiar a lealdade e a obediência
Actividades gerais Algumas vezes sobrepostas					Departamentos e funções específicos e mutuamente exclusivos

# Escala Adaptada

## Escala mecânico / orgânico (MECOR)

Esta escala exprime o contínuo da concepção mecânica/orgânica sobre a estrutura da Equipa, podendo traduzir-se num único índice correspondente à média dos vários indicadores agregados. Para que a Escala exprima o contínuo de 1 a 6, no sentido mecânico/orgânico, devem inverter-se aquando do tratamento de dados, os valores dos itens 2,5,6,9 e 10.

## 2 – Gestão Interna (Funções e Papéis)

Há inúmeros factores que podem contribuir para a eficácia de uma Equipa.

A seguir referem-se alguns factores opostos que geralmente são mencionados a propósito desta questão.

Assinale em cada escala a posição que corresponde melhor à realidade da sua Equipa.

2.1.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Comunicação e informação sobretudo através de uma hierarquia estabelecida				Comunicação e informação quer vertical, quer horizontal e diagonal

2.2.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Autoridade descentralizada				Autoridade concentrada hierarquicamente

2.3.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Responsabilidade claramente atribuída a algumas posições específicas na Equipa</i>				Responsabilidade partilhada por todos os membros da Equipa

2.4.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Centralização das decisões a nível do Coordenador da Equipa</i>				<i>Descentralização das decisões: O Coordenador age como elemento</i>

2.5.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Poucas diferenças em termos de poder, status e regalias</i>				<i>Muitas diferenças em termos de poder, status e regalias</i>

2.6.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Ajustamento e contínua redefinição de tarefas, papéis e funções conforme as circunstâncias</i>				<i>Definição rígida de tarefas, papéis e funções (específicas e mutuamente exclusivas)</i>

2.7.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Orientação prioritária para uma tarefa concreta definida (divisão do trabalho)</i>				<i>Actividades gerais algumas vezes sobrepostas</i>

2.8.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Estrutura da Equipa relativamente fixa</i>				<i>Estrutura da Equipa continuamente adaptável a novas situações</i>

2.9.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Coordenação conseguida basicamente, através de procedimentos administrativos bem definidos</i>				<i>Coordenação conseguida através de múltiplos meios e da interacção pessoal</i>

2.10.

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Valorização da contribuição de posições específicas no seio da Equipa (carácter individual)</i>				<i>Valorização das interacções que articulem os contributos diferenciados para a Equipa</i>



# Escala Adaptada

## Escala de Valores Organizacionais

As dimensões que se encontram na origem da construção deste instrumentos são as seguintes : valores de desenvolvimento, de participação, de relações humanas de poder e burocráticos.

### 3 - Valores

Apresentamos-lhe uma série de valores organizacionais. Na sua opinião, em que medida na sua Equipa se dá importância a cada um dos seguintes valores organizacionais ?

Utilizando a seguinte escala, assinale a posição que melhor caracteriza a sua opinião no quadrado correspondente a cada item.

	1	2	3	4	5
	Não se dá importância				Dá-se muitíssima importância
3.1. Aceitação e empatia .....					<input type="checkbox"/>
3.2. Interação e Comunicação .....					<input type="checkbox"/>
3.3. Delimitação da individualidade e identidade profissional de cada elemento.....					<input type="checkbox"/>
3.4. Competência técnica (contributos diferenciados).....					<input type="checkbox"/>
3.5. Partilha de Objectivos.....					<input type="checkbox"/>
3.6. Estabilidade da Equipa.....					<input type="checkbox"/>
3.7. Existência de princípios estratégicos da acção .....					<input type="checkbox"/>
3.8. Estabelecimento de procedimentos e normas.....					<input type="checkbox"/>
3.9. Definição cooperada de dispositivos de regulação das intervenções.....					<input type="checkbox"/>
3.10. Ouvir a opinião e as sugestões dos elementos da Equipa.....					<input type="checkbox"/>
3.11. Trabalho cooperado a nível de aspectos da intervenção.....					<input type="checkbox"/>
3.12. Realização pessoal e profissional.....					<input type="checkbox"/>
3.13. Inovação : construção cooperada e contínua de saberes.....					<input type="checkbox"/>
3.14. Bom ambiente entre os elementos da Equipa .....					<input type="checkbox"/>

---

**Escala de controlo percebido sobre a situação de trabalho "Modelo da construção social da realidade organizacional e satisfação"**

• **Percepção da Participação**

Na Escala de originalidade, o índice de participação percebida nas tomadas de decisão na empresa foi construído a partir da multiplicação das respostas às seguintes perguntas : " Até que ponto considera que tem possibilidades de participar em tomadas de decisão relativas ao seu trabalho? e " até que ponto considera que nesta empresa as tomadas de decisão passam por um processo de participação ?

A distância entre a participação desejada e a percepção da participação foi encontrada pela diferença da resposta às seguintes duas questões : "Em que medida seria importante para si ter possibilidade de participar em tomadas de decisão relativas ao seu trabalho" e " até que ponto têm possibilidade de participar em tomadas de decisão relativas ao seu trabalho".

Por fim, o controlo percebido sobre a situação de trabalho foi observado através da média das avaliações do controlo percebido sobre as seguintes características do ambiente de trabalho : o trabalho que executa; o clima de relações com os colegas ; as promoções; o departamento em que trabalha, o clima de relações com o superior; o salário que recebe a nível dos resultados.

Procedeu-se a uma correlação entre o índice de participação percebida e a satisfação. Esta correlação ( $r = .47$ ;  $r^2 = .22$ ,  $N = 182$ ) apresenta-se na direcção esperada e é significativamente diferente de zero ( $p < .00$ ).

Da mesma forma, a correlação entre a satisfação e a distância entre a participação desejada e a participação percebida é significativa e vai na direcção das hipóteses formuladas pelos autores, designadamente :

H3 : Quanto maior a percepção de participação nas tomadas de decisão na empresa, maior a satisfação manifestada

H4 : Quanto menor a distância entre a participação desejada e a percepção da participação actual, maior é a satisfação ( $r = .48$ ;  $r^2 = .23$ ;  $N = 182$ ;  $p < .001$ ).

Finalmente a última correlação efectuada mostra que a um maior controlo percebido sobre a situação de trabalho corresponde uma maior satisfação ( $r = .53$ ;  $R^2 = .29$ ;  $N = 178$ ;  $P < .001$ ).

H5 : Quanto maior o confronto percebido sobre a situação de trabalho, maior a satisfação

Procedeu-se finalmente a uma regressão múltipla destas três variáveis para a satisfação geral.

## Escala original

*O resultado desta escala pode ser sintetizado num único índice, a média das respostas aos sete itens que a constituem. Resultados elevados neste índice correspondem a uma forte percepção de controlo sobre a situação de trabalho, valores muito baixos correspondem a uma ausência de controlo percebido sobre a situação de trabalho. No capítulo 6, encontra um exemplo da aplicação desta escala.*

Nesta empresa, até que ponto considera que pode influenciar cada um dos seguintes aspectos do seu trabalho ?

Para responder, utilize a seguinte escala :

1	2	3	4	5
Não tenho qualquer influência	Tenho pouca influência	Tenho alguma influência	Tenho muita influência	Tenho muitíssima influência

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

- O clima de relações com os seus colegas .....□
- O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo) .....□
- As promoções .....□
- O seu departamento .....□
- O clima das relações com o seu superior .....□
- O montante de salário que recebe .....□
- O clima de relações com os seus subordinados .....□

## Escala adaptada

### *Escala de controlo percebido sobre a situação de trabalho*

*O resultado desta Escala pode ser sintetizado num único índice, a média das respostas aos – itens que a constituem. Resultados elevados neste índice correspondem a uma forte percepção de controlo sobre a situação de trabalho, valores muito baixos correspondem a uma ausência de controlo percebido sobre a situação de trabalho.*

#### *1. Influência pessoal (controlo percebido sobre a situação de trabalho)*

Para responder, às questões que seguem, utilize a seguinte escala

1	2	3	4	5
Não tenho qualquer influência	Tenho Pouca influência	Tenho alguma influência	Tenho muita influência	Tenho muitíssima influência

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

Qual o grau de influência que considera existir em relação a cada um dos seguintes aspectos

- 1.1. O trabalho que executa (tanto ao nível de organização como de conteúdo).....
- 1.2. As reuniões de Equipa de Coordenação.....
- 1.3. O nível de cooperação entre os vários elementos.....
- 1.4. As decisões.....
- 1.5. O clima das relações com o Coordenador da Equipa.....
- 1.6. O clima de relações com o(s) Psicólogo(s) .....

**Aplicação de referência das Escalas utilizadas nos Estudos em  
Empresas Portuguesas “Psicologia Social das Organizações” – Lima. M.  
et Al. (1995)**

---

**Escala de Satisfação Organizacional**

- No estudo original os autores optaram por uma avaliação directa da satisfação e escolheram para variável dependente a avaliação da satisfação geral com a empresa (1 = extremamente insatisfeito, 7 = extremamente satisfeito) : “Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua vida nesta empresa, diria que está...?”.

Tem havido alguma controvérsia na literatura quanto à equivalência entre as medidas gerais e as medidas específicas de satisfação. No questionário elaborado foram incluídas as duas medidas. Podendo assim ser analisada a relação entre as duas medidas e determinar-se os que mais pesam para a satisfação geral.

## Escala original

### Escala de satisfação organizacional

*Esta escala inclui sete indicadores de satisfação com aspectos específicos do trabalho, e um, indicador de satisfação geral. Não é prudente construir-se um indicador geral da satisfação a partir destes oito itens sem que antes de analisem as relações da última questão (satisfação geral) com cada uma das outras questões (satisfação sobre aspectos específicos).*

Gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho. Isto é, tudo somado, e nas actuais circunstâncias as sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos seguintes aspectos do seu trabalho?

Assinale com um círculo o número correspondente à sua escolha.

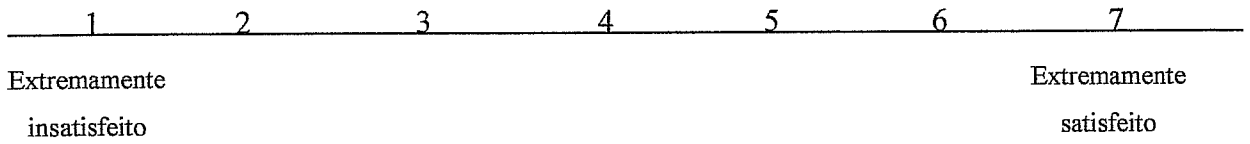
Em relação às suas *perspectivas de promoção*, diria que está :

1	2	3	4	5	6	7
Extremamente insatisfeito						Extremamente satisfeito

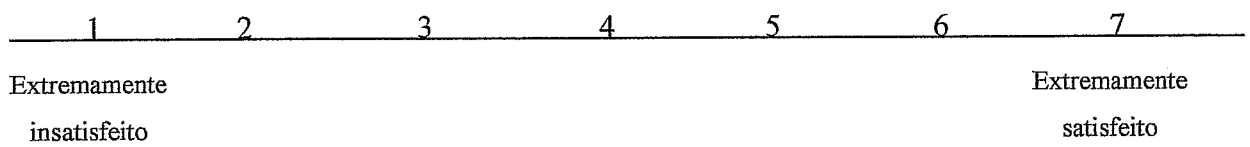
Em relação à *organização e funcionamento* do departamento onde trabalha, diria que está :

1	2	3	4	5	6	7
Extremamente insatisfeito						Extremamente satisfeito

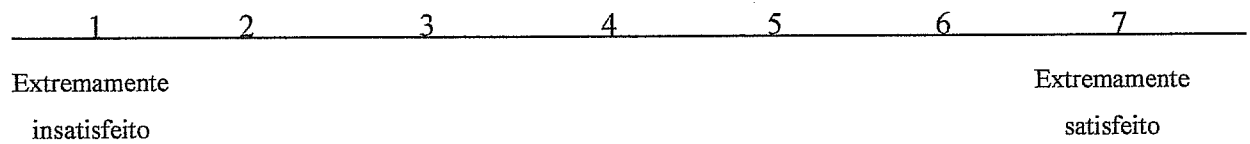
Em relação à *colaboração e clima de relação* com os seus colegas de trabalho, diria que está :



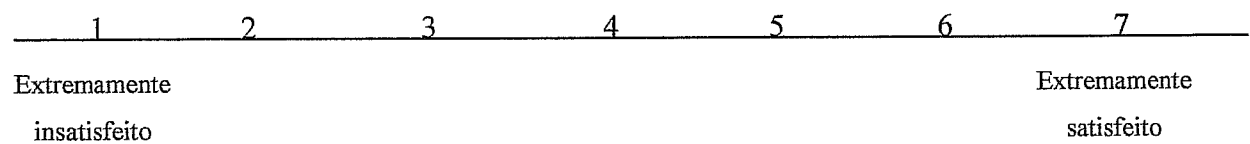
Em relação à *remuneração que recebe*, diria que está :



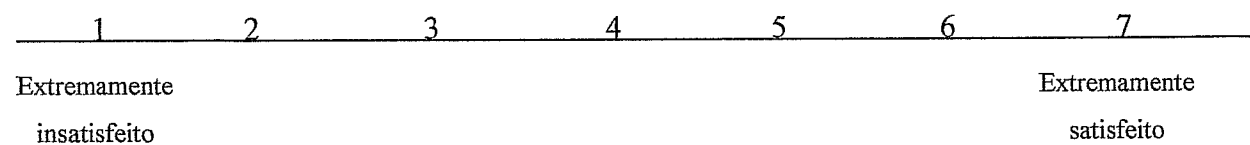
Em relação à *competência e funcionamento do seu superior imediato* , diria que está :



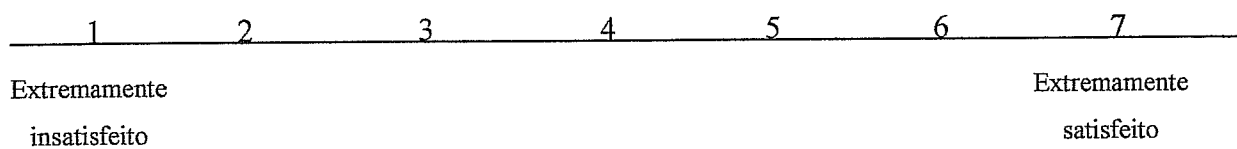
Em relação ao *trabalho que realiza*, diria que está :



Em relação à *competência e funcionamento dos seus subordinados*, diria que está :



Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua vida nesta empresa, diria que está .



## Escala adaptada

### *Escala de satisfação organizacional*

*Esta escala inclui sete indicadores de satisfação com aspectos específicos do trabalho, e dois indicadores de satisfação geral. Não é prudente construir-se um indicador geral da satisfação a partir destes nove itens sem que antes de se analisem as relações das últimas questões, satisfação geral com cada uma das outras questões (satisfação sobre aspectos específicos).*

#### *7 – Satisfação no Trabalho*

Reportando-se ao conteúdo da Equipa, categoria profissional de docentes de Apoio Educativo da zona de supervisão da sua Equipa de Coordenação, gostaríamos de saber em que medida se considera satisfeito com o seu trabalho. Isto é, tudo somado, e nas actuais circunstâncias da sua vida profissional, até que ponto está satisfeito com cada um dos seguintes aspectos do seu trabalho?

Assinale, com um círculo o número correspondente á sua escolha

*7.1. Em relação ao trabalho que realiza, diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

*7.2 Em relação ao equilíbrio entre produtividade da Equipa e satisfação das suas expectativas pessoais, diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.3. *Em relação às suas perspectivas de interacção / participação diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.4. *Em relação à organização e funcionamento da equipa onde trabalha, diria que está:*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.5. *Em relação à colaboração e clima de relação com os restantes elementos da equipa, diria que está:*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.6. *Relativamente a outro nível de colaboração que o seu trabalho reveste, designadamente*

*Equipa – escola onde se encontra colocado, diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.7. *Relativamente às alterações ocorridas desde 1997, pela emergência e o despacho 105/97 diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.8. *Globalmente e em relação às alterações verificadas diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

7.9. *Tudo somado, e considerando todos os aspectos do seu trabalho e da sua Equipa integrando as várias componentes de colaboração, diria que está :*

1	2	3	4	5
Extremamente insatisfeito				Extremamente satisfeito

## . Outras Escalas

## Escala da situação de Trabalho relativa à conexão entre os vários profissionais envolvidos\*

Esta escala permite conhecer o nível de colaboração existente entre os vários profissionais envolvidos na Equipa alargada, caracterizando estas situações particulares de trabalho.

### 5A – Conexão entre Profissionais

Níveis de Colaboração entre os vários Profissionais envolvidos

Na Escala de 1 a 5, assinale o grau de cooperação existente entre os seguintes Profissionais envolvidos, na sua Equipa alargada

1	2	3	4	5
Inexistente				Extremamente eficaz

Escreva o número correspondente à sua opinião no quadrado de cada item.

- 5.A.1 Entre os Professores de Apoio Educativo e os Professores do Ensino Regular.....
- 5.A.2 Entre os Professores de Apoio Educativo especializados e os não especializados..
- 5.A.3 Entre os Professores de Apoio Educativo e os Órgãos de Administração e Gestão
- 5.A.4 Entre os Professores de Apoio Educativo e a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos.....
- 5.A.5 Entre os Professores de Apoio Educativo e outros Técnicos intervenientes, Psicólogos ou outros Técnicos não Professores .....

\* Esta escala foi só aplicada à amostra de 2001 (após publicação do despacho 105/97 de 1 de Julho).

**Escala da situação de trabalho entre os Professores / Educadores, relativamente ao modo de actuação / nível de colaboração com outros profissionais não professores (Psicólogos ou outros técnicos)**

Esta escala permite conhecer qual a percepção dos Prof. / Educadores relativamente ao modo de actuação / nível de colaboração com os Psicólogos e Terapeutas em contexto de trabalho.

5 – Mais especificamente, gostaríamos de conhecer a sua opinião sobre o modo de actuação dos profissionais da Equipa que trabalham consigo / grau de cooperação, designadamente os Psicólogos (e/ou outros técnicos não professores)\*

Assinale, utilizando a seguinte escala, a posição que melhor corresponde à sua opinião :

1	2	3	4	5
Discordo em absoluto			Concordo em absoluto	

De um modo geral, pode-se dizer que estes profissionais ...

- 5.1. Partilham os mesmos objectivos.....
- 5.2. Planeiam as suas actividades em conjunto e tentam coordenar os seus esforços....
- 5.3. Resolvem bem os problemas com os quais se confrontam.....
- 5.4. Trocam entre si as informações sobre acontecimentos pertinentes da vida da Equipa (por exemplo discutem casos).....
- 5.5. Estão preparados para responder às exigências do trabalho do dia a dia.....
- 5.6. Estão preparados para dar resposta a situações inesperadas que venham a ocorrer..
- 6.7. São dignos de confiança do ponto de vista profissional.....

---

\* referir quais

## Grelha de Caracterização dos Modelos de Trabalho em Equipa (Multidisciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar) com o qual o inquirido melhor se identifica

Esta grelha cujos itens de caracterização dos vários Modelos de Equipa se encontram aleatoriamente apresentados, permite-nos em função de uma matriz de caracterização dos aspectos inerentes a cada Modelo de Equipa designado, dar a conhecer a alternativa com a qual o inquirido melhor se identifica.

### 6 – Modelos de Equipa

Assinale para cada um dos aspectos da Intervenção da Equipa que a seguir se apresentam, a alternativa com que melhor se identifica.

6.1. Avaliação	Os elementos da Equipa avaliam separadamente	Os elementos da Equipa e a família têm uma conduta compreensiva e desenvolvimental da avaliação	Nem sempre se verifica troca de informação, entre os vários elementos, com vista à avaliação
6.2. Participação dos Pais	Os pais fazem parte da Equipa como membros activos e participantes	Os elementos da Equipa reúnem-se separadamente	Os pais reúnem-se com a Equipa ou com um representante da mesma
6.3. Desenvolvimento do Plano	Os elementos da Equipa desenvolvem separadamente os planos das suas áreas de intervenção	Os elementos da Equipa partilham entre si os planos que fizeram separadamente	Os membros da Equipa e os pais desenvolvem o plano conjuntamente baseando-se nas prioridades, necessidades e recursos da família
6.4. Responsabilidade do Plano	Os membros da Equipa são responsáveis pela implementação de planos específicos articulando a informação entre si.	Não existe partilha de informação com vista a uma melhor implementação de planos das suas áreas	Os membros da Equipa são responsáveis por partilhar informação entre si para uma melhor implementação dos seus planos
6.5. Implementação do Plano	Cada elemento da Equipa implementam a sua parte do plano, incorporando-a com as dos outros técnicos	A implementação do plano é articulada mediante concordância dos restantes técnicos e família	Os membros da Equipa implementam a parte do plano relativa à sua área
6.6. Linhas de Comunicação	Perfil informal	Reunião regular da Equipa, onde há uma transferência contínua de informação, conhecimentos e skills, que são partilhados entre todos os elementos da Equipa	Reuniões periódicas em que se debate um caso específico
6.7. Filosofia	Os membros da Equipa são voluntários e competentes, para desenvolver, partilhar e responsabilizarem-se pelo providenciamento de serviços que fazem parte do plano	Os membros da Equipa, ao mesmo tempo que fazem, ensinam e aprendem uns com os outros	Os elementos da Equipa reconhecem a importância dos contributos de outras áreas
6.8. Desenvolvimento do Staff	Independente	Cada qual com a sua área, cooperação ocasional	Reuniões de Equipa com forte componente de aprendizagem entre os diferentes elementos da mesma

## ANEXO 3-CRONOLOGIA : "Marcos da Política de Educação"

Após uma panorâmica histórica genérica, segue-se a cronologia mais detalhada, referente aos "Marcos da Política de Educação".

### - *O Ensino de surdos e cegos*

- 1822 -** É organizado o "Instituto de Surdos – Mudos e Cegos", no Palácio do Conde Mesquitela, a pedido de José António Freitas Rego às Cortes e ao Rei João VI.
- 1823 -** É criado o Instituto de Surdos – Mudos e Cegos e para organizar esta escola é pedida a colaboração do sueco Pedro Aron Borg, fundador de uma Escola semelhante em Estocolmo.
- 1827 -** O Instituto é transferido para a tutela da Casa Pia.
- 1860 -** É extinto o Instituto de Surdos – Mudos e Cegos.
- 1863 -** Funda-se em Castelo de Vide o Asilo de Cegos de N.S.<sup>a</sup> da Esperança.
- 1877 -** Ressurge, em Lisboa, o Instituto, no Palácio de Arneiro com novo nome : Instituto Municipal de Surdos – Mudos.
- 1888 -** Cria-se o "*Asilo – Escola António Feliciano de Castilho*" com o patrocínio de Sigaud Souto. Inicialmente para crianças de ambos os sexos, cedo passou a receber só raparigas. Aparece nesta Escola a primeira professora especializada – Maria São Pedro – que introduziu no país as técnicas mais avançadas utilizadas na altura, em França. Surge, então, o método João de Deus e é publicada a 1<sup>a</sup> "*Revista dos Cegos*". Só que em 1975 é oficializado, passando a depender do Centro Regional de Segurança Social.
- 1905 -** Por decreto de 27 de Setembro é, novamente, incorporado na Casa Pia.
- 1893 -** É criado, no Porto, o Instituto de Surdos José Rodrigues Araújo, que ainda hoje tem o nome deste fundador.

Lisboa.

- 1903 - Criação do “*Instituto de S.Manuel*”, para Cegos, no Porto.
- 1913 - O Instituto de Cegos de Lisboa é transferido para o Estoril.
- 1913 - É organizado o primeiro curso de especialização de professores “*O Curso Normal*”.

- ***O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira***

- 1916 - Fundação do I.A.A.C.F., com o objectivo de fazer a observação e ensino de alunos da Casa Pia com deficiência mental e ainda a observação de crianças com perturbações mentais e de linguagem;
- 1926 - Aprovação do regulamento do I.A.A.C.F., que se define como :  
“*Centro orientador e coordenador de serviços, particularmente consagrado à selecção e distribuição das crianças física e mentalmente anormais pelas instituições apropriadas, orientando e fiscalizando a sua educação;*  
*Centro de estudos e preparação de pessoal docente e auxiliar dessas instituições;*  
*Escola para defeituosos da fala e anormais suficientemente educáveis*”;  
Prevía-se : “*orientação de classes de aperfeiçoamento junto das classes ordinárias, assim como outros serviços*”.
- 1935 - As actividades do I.A.A.C.F. são interrompidas para obras de vulto no edifício, sob a direcção do Prof. Victor Fontes .
- 1942 - Reabertura do I.A.A.C.F.

- 1945 -** O Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de Dezembro, discrimina as novas funções do I.A.A.C.F.:
- “ Dispensário de higiene mental infantil para todo o país – observação e orientação pedagógica dos menores com anomalias mentais, formação de docentes técnicos, estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial”.*
- 1946 -** Um decreto-lei de 3/8/46 cria as “*classes especiais*” junto das escolas primárias. Ao I.A.A.C.F. compete a orientação e formação dos professores que as ministram.
- 1947 -** Início da primeira classe especial.
- 1961 -** O I.A.A.C.F. passa para a tutela do Instituto de Assistência Psiquiátrica.
- 1963 -** O I.A.A.C.F. fica dependente da Direcção Geral do Ensino Superior.
- 1974 -** Cessa a acção do “*Centro de Formação de Pessoal*” dependente da Direcção Geral de Assistência.
- O I.A.A.C.F. propõe arcar com a total responsabilidade da especialização dos professores.
- Generalizam-se as noções :
- Deve caber ao M.E. a responsabilidade integral pela formação de professores de crianças deficientes.
  - Deve promover-se a integração das crianças deficientes nas classes regulares : contestam-se as “*classes especiais*” e as propostas tendentes a transformá-las em “*salas de apoio*”.
  - Transformação de algumas “*classes especiais*” em “*salas de apoio*”.
- O I.A.A.C.F. propõe que fiquem sob a responsabilidade da Direcção Geral do Ensino Básico.

## *- O Ensino de Deficientes Mentais e Motores*

- 1942 -** Com a colaboração do I.A.A.C.F., reorganizam-se antigos estabelecimentos para deficientes mentais:
- Instituto Adolfo Coelho (fica ligado à Casa Pia)
  - Instituto Condessa de Rilvas
- Passando a depender* ambos do Centro de Educação Especial de Lisboa.
- 1962 -** Surge a A.P.P.A.C.M. (Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides) – Hoje : A.P.P.A.C.D.M., por iniciativa de um grupo de pais.
- 1965 -** A A.P.P.A.C.D.M. abre o seu primeiro Centro.
- Objectivos : Actividades de despiste; observação de crianças;  
Organização de Escolas e Jardins de Infância;  
Organização de Escolas para aprendizagem pré-profissional;  
sensibilização do público.
- A A.P.P.A.C.D.M. viria a fundar mais de duas dezenas de centros espalhados pelo país.
- 1960 -** Fundação da “*Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral*”  
Por: Grupo de pais de crianças com paralisia cerebral.
- 1970 a 1975 -** Criação de novas instalações para a “*Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.*”
- 1965 -** Iniciam-se as actividades da “*Liga Portuguesa de Deficientes Motores*”.
- 1971 -** Forma-se a “ *Associação Portuguesa para protecção às Crianças Autistas*”.

- A Educação Especial desenvolve-se nos níveis da educação pré-escolar e da escolar, em moldes de integração nos respectivos estabelecimentos de educação e ensino, ou ainda em instituições especializadas, conforme o grau e a natureza de deficiência.

Podemos, de uma forma breve, concluir que os princípios orientadores da política educativa estabelecem, sistematicamente, como modelo, a integração da educação especial no sistema educativo nacional e que esta orientação é o resultado de uma evolução gradual do estatuto da educação especial que progressivamente se vai libertando de estigmas anteriores.

- *A Nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro)*

A nova lei de bases propõe abranger os 3 sistemas educativos : a educação pré-escolar , a escolar e a extra – escolar e organizar o sistema de ensino em 3 níveis:

- O ensino básico com 9 anos de escolaridade, 4 anos referentes ao 1º ciclo, 2 anos ao 2º ciclo e 3 anos aos 3º ciclo;
- O ensino secundário com 3 anos de escolaridade referentes ao 10º,11º e 12º ano;
- O ensino superior composto pelo ensino universitário e politécnico.

- *Desp.Conjunto 36/SEAM/SERE/88*

Publicado em 17 de Agosto de 1988, define a estrutura, o âmbito e atribuições das Equipas de Educação Especial.

- *Ação do Instituto de Assistência a Menores*

- 1964 -** São criados “*os serviços de educação de deficientes*”, para :  
Deficientes mentais, auditivos e visuais, pelo Instituto de Assistência a Menores (Direcção Geral de Assistência).  
Objectivos : “*Organizar meios educativos para crianças e jovens em todo o país*”;  
Acções : Criação de estabelecimentos oficiais;  
Remodelação dos privados (estabelecendo com estes acordos de cooperação – fixam-se as bases dos apoios técnicos e financeiros).
- 1965 -** A Direcção Geral de Assistência, através do “ *Centro de Preparação de Pessoal*”, organiza cursos de “ *Especialização para Educadores de Infância e professores especializados no ensino de deficientes visuais e auditivos*”.
- 1965 -** Criam-se : . “ O Centro de Observação Médico-Pedagógica”;  
. “ A Comissão Permanente de Braille”,  
. “ O serviço de orientação domiciliária para o apoio de pais de crianças cegas dos 0 aos 6 anos”.
- Entre 1965 e** “ *O Instituto de Assistências a Menores*” organiza e cria:
- 1970 -**
- 8 estabelecimentos educativos para deficientes visuais;
  - 10 estabelecimentos educativos para deficientes auditivos;
  - 11 estabelecimentos educativos para deficientes mentais;
- ( O I.A.M.) deu apoio ao “*Centro Infantil Helen Keller*”, pioneiro da Integração).
- 1968 -** O I.A.M. coloca ao serviço de alunos integrados professores especializados, em regime de “*sala de apoio*” no Porto e Lisboa.
- 1970 -** O I.A.M. e o Ministério de Educação iniciam, em escolas primárias de várias regiões do país, o regime “*sala de apoio*”.

- *Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo (1982)*

Por volta de 1979, começou a tornar-se evidente a necessidade de criar uma estrutura para o sistema educativo que pudesse constituir o normativo que enformasse as decisões a tomar e que, acima de tudo, desse coerência ao sistema e o tornasse exequível.

Com este objectivo, foi proposto em Abril de 1980 à Assembleia da República a “*Lei de Bases do Sistema Educativo*”, a qual foi largamente distribuída para ser objecto de estudo e discussão pública e da qual resultou a propostas de 1982 “*Lei de Bases do Sistema Educativo*”.

Realçamos os aspectos essenciais que estão relacionados com a educação de crianças com necessidades especiais:

- Propõe-se o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e correspondente reorganização do período escolar, considerado como Ensino Básico;
- Estabelece-se que a educação pré-escolar deve proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Integra-se nos objectivos do Ensino Básico a existência de condições adequadas ao desenvolvimento educativo de crianças inadaptadas, deficientes e precoces.

Em relação à Educação Especial em particular, é afirmado que :

- A Educação Especial subordina-se aos objectivos gerais do sistema educativo; proporcionando os meios adequados ao desenvolvimento das potencialidades e superação das dificuldades portadores de deficiências;

- ***Dec.Lei 538/79***

O dec.Lei 538/79, de 31 de Dezembro, determina que “ *o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito* ” abrangendo os primeiros 6 anos de escolaridade a fixando a idade escolar entre os 6 e os 14 anos.

Sobre os alunos com NEE estabelece : “ *O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que necessitem de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respectivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico* ”.

Mas mais adiante, acrescenta : “ *... as crianças com incapacidade comprovada podem ser dispensadas da matrícula ou da frequência até ao final da escolaridade obrigatória, bastando para tal que os encarregados de educação o requeiram...* ”.

- ***Lei sobre Educação Especial n.º 66/79***

Em 4 de Outubro é aprovada pela Assembleia da República a Lei 66/79, que define os princípios orientadores de Educação Especial e que, relativamente à organização estrutural, integra princípios inovadores como :

- Responsabilizar, fundamentalmente, o Ministério de Educação pela Educação Especial, fazendo transitar para este Ministério os serviços educativos especiais até aí dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais
- Privilegiar o princípio da Integração de crianças deficientes no sistema regular de ensino, sempre que possível.

Esta Lei nunca chegou a ser regulamentada, pelo que se tornou absolutamente ineficaz, continuando a existir um estado de transição em que o poder permanece partilhado entre o Ministério da Educação e o Ministério dos Assuntos Sociais.

Até 1979/80 as Equipas de Educação Especial estavam apenas vocacionadas para 3 sectores : deficientes visuais, auditivos e motores. As crianças com problemas emocionais ou do foro intelectual eram encaminhadas para escolas especiais. Só a partir desta altura é que as equipas iniciam o apoio a crianças com debilidade mental ou com problemas emocionais, passando-se a uma acção orientada de uma forma mais indiferenciada e menos sectorizada, com o objectivo de dar respostas às crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

#### - *Constituição de 1976*

A Constituição de 1976 formula 6 princípios básicos nos quais as reformas se deveriam basear e dos quais destacamos os seguintes:

- (...) Os cidadãos física ou mentalmente deficientes 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 capacitados;
- (...) O ensino básico será universal e gratuito;
- (...) Todo o cidadão terá direito à educação e cultura, com direito à oportunidade de acesso e êxito escolar;
- (...) O Estado assegurará o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de Ensino Especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o Ensino Básico e apoio às restantes escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico\*

---

\* in Relatório sobre Política Educativa, Portugal, 1983 (pág.7).

## - *As Equipas de Ensino Especial*

A primeira estrutura do “*ensino especial*” que surgiu em contacto com o ensino regular, foi a das “*classes especiais*” para crianças com dificuldades de aprendizagem ou inadaptações escolares.

Por um decreto-lei de 3/8/46 são criadas essas “*classes especiais*” junto de Escolas Primárias, competindo ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira a orientação das mesmas e a formação dos professores que as ministram.

A primeira classe especial aparece em 1947 e em 1982 o seu número ascende a 990. Costa, (1982).

Em 1975 foi proposta aos professores dessas classes a sua reestruturação, de modo a passarem a actuar como “*salas de apoio*” permitindo uma maior integração de crianças na Escola Regular.

Cerca de 40 dessas classes sofreram essa alteração ; em 82 o seu número rondava as 50, mas mantinham a sua ligação ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, acabando, mais tarde, por fazer parte integrante das Equipas de Ensino Especial. Por volta de 1974 é planeada a acção de 60 professores que, sob a orientação da Divisão do Ensino Especial, iriam exercer apoio pedagógico de forma itinerante, isto é, teriam de se deslocar dentro de determinadas áreas geográficas, a fim de contactarem os serviços de Saúde e Segurança Social e ainda sensibilizar as comunidades à problemática das crianças com necessidades educativas especiais.

Como, à partida, se contava que os professores iriam encontrar dificuldades na execução do seu trabalho, houve a preocupação de criar um espaço que construísse a sua sede, onde se pudessem reunir para partilharem os seus trabalhos e se entreajudarem.

Desta forma nasce o conceito de Equipa de Ensino Especial, conceito que mais tarde evolui para o que se passaria a designar por”. “*Equipa de Educação Especial*”.

- ***Dec.Lei n.º 190/91 que regulamenta os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)***

Um dos programas que podem introduzir alterações significativas no sistema actual da Educação Especial é o dec.Lei 190/91 de 17 de Maio, destinado a regulamentar os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) estrutura já prevista no art.º 26 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português.

Estes Serviços de Orientação Educativa visam contribuir para a diminuição do insucesso escolar, para a igualdade de oportunidades e possibilitar a comunicação entre a família, a escola e o mundo do trabalho.

O seu papel é o de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em áreas de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu projecto de vida.

Para a consecução dos objectivos e atribuições que lhe são destinadas, os serviços de Psicologia e Orientação centrarão a sua acção na identificação e acompanhamento de crianças com inadaptações, deficiências e precocidades, articulando modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e ensino especial; na planificação de actividades de orientação escolar e profissional desenvolvendo acções de aconselhamento psicossocial e vocacional aos alunos e na execução de experiências pedagógicas, acções de formação e investigação nas áreas da sua especialidade.

Dependendo da forma e da dinâmica imprimida, estes serviços poderão, sem dúvida alguma, contribuir para a renovação do Sistema Educativo e em especial da Educação dita "*Especial*", promovendo um Sistema Educativo "*... onde caibam todos os portugueses e um Sistema para cada um dos portugueses...*" ( Comissão de reforma do Sistema Educativo, 1989)

- *Dec.Lei 319/91*

Publicado em 23 de Agosto, este decreto substitui o D.L. 174/77 e outra legislação complementar, que vinham vigorando há mais de 12 anos.

A evolução dos conceitos relacionados com a Educação Especial, que se veio processando na generalidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português, decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos, obrigavam à actualização e alargamento da letra e do espírito das leis vigentes.

No presente diploma, com efeito, foi considerada a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração.

Da importância e do valor legal deste decreto dão-nos uma ideia os cinco princípios seguintes que lhe servem de introdução:

1. *“ ... a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos”;*
2. *“ ... a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”;*
3. *“ ... a abertura da Escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “Escola para Todos”;*
4. *“... um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos”;*
5. *“... a consagração de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com NEE deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definitivos”\**

---

\* in Dec.Lei 319/91, de 23 de Agosto

## - ***Objectivos da Educação Especial***

Em relação à educação especial, esta é definida na lei como tendo por objectivo :” *A recuperação e integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devido a deficiências físicas e mentais*” (17º - 1).

Propõe-se que a educação especial não se realize apenas em relação aos educandos, mas também em relação às famílias, educadores e comunidades, transcendendo a relação dual entre educador e educando, dimensionando-se desta forma de modo muito mais alargado.

Preconiza-se que a educação especial assegure às crianças e jovens deficientes (17º - 3):

### ***1. No Plano Individual :***

- a)*** O desenvolvimento de potencialidades físicas e intelectuais;
- b)*** A aquisição de estabilidade emocional.

### ***2. No Plano da integração social :***

- a)*** O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- b)*** O desenvolvimento da independência pessoal;
- c)*** A inserção familiar, escolar e social;
- d)*** A integração na vida activa mediante uma adequada formação profissional.

Assim se estabelece, por lei, que a educação especial seja ministrada em estabelecimento regulares de ensino, “ *tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados*” (18º - 1) e em instituições específicas, a cargo de educadores especializados. Note-se que “ *a opção por esta*

*situação depende de, comprovadamente, assim o exigir o tipo e grau de deficiência do educando” (18º - 2).*

A lei propõe, igualmente, que os edifícios escolares e seus equipamentos devem ser concebidos tendo em conta as necessidades específicas dos deficientes.

Que a escolaridade básica para crianças e jovens deficientes tenha “ *currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, e que as formas de avaliação sejam adequadas às dificuldades específicas*” (18º - 4).

Está patente na lei que o Estado é obrigado a apoiar os “ *alunos com necessidades escolares específicas*” através de dois tipos de apoio:

- ◆ Actividades de acompanhamento pedagógico;
- ◆ Actividades de complemento pedagógico.

E que devem estar a cargo do Estado os 3 sectores que, seguidamente, referimos:

- ◆ Desenvolvimento psicológico dos alunos;
  - ◆ Orientação escolar profissional;
  - ◆ Apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações na comunidade.
- O Enquadramento Normativo posterior, designadamente o que se refere aos Apoios Educativos, : Despacho Conjunto 105/97 publicado no D.R. II Série, n.º 149 de 1 de Julho de 1997, foi objecto de análise detalhada no ponto 4.4. do Capítulo III .

#### ANEXO 4 / Análise detalhada referente a :

- Decreto Lei n.º 172 / 91 de 10 de Maio
- Decreto Lei n.º 319 / 91 de 17 de Maio
- Decreto Lei n.º 319 / 91 de 23 de Agosto e despacho regulamentar n.º 173 / 91 de 23 de Novembro
- Despacho Conjunto n.º 105 / 97 de 1 de julho

#### O Decreto Lei N.º 172/91 de 10 de Maio - Novo Modelo de Direcção e Gestão das escolas

Em Portugal nas duas últimas décadas, as questões educativas, devido à sua tradição centralizadora, têm vindo a ser tratadas à luz do carácter funcional administrativo e político do sistema escolar.

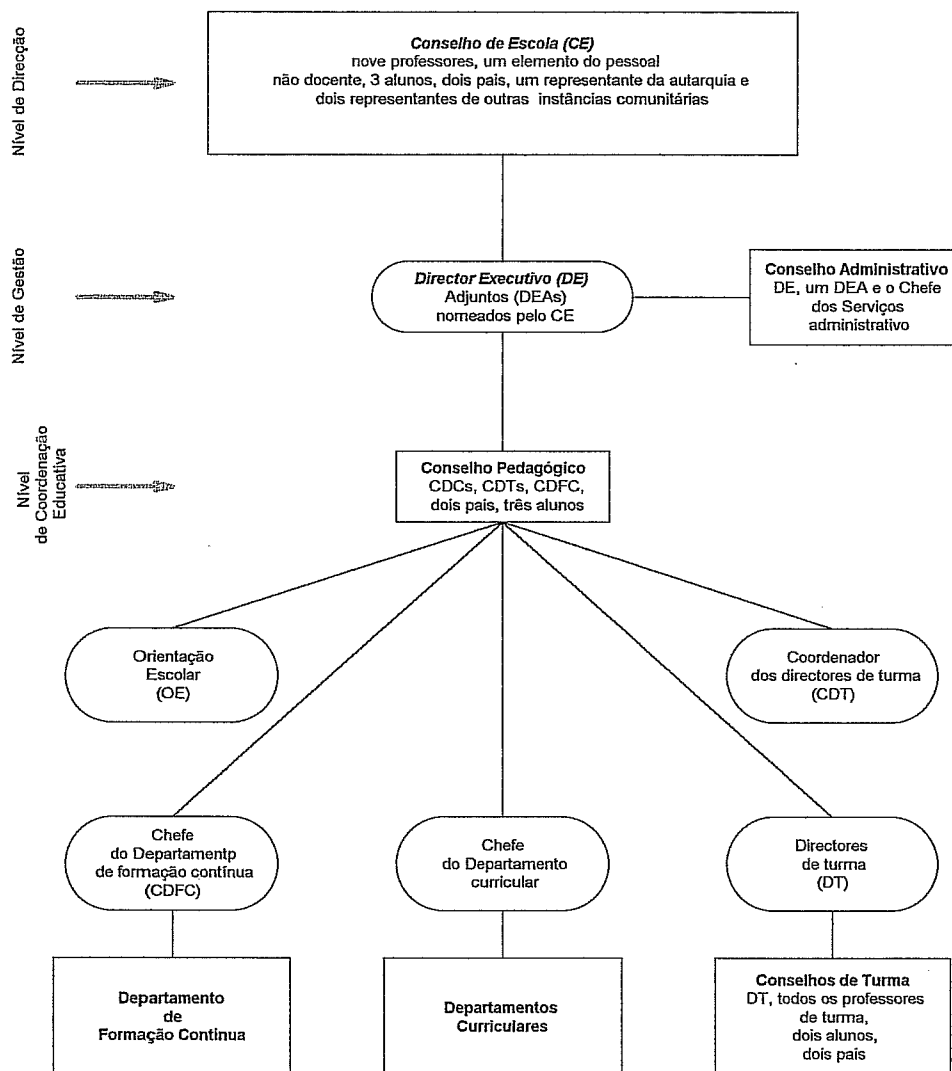
Contudo, e à semelhança do que se vai fazendo noutros países onde a legislação tem sido revista, também entre nós é anunciada desde 1988, ( de acordo com o texto da lei de Bases do Sistema Educativo e dentro do espírito da reforma), a necessidade de um novo modelo de gestão, que substituísse e superasse as insuficiências do modelo proposto pela lei n.º 769 – A/76, de 23 de Outubro.

A escola, segundo Lopes M. (1997), enquanto organismo social, evolui através dos tempos, influenciada pelos poderes políticos, culturais, técnicos, sociais e pedagógicos. A mesma autora refere : *“Actualmente a escola está a passar por uma série de transformações, que exige respostas diferentes e diversificadas, de modo a que possa ser vista como um organismo moderno, flexível e capaz de dar respostas a todos, de acordo com os contextos sociais em que se insere”* (op. cit., p.69).

O desafio da reforma induziu a procura de uma escola – comunidade educativa que implicasse a interacção de todos aqueles que dela fazem parte, no âmbito de uma política educativa local.

Assim, através da promulgação do Decreto Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, é aprovado um novo modelo de direcção, administração e gestão que apresenta a configuração expressa no organigrama que se segue:

**ESTRUTURA DA ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR  
DE ACORDO COM O DECRETO-LEI N.º 172/91**



Quadro 12 - Fonte: Afonso, N. (1994) « *A reforma da Administração escolar* ». Lisboa, I.I.E p. 302

O Novo modelo de administração escolar tem adjacentes os seguintes cinco princípios fundamentais:

- Educação para a liberdade e autonomia
- Educação para a democracia
- Educação para o desenvolvimento
- Educação para a solidariedade
- Educação para a mudança

Nestes princípios estão implícitas duas metas indissociáveis, que constituem as questões-chave da reforma: uma é a democratização do sistema educacional; outra será promover o sucesso da escola como uma responsabilidade institucional e social.

Lopes M.(1997), refere que *“relativamente à administração escolar, a meta da democratização implica uma mudança importante na lógica administrativa do sistema, assim como uma organização estrutural, o que, por sua vez, pressupõe um processo de descentralização ligado necessariamente à autonomia e à participação “ (op. cit.p.74).*

Como elementos chave emergem assim da nova Lei:

- Um processo de descentralização
- Uma maior autonomia
- Uma maior responsabilidade perante a comunidade
- Uma forte participação dos pais e outros representantes da comunidade na estrutura administrativa da escola

Assim conforme assinalado no organigrama representado no quadro 13, a nível do Conselho de Escola são implicados “diversos actores” pertencentes à Comunidade Educativa, designadamente: nove professores, um elemento do pessoal não docente, três alunos, dois pais, um representante da Autarquia e dois representantes de outras instâncias comunitárias.

No que concerne à **Autonomia** e, no conjunto das medidas tomadas, integra-se o Decreto Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que garante relevância à escola como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, conferindo-lhe competências em vários domínios, que vão desde a gestão de currículos, programas e actividades de complemento curricular, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos de actividades educativas, gestão e formação do pessoal docente e não docente, gestão de apoios educativos, até à gestão de instalações, gestão de equipamentos e gestão administrativa e financeira.

Para alargar e aprofundar o sentido de autonomia, surge o Decreto Lei n.º 172/91 de 10 de Maio em que, no seu preâmbulo, é referida a necessidade de assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere.

O mesmo exige o apoio e a participação da comunidade na vida da escola (...). Garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos nacionais e afirmação da diversidade, através do exercício da autonomia local e a formação de projectos educacionais

próprios. Como se acabou de referir, **participação e projecto educativo** aparecem-nos ligados ao conceito de autonomia.

Uma questão central da nossa problemática será também aquela que se prende com a Integração-Inclusão na emergência de um Novo Modelo de Gestão Escolar.

De acordo com Trigo M. (1993), *“Investigações recentes sobre escolas eficazes conduzem à crença de que a gestão e a autonomia das escolas constituem um dos instrumentos mais poderosos na construção e manutenção de escolas de qualidade, as quais se caracterizam também pela assumpção da responsabilidade de construir uma escola para todos “*, (op.cit., p.3)

A tendência actual orienta-se no sentido de investir numa **educação para todos**. Tendo subjacente a filosofia da inclusão, e acreditando que cada criança tem direito fundamentalmente à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem de acordo com as suas características, interesses, capacidades e necessidades, assim deverão os sistemas de educação ser planeados e os programas educativos implementados em função dessas mesmas necessidades e características.

A implementação de um sistema educativo assente nos princípios da participação, descentralização e autonomia pressupõe a concepção de um projecto educativo de escola.

De acordo com o Decreto Lei n.º 42/89 de 3 de Fevereiro, a autonomia exprime-se pela capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Segundo Lopes M. (1997), surge assim o Projecto Educativo de Escola como um documento-vértice, um ponto referência orientador de uma micropolítica educativa, que conduz a um processo de reflexão, discussão e negociação, assente nos princípios da participação, da autonomia e da descentralização, que deve ser considerada como elemento fundamental da vida organizacional da escola, na medida em que se torna a expressão do modo como a comunidade educativa toma consciência da sua autonomia e

define sentido à sua acção instrutiva, sabendo acolher a dar uma resposta eficaz à “diversidade”.

### Decreto Lei N.º 190/91 de 17 de Maio - Emergência dos Serviços de Psicologia e Orientação : Atribuições e Competências dos Serviços

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) “são unidades especializadas de apoio educativo”, tendo sido criados pelo Ministério da Educação, através do Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, por forma a assegurarem a realização das acções de apoio psicológico e de orientação escolar e profissional previstas no artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo. A criação dos SPO visou dotar o sistema educativo de estruturas especializadas em orientação educativa que, inseridas na rede escolar, contribuíssem de modo decisivo para a melhoria da qualidade da educação, para a concretização da igualdade de oportunidades e para a promoção do sucesso educativo.

De acordo com o referido Decreto-Lei, os SPO desenvolvem a sua acção nos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, sendo três os domínios considerados para a sua intervenção:

- O apoio psicopedagógico a alunos e professores;
  - O apoio ao desenvolvimento do sistema de relações interpessoais no interior da escola e entre esta e a comunidade;
  - A orientação escolar e profissional (apenas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário).
- Ao nível do primeiro domínio referido, que corresponde a uma intervenção predominantemente centrada na avaliação, diagnóstico e encaminhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, cabe aos Serviços de Psicologia e Orientação “colaborar com os educadores e professores, prestando apoio psicopedagógico às actividades educativas”, “identificar e analisar as causas de insucesso escolar e propor as medidas tendentes à sua eliminação”, proceder à avaliação global de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com

dificuldades de aprendizagem [e] com competências e potencialidades específicas (...)”a elaborar os planos educativos individuais(...) e acompanhar as situações de colocação dos alunos em regime educativo especial”, “articular modalidades de complemento pedagógico, de compensação educativa e de educação especial(...)” e “propor (...) o encaminhamento de alunos com necessidades para modalidades adequadas de resposta educativa” (Decreto-Lei n.º 190/91, Artigo 6º, nº3).

- O segundo domínio, a que corresponde uma intervenção orientada para o trabalho com os diversos intervenientes no contexto educativo, atribui aos SPO as seguintes competências : “colaborar (...) com os órgãos de direcção, administração e gestão da Escola em que se inserem, colaborar em todas as acções comunitárias destinadas a eliminar e prevenir a fuga à escolaridade obrigatória, o abandono precoce e o absentismo sistemático”, “articular a sua intervenção com outros serviços especializados, nomeadamente nas áreas da saúde e da segurança social (...), “estabelecer articulações com outros serviços de apoio sócio-educativo necessários ao desenvolvimento de planos educativos individuais”, “colaborar em acções de formação e participar na realização de experiências pedagógicas”, “colaborar (...) com professores, pais ou encarregado de educação e outros agentes educativos, na perspectiva do seu aconselhamento psicossocial”, “propor a celebração de protocolos com diferentes serviços, empresas e outros agentes comunitários a nível local” e (...) desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral no que respeita às condicionantes do desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 190/91, Artigo 6º, n.º 4).
- Finalmente, no âmbito do domínio da orientação escolar e profissional, compete a estes serviços “apoiar os alunos no processo de desenvolvimento da sua identidade pessoal e do seu projecto de vida”, “planear e executar actividades de orientação escolar e profissional (...)”, realizar acções de informação escolar e profissional sob modalidades diversas (...)”, “colaborar na planificação e acompanhamento de visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios (...)”, colaborar com outros serviços (...) na organização de programas de informação e orientação profissional” e “desenvolver acções de informação e sensibilização dos pais e da comunidade em

geral, no que respeita à problemática que as opções escolares e profissionais envolvem” (Decreto-Lei n.º 190/91, Artigo 6º, nº5).

- Relativamente à composição das equipas técnicas que irão desempenhar funções nos serviços, considerou-se que deveria ser estipulada a possibilidade de cada escola ou área escolar, de acordo com as necessidades e disponibilidades, contar com a **colaboração de outros profissionais**, além dos que constituem a equipa permanente de cada serviço. De facto, a eficácia dos serviços de psicologia e orientação depende em grande medida da **dinâmica interdisciplinar** que os seus técnicos forem capazes de estabelecer no seio da escola e da comunidade em que se integram, congregando a **colaboração de outros serviços** e promovendo o diálogo entre todos os intervenientes no processo educativo.

A experiência existente em muitas escolas, de trabalho conjunto de psicólogos e de professores, bem como a prática seguida em muitos outros países, aconselharam a que se definisse uma matriz funcional constituída por aqueles dois tipos de profissionais.

Em diploma próprio, o Ministério da Educação procederá à criação da carreira de psicólogo no seu quadro de pessoal.

- As especializações, no âmbito da carreira docente, em apoio educativo e em conselheiro de orientação serão igualmente objecto de regulamentação.

Finalmente, no processo de modernização e de melhoria qualitativa do sistema educativo, a criação dos Serviços de Psicologia e Orientação constitui um factor de inovação que contribuirá decisivamente para a concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de actividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional (...) Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 190/91

Implicações do Dec. Lei 319/91 de 23 de Agosto e despacho regulamentar  
n.º 173/91 de 23 de Novembro

As profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da LBSE implicaram uma revisão na lei que regulamentava a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares.

A própria evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento de experiências de Integração conduz a alterações nas linhas orientadoras da Política de Educação Especial do nosso País.

Dando cumprimento à LBSE é publicado o Decreto Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que regulamenta a integração das crianças e jovens com NEE nas estruturas regulares de ensino, implicando a criação de condições que favoreçam o seu desenvolvimento global e conseqüentemente a sua integração.

Entendendo a Direcção do Ensino Básico e Secundário, por Educação Especial *“um conjunto de respostas às necessidades educativas especiais das crianças que frequentem uma escola do ensino regular ou uma escola do ensino especial”*, Correia, M.(1992), aprofunda esta definição, dando-lhe um carácter mais educativo perspectivando-a como sendo *«o ensino orientado para a criança com necessidades educativas especiais, isto é, um ensino que permita o desenvolvimento de aptidões que possibilitem a maximização do potencial dessa mesma criança»* (op.cit. p.32).

Conforme determinação do Despacho Normativo 173/ME/91 (que regulamenta o Decreto Lei 319/91), as medidas constantes do regime educativo especial *“aplicam-se aos alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”*

Os princípios orientadores definidos pelo Decreto Lei 319/91 são os seguintes:

- *Integração no Meio Menos Restritivo Possível;*
- *Planificação e programação individualizada de ensino;*
- *Currículo Escolar Próprio (adaptado)*
- *Aprendizagem de técnicas específicas que lhes permitam o acesso ao currículo regular*
- *Aprendizagem sistematizada de competências que promovam a sua autonomia e integração pessoal*
- *Currículo alternativo*
- *Recurso às diferentes modalidades que integram o regime educativo especial (R.E.E)*

Com efeito, o regime educativo consiste na “ *adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE*”.

No que concerne às adaptações das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, destacam-se as seguintes medidas:

- *Equipamentos especiais de compensação;*
- *Adaptações materiais;*
- *Adaptações curriculares;*
- *Condições especiais de matrícula;*
- *Condições especiais de frequência;*
- *Condições especiais de avaliação;*
- *Adequação na organização de classes ou turmas;*
- *Apoio pedagógico acrescido;*
- *Ensino Especial;*

As medidas enunciadas aplicam-se individualmente aos alunos com NEE, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo.

Verificamos, assim, que este Decreto Lei aponta claramente para a abertura da escola aos alunos com NEE, numa perspectiva de “escola para todos”. Os objectivos

fundamentais do mesmo, decorrentes do desenvolvimento jurídico determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo (art.59º), vem reforçar tal perspectiva ao definir que a escola deve:

- *Fomentar a igualdade de oportunidades educativas a todas as crianças e jovens deficientes;*
- *Permitir que as necessidades educativas especiais correspondam, no âmbito das escolas regulares, a intervenções específicas adequadas.*

Especificamente, viria a implicar a implementação das seguintes medidas inovadoras:

- *Responsabilização da escola regular e dos respectivos órgãos de direcção administração e gestão pelo atendimento dos alunos com NEE;*
- *Individualização da intervenção educativa através do Plano e do Programa Educativo Individual;*
- *Reconhecimento da necessidade do trabalho em equipa com diversos intervenientes onde se evidencia o trabalho dos pais;*
- *Garantia da possibilidade de integração a alunos com problemas do foro intelectual, não susceptíveis de acompanhar o currículo escolar regular inserindo nas medidas do “ Regime Educativo Especial” a medida “Ensino Especial” e a possibilidade de organização de “currículos alternativos”.*

Tendo em conta a autonomia das escolas e de acordo com o seu projecto educativo, cada escola, poderá iniciar estratégias diversificadas para responder às necessidades de cada criança: adaptações curriculares, introdução aos currículos alternativo, etc.

No sentido de facilitar a integração de crianças com NEE, as escolas podem recorrer ao apoio de técnicos, professores especializados ou mesmo a serviços dependentes do Ministério. No que se refere aos Serviços de Psicologia e Orientação, de acordo com o estipulado no D.Lei n.º 190/91, de 17 de Maio, são cometidos aos SPO como referimos, amplas atribuições no campo da Avaliação, planeamento educativo e apoio psico-pedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como no

estabelecimento de colaboração entre a Escola e outros Serviços da Comunidade, nomeadamente, os serviços de medicina pedagógica e saúde escolar.

O D.L. 319/91, ao estabelecer as medidas facilitadoras da integração destes alunos, refere expressamente as seguintes atribuições deste serviços:

- *Proceder à avaliação dos alunos que apresentam uma problemática educativa considerada complexa*
- *Elaborar com base nos dados dessa Avaliação, o Plano Educativo individual (PEI)*
- *Indicar, no caso de constar desse Plano, a medida “ensino especial”, a orientação curricular desse programa e a indicação dos Serviços a que o aluno deve recorrer.*

Finalmente, será de referir que este documento legislativo não constitui, por si só, a solução para todos os problemas de integração, representou, sim, uma afirmação dos direitos que, progressivamente, se terão que garantir à população escolar com NEE.

Despacho Conjunto 105/97 publicado no D.R. II Série, N.º 149, de  
1 de Julho de 1997 : Enquadramento Normativo dos Apoios Educativos

Com a publicação do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, inicia-se um processo de mudança relativamente aos apoios educativos a proporcionar aos alunos que dele necessitam. O Despacho, logo no seu preâmbulo, fixa uma política de integração que assegure os apoios educativos a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, alicerçada na construção de uma escola democrática e de qualidade.

Sob esta perspectiva, o Despacho determina que o enquadramento normativo dos apoios educativos deve materializar-se num conjunto de medidas que constituam uma resposta articulada e integrada dos problemas e necessidades sentidas nas e pelas escolas, de acordo com um conjunto de princípios orientadores, designadamente :

- *Centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso de todas as crianças e jovens;*
- *Assegurar de modo articulado e flexível os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos;*
- *Perspectivar uma solução simultaneamente adequada às condições e possibilidades actuais, mas orientada também para uma evolução gradual para novas e mais amplas respostas.*

Com base nestes princípios, o Despacho Conjunto n.º 105/97, visa introduzir modificações significativas na situação actualmente existente no âmbito dos apoios educativos a crianças com necessidades educativas especiais. Confere total prioridade à colocação de professores e de outros técnicos nas escolas para os apoios educativos e, simultaneamente, salvaguarda a existência de uma equipa de “retaguarda” técnico-científica de coordenação, susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, coordenação de intervenções e de articulação de recursos.

O Despacho introduz um conjunto de preceitos legais que criam e regulam a construção de uma rede de apoios educativos às escolas, partindo de aspectos positivos das experiências já adquiridas neste domínio em diversas escolas do País.

Imbuído pelo «*princípio da inclusão*» e pelo reconhecimento de actuar com o objectivo de conseguir “*escolas para todos*”, em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, como preconiza a Declaração de Princípios adoptada na conferência de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, este Despacho, no ponto 2, define as condições em que se devem concretizar os apoios educativos nas escolas, designadamente :

- *Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas;*
- *Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;*
- *Colaborar na promoção da qualidade nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;*
- *Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais.*

O ponto 12 do Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, define as funções dos docentes que prestam apoio nas escolas e consagra a natureza abrangente destes apoios. Assim, o conjunto de apoios educativos que era centrado no professor de educação especial, é agora alargado a toda a comunidade educativa, designadamente aos órgãos de gestão e coordenação pedagógica, aos professores e aos alunos. Desta forma, o apoio a desenvolver pelo docente de apoio educativo colocado nas escolas deve dirigir-se, prioritariamente, aos docentes do ensino regular e aos pais e por último ao aluno, devendo, neste caso, dar prioridade ao apoio dentro da turma.

**ANEXO 4 - GLOSSÁRIO DOS PRINCIPAIS CONCEITOS INERENTES  
À COMPONENTE EMPÍRICA DO ESTUDO**

*Atitude*

Alport (1935), descobriu mais de 100 definições de atitude. Davis e News Tram (1989), afirmam que as atitudes são sentimentos, crenças que determinam como os colaboradores percebem o seu ambiente. Vários cientistas sociais parecem concordar que a atitude poderá ser uma predisposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente quer a objectos, pessoas, conceitos ou qualquer outra coisa. Trata-se de uma afirmação avaliativa de como alguém se sente sobre qualquer coisa. São então constituídas por três componentes : cognição, afectos e comportamento.

*Clima de Grupo*

Ambiente do grupo relativamente aos aspectos interpessoais ou de relações humanas. É expresso por tipos de atitudes, de comportamentos e de reacções por parte dos seus membros. É induzido nas experiências de Lewin – Lippitt – Whyte, pelo estudo e pelos métodos do líder.

*Coesão de um Grupo*

Traduz-se no conjunto das forças que agem sobre os membros para fazer com que permaneçam no grupo, incitando-os a participar e cooperar por forma a que se tornem solidários. Uma mesma motivação e uma identidade de objectivos, acrescentados à confiança mútua, à confiança no grupo e na sua organização, exprime-se ao nível grupal, pela coesão.

*Cooperação*

Participação intencional e coordenada dos membros de um grupo ( ou de duas ou mais pessoas) numa acção comum. Os obstáculos habituais à cooperação são a competição, o egocentrismo, a não consideração pelo outro (falta de confiança) e os obstáculos à comunicação.

*Consenso*

Acordo de todos os membros de um grupo, consentimento geral, unanimidade (sobre opiniões, decisões, escolhas, objectivos, etc).

*Dinâmica dos Grupos*

- 1) Conjunto dos fenómenos que aparecem nos pequenos grupos, e das leis que a regem. Conhecimento das leis de funcionamento ou de disfuncionamento dos pequenos grupos de trabalho, de reflexão ou de resolução de problemas, e do significado do que se passa ao nível vivenciado.
- 2) Utilização das leis da dinâmica dos grupos no sentido 1, para modificar as atitudes das pessoas. Método de formação experimental utilizando o grupo.

*Empatia*

Compreensão do outro, síntese de «desconcentração», ( o observador deve sair de si, das suas opiniões, do seu quadro de referências, das suas próprias significações, o que garante uma certa objectividade ) e da implicação (conhecimento do outro perspectivando a sua experiência tal como ele a sente). A empatia é um método típico das ciências humanas.

*Equipa*

Pequeno grupo cooperativo, motivado por uma tarefa comum, solidário, caracterizado pela unidade, a coesão e o espírito de equipa.

*Equipa de Trabalho*

“Grupo de indivíduos que são próximos e semelhantes, e que partilham um destino comum nos acontecimentos relativos à tarefa”, Cahampbell, (1958), citado por Mucchielli (1988). Grupo no qual os membros são interdependentes no cumprimento de um objectivo comum e percebem essa interdependência. O tamanho da Equipa varia de dois a dez membros. A sua motivação é comum; há interações, uma estrutura e uma configuração de papéis complementares.

*Espírito de Equipa*

Mentalidade característica de um grupo de trabalho ou de desporto, solidário e orientado no sentido da eficácia; essa mentalidade consiste para cada membro da equipa em se identificar com ela, em relegar para segundo plano os seus interesses pessoais pelo sucesso da Equipa, em adoptar atitudes de ajuda mútua e de devoção ao grupo. Daí decorre que o espírito de Equipa é, em cada membro da equipa, um centro de difusão de valores, uma exigência moral de lealdade e de abnegação (ver também identificação).

*Função na Equipa*

Aquilo que se faz, por contraposição a uma qualidade ou característica, necessidade de se executar uma tarefa comum e a necessidade de se manter em unidade enquanto entidade de trabalho. Por vezes o seu significado é confundido com o de Papel (a adoptar nas relações com um grau mais marcado de estruturação e com um padrão de conduta associado, reconhecido tanto no rompimento como na observância).

*FeedBack*

Retroacção, a acção de volta. Informação que, partindo do receptor, retorna a quem a emitir para informá-lo a respeito dos resultados da sua acção ou da sua mensagem.

*Formal*

Que se refere a uma estrutura oficial e a relações hierárquicas estatutárias. De acordo com os imperativos da organização oficial. Opõe-se a informal.

*Heterogeneidade  
(de um grupo)*

Diz-se que é “heterogéneo” um grupo composto de pessoas diferentes, podendo estas diferenças ser de sexo, de idade, de personalidade, de classe sócio-económica, de nível intelectual, de competência, de ideologia, de status, de etnia; essas diferenças podem ser de natureza tal que torna difícil a unidade do grupo, o seu funcionamento harmonioso. Cf. Homogeneidade.

*Homogeneidade  
(de um grupo)*

Semelhanças entre os membros de um mesmo grupo, no que se refere a diversas características objectivas, o que facilita a unidade de espírito ou de funcionamento, facilitando a comunicação e a compreensão. Uma homogeneidade total não será forçosamente factor de eficácia. Uma certa heterogeneidade (a de competência, por exemplo) é benéfica.

*Identificação com  
o grupo*

Fundamento da coesão dos membros e do espírito de equipa, a identificação com o grupo é por um lado a caracterização por parte de cada um da sua identidade social pela referência ao grupo (pertença), e por outro lado o acto de considerar como sendo “suas” as realizações do grupo, como “seus” os seus sucessos e fracassos.

A identificação com o líder, na qual certos psicólogos que quiseram ver o essencial do espírito de grupo, e da adesão pessoal é, de facto, a identificação com o grupo, sendo este simbolizado pelo líder. O espírito de equipa não é a ligação pessoal com o chefe da equipa.

*Influência Pessoal*

Acção que modifica o comportamento de um indivíduo ou de um grupo. Processo que priva um indivíduo ou um grupo, total ou parcialmente da sua autonomia, exercendo uma pressão numa certa direcção. Nesse sentido toda a influência é no mínimo sugestão, e no máximo coesão; ela caracteriza a acção de um líder (pessoa influente).

R,Lambert (1974), emprega influência num sentido mais amplo, com o significado de acção em relação à tarefa. Ele designa por influência directa de um membro do grupo a sua participação pessoal e o esforço directo que ele faz para efectuar a sua parte da tarefa do grupo e por influência indirecta a acção verbal sobre os outros

	<p>membros para coordenar ou orientar os seus esforços.</p> <p>A estrutura de influência num grupo designa de acordo com o mesmo autor a distribuição das acções dos membros, acções que influenciam positiva ou negativamente o desempenho do grupo.</p>
<i>Informal</i>	<p>Sem preocupação com as relações estatutárias oficiais; “sem cerimónia”; sem regras, nem convenções. Sob a forma de relações espontâneas e de simpatia.</p>
<i>Integração (num grupo ou por um grupo)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Processo de aceitação – assimilação ao fim do qual um membro novo (mesmo que com status de chefe) faz parte integrante do grupo e é considerado como tal</li> <li>2. Processo de unificação moral do grupo</li> </ol>
<i>Interacção (no seio de um Grupo)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. No sentido mais simples : troca ou intercomunicação, base de toda a participação</li> <li>2. No sentido estrito : intercomunicação que provoca efeitos e uma evolução dos sistemas individuais de opinião.</li> <li>3. Unidade de medida da participação F.Baler, citado por Mucchielli (1998), quantificável mediante a sua direcção, a sua intensidade, a sua forma e a sua intenção.</li> </ol>

*Modelo*

*Multidisciplinar*

Integra uma forma de participação entre vários profissionais de áreas afins a qual vai exigindo alterações a nível da organização da intervenção (intervenções paralelas), supõe contudo algum esforço de coordenação entre os vários elementos. A colaboração é pontual com vista à recolha de informação ou à análise conjunta de aspectos evolutivos ou programadas pela necessidade de resolução de problemas concretos.

*Modelo Interdisciplinar*

Integra uma forma de participação entre vários profissionais de áreas afins com vista à implementação de de uma intervenção concertada resultante da confluência de pontos de vista distintos, tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese de enquadramento relativamente à intervenção. Implica alguma reorganização a nível da operacionalização da intervenção e supõe um trabalho continuado de cooperação dos profissionais envolvidos.

*Modelo Transdisciplinar*

Trata-se do nível máximo de integração disciplinar pela unificação de duas ou mais vertentes de intervenção tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns, com vista à formulação de uma visão unitária e sistémica de intervenção.

*Paralela*

*(grupo de acção)*

Grupo de trabalho no qual os membros trabalham individualmente numa tarefa repartida entre eles, e em geral do mesmo tipo, sendo que em seguida a sua produção é somada para calcular o rendimento do grupo. Sem interacções nem interdependência, tal grupo só em termos abstractos é um grupo de trabalho opondo-se classicamente à "Equipa". Designa-se também por grupo aditivo.

*Participação*

Implicação pessoal nas interacções, nas trocas e no progresso do grupo em direcção aos seus objectivos. Influência sobre o desempenho e sobre os outros membros do grupo.

*Pertença*

“Sentir” o grupo no qual se está inserido e sentir-se pertencente ao mesmo engloba um conjunto de atitudes individuais e de sentimentos, designados pelo termo *pertença*. A *pertença* não tem a ver com o facto de se “encontrar com ou nesse grupo”, pois pode-se estar no grupo sem o querer; ele implica (mesmo que não se esteja actualmente e fisicamente no grupo) uma identificação pessoal em relação ao grupo (*identidade social*). Ligações afectivas, adopção de valores, das suas normas, dos seus hábitos, manifestando um sentimento de solidariedade para com os que também fazem parte considerando-os com simpatia

O sentimento familiar normal está na origem dos sentimentos de *pertença* que se virão a adquirir posteriormente é pois por isso a primeira concretização da dimensão social do ser humano.

Pode-se “pertencer” a vários grupos e essas múltiplas *pertenças* podem ser concordantes ou divergentes e incompatíveis. Neste último caso, o equilíbrio do eu está em perigo, pois as tensões interiores são então dissociativas.

*Pluridisciplinar*

Que envolve várias especialidades. Que reúne pessoas de especialidades diferentes numa mesma tarefa, com aspectos científicos complementares.

*Primárias (relações)*

Relações directas e espontâneas que implicam a expressão dos sentimentos e a sinceridade das comunicações.

Opõem-se a relações secundárias onde o tipo precedente de relação é reprimido ou evitado, para deixar que

sobressaiam apenas as trocas relacionais; intelectuais, contratuais, impessoais.

*Primário (Grupo)*

Termo preconizado por Cooley que designa os grupos cujos membros estão próximos, em que cada um conhece os outros e pode dirigir-se a eles sem intermediários. Tal grupo terá forçosamente que ser restrito sendo as trocas personalizadas. Os membros têm uma existência de grupo, ou uma parte da sua existência, é co-existência grupal.

Opõe-se a grupo secundário (organização), grupo mais amplo em que as relações não podem ser directas, devendo seguir os canais e a instâncias oficiais e onde os membros como é óbvio já não se conhecem individualmente.

*Quadro de Referência*

Sistema de valores, de opinião, de experiência ou de ideias ao qual uma pessoa se refere implicitamente quando fala com outra ou quando elabora uma qualquer mensagem. A não explicitação do quadro de referência gera equívocos e incompreensão, na medida em que as nossas ideias, opiniões e mesmo vocabulário, apenas têm sentido em relação àquilo que sabemos, pensamos, acreditamos, de forma constante e que precede a nossa comunicação.

*Referência (grupo de)*

Ver pertença

*Regressão*

Voltar a uma forma anterior (mais arcaica e às vezes mesmo infantil) de comportamento de pensamento e de reacção afectiva.

*Valores*

Rokeach (1968), afirma que os valores são frequentemente definidos como ideias, normas de como os indivíduos se deveriam sentir ou comportar.

Os valores são estabelecidos essencialmente nos nossos primeiros anos de vida, dos nossos pais, dos professores e outros.

As nossas primeiras ideias sobre aquilo que está certo ou errado foram provavelmente formulados a partir de opiniões expressas pelos nossos pais, assim, esses valores

vão-se estabelecendo, desenvolvendo e são constantemente reforçados ao longo dos tempos. São importantes no estudo do comportamento dos grupos/organizações, já que, são eles que inicialmente permitem a compreensão das atitudes e da motivação, indo também influenciar as nossas percepções as nossas atitudes e os comportamentos.

## **ANEXO 5 - Modelo de Referimento**

## Modelo de Referimento

Nome do aluno \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_ Telef. \_\_\_\_\_  
Cód. Postal \_\_\_\_\_ Localidade \_\_\_\_\_  
Professor \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_  
Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_

### Referimento

Razão específica para o referimento

(Descreva em breves palavras o que considera ser o problema do aluno) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Informação familiar

Nome do Pai \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
Nome da Mãe \_\_\_\_\_ Profissão \_\_\_\_\_  
Endereço (Em caso de divórcio ou separação anotar ambos os endereços) \_\_\_\_\_

Tel. (casa/trabalho) \_\_\_\_\_

Encarregado de educação Pai e mãe \_\_\_\_ Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_ Outro \_\_\_\_

Dê a informação necessária, caso o aluno não viva com os pais: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Informação médica

Visão \_\_\_\_\_

Usa óculos : Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Audição \_\_\_\_\_

Usa auxiliar de audição (prótese) : Sim \_\_\_\_ Não \_\_\_\_

Problemas físicos \_\_\_\_\_

Saúde em geral \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Problemas de saúde específicos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Hospitalizações \_\_\_\_\_

Data (s) \_\_\_\_\_

Motivo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Operações \_\_\_\_\_

Data (s) \_\_\_\_\_

---

Informação escolar

Idade do aluno quando entrou para a escola \_\_\_\_\_

Escola (s) que o aluno frequentou anteriormente \_\_\_\_\_

Repetições (ano(s) de escolaridade, data (s)), \_\_\_\_\_

Motivo \_\_\_\_\_

---

Nível académico

(Leitura, escrita, matemática, outra informação pertinente como, por exemplo, áreas em que o aluno experimenta problemas)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Comportamento

(Disciplinar, personalidade, emocional, relação com pais, superiores e companheiros, quaisquer outros comportamentos dignos de nota)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Medidas tomadas para resolver o problema do aluno

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Quaisquer outros comentários pertinentes

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do professor \_\_\_\_\_

Assinatura do director da escola \_\_\_\_\_

---

## ANEXO 6 - Componentes Básicas de um PEI

Componente	Descrição
<i>Nível de realização actual</i>	Obtém-se através da avaliação formal e/ou informal; dá-nos o nível educacional e de “aptidão” da criança, em termos funcionais
<i>Modalidades de atendimento (classe regular, serviços de educação especial e outros serviços)</i>	<i>Áreas curriculares em que a criança participa; duração diária da permanência na classe regular; tipo e duração de serviços específicos que a criança irá receber; tipo e duração de outros serviços requeridos para a prestação de uma educação apropriada. Deve ter-se sempre em conta o “meio menos restritivo possível”.</i>
<i>Calendarização da intervenção</i>	Datas da duração dos serviços propostos
<i>Objectivos globais</i>	Conjunto de metas educacionais anuais a atingir nas áreas problemáticas da criança de acordo com a sua realização actual.
<i>Objectivos específicos</i>	Conjuntos de objectivos, que estabelecem etapas intermédias entre o nível actual de realização da criança e os objectivos globais.
<i>Avaliação</i>	Critérios e procedimentos de avaliação que assegurem a consecução dos objectivos específicos
<i>Reavaliação</i>	Revisão, pelo menos anual, efectuada pela equipa para se assegurar da consecução dos objectivos específicos e, assim, considerar a elaboração de um novo PEI ou a recondução da criança para o ensino regular.

---

---

*Composição da equipa*

Assinaturas de todos os elementos da  
equipa que participam na elaboração do  
PEI

---

*Anuência parental*

Aprovação do PEI por parte dos pais.

---

Avaliação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

**ANEXO 7 - Modelo de um plano educativo individualizado**

*Modelo de um plano educativo individualizado*

---

Aluno \_\_\_\_\_ Data de nascimento \_\_\_\_\_  
Nome do pai \_\_\_\_\_  
Nome da mãe \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Escola \_\_\_\_\_ Telefone \_\_\_\_\_  
Classe \_\_\_\_\_

---

Problema do aluno \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Colocação recomendada pelos participantes na reunião depois de analisada toda a informação pertinente

---

Data da entrada no programa \_\_\_\_\_  
Data prevista para o fim do programa \_\_\_\_\_  
% total de tempo : Classe regular \_\_\_\_\_  
Educação Especial \_\_\_\_\_  
Horas por semana na Educação Especial \_\_\_\_\_  
Data da reunião \_\_\_\_\_

**Participantes na reunião :**

Elemento do órgão de administração e gestão \_\_\_\_\_  
Professor do aluno \_\_\_\_\_  
Pais do aluno \_\_\_\_\_

**Outros profissionais :**

Nome : \_\_\_\_\_ Categoria \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

Nível de realização	Áreas fortes / Áreas fracas
Actual do aluno	Estilos de aprendizagem
Funcionamento intelectual _____	_____
Comportamento adaptativo _____	_____
Percepções _____	_____
Coordenação motora _____	_____
Ajustamento socioemocional _____	_____
Linguagem oral _____	_____
Leitura _____	_____
Escrita _____	_____
Cálculo _____	_____
Outras matérias _____	_____
Obs. : _____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

---

**Objectivos académicos e sociais :**

---

Objectivos gerais

Objectivos específicos

Serviços educativos específicos

---

**Modalidades de  
Avaliação / procedimentos**

**Datas**

**Corpo docente  
e técnico envolvido**

Início   Fim

Nome

Categoria

---

Informação suplementar \_\_\_\_\_

Reavaliação \_\_\_\_\_

---

---

**ANEXO 8 - Modelo de um Programa de Intervenção Individualizado**

*Modelo de um Programa de intervenção individualizado*

---

Aluno \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_

Área a programar \_\_\_\_\_

Nível de realização \_\_\_\_\_

Objectivos globais \_\_\_\_\_

Objectivos específicos \_\_\_\_\_

---

Actividades / Responsáveis Materiais	Estratégias	Avaliação		Datas
		Início	Final	

---

**ANEXO 9 - Tratamento Estatístico : Teste Mann-Whitney**

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q2.1	mult2001	56	36,29	2032,00
	mult1997	20	44,70	894,00
	Total	76		-
Q2.2	mult2001	56	38,16	2137,00
	mult1997	20	39,45	789,00
	Total	76		
Q2.3	mult2001	56	37,20	2083,00
	mult1997	20	42,15	843,00
	Total	76		
Q2.4	mult2001	56	35,69	1998,50
	mult1997	20	46,38	927,50
	Total	76		
Q2.5	mult2001	56	39,66	2221,00
	mult1997	20	35,25	705,00
	Total	76		
Q2.6	mult2001	56	37,13	2079,00
	mult1997	20	42,35	847,00
	Total	76		
Q2.7	mult2001	55	39,06	2148,50
	mult1997	20	35,08	701,50
	Total	75		
Q2.8	mult2001	56	36,93	2068,00
	mult1997	20	42,90	858,00
	Total	76		
Q2.9	mult2001	56	38,66	2165,00
	mult1997	20	38,05	761,00
	Total	76		
Q2.10	mult2001	56	39,09	2189,00
	mult1997	20	36,85	737,00
	Total	76		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6
Mann-Whitney U	436,000	541,000	487,000	402,500	495,000	483,000
Wilcoxon W	2032,000	2137,000	2083,000	1998,500	705,000	2079,000
Z	-1,521	-,234	-,882	-1,915	-,796	-,940
Asymp. Sig. (2-tailed)	,128	,815	,378	,055	,426	,347

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q2.7	Q2.8	Q2.9	Q2.10
Mann-Whitney U	491,500	472,000	551,000	527,000
Wilcoxon W	701,500	2068,000	761,000	737,000
Z	-,765	-1,076	-,112	-,414
Asymp. Sig. (2-tailed)	,444	,282	,911	,679

a. Grouping Variable: GRUPO

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q2.1 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.2 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.3 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.4 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.5 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.6 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.7 * GRUPO	75	94,9%	4	5,1%	79	100,0%
Q2.8 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.9 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q2.10 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%

Report

GRUPO		Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6
mult2001	Mean	3,1429	3,0000	2,8929	3,2143	2,2857	2,4821
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1509	1,1755	1,5336	1,2893	1,2608	1,3072
mult1997	Mean	3,6500	3,1000	3,2500	3,8500	2,0500	2,8000
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,1367	1,0712	1,1642	,9333	,9445	1,0563
Total	Mean	3,2763	3,0263	2,9868	3,3816	2,2237	2,5658
	N	76	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	1,1616	1,1428	1,4468	1,2325	1,1843	1,2472

Report

GRUPO		Q2.7	...Q2.8	Q2.9	Q2.10
mult2001	Mean	2,6727	2,5179	3,1250	3,2321
	N	55	56	56	56
	Std. Deviation	,9439	1,1440	1,1765	1,0443
mult1997	Mean	2,6000	2,8500	3,2500	3,2000
	N	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8208	,9881	1,0195	,8944
Total	Mean	2,6533	2,6053	3,1579	3,2237
	N	75	76	76	76
	Std. Deviation	,9078	1,1085	1,1320	1,0013

# NPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q3.1	mult2001	56	40,73	2281,00
	mult1997	20	32,25	645,00
	Total	76		
Q3.2	mult2001	56	38,73	2169,00
	mult1997	20	37,85	757,00
	Total	76		
Q3.3	mult2001	56	39,66	2221,00
	mult1997	20	35,25	705,00
	Total	76		
Q3.4	mult2001	56	39,24	2197,50
	mult1997	20	36,42	728,50
	Total	76		
Q3.5	mult2001	56	39,66	2221,00
	mult1997	20	35,25	705,00
	Total	76		
Q3.6	mult2001	56	37,00	2072,00
	mult1997	20	42,70	854,00
	Total	76		
Q3.7	mult2001	56	36,44	2040,50
	mult1997	20	44,28	885,50
	Total	76		
Q3.8	mult2001	56	36,42	2039,50
	mult1997	20	44,33	886,50
	Total	76		
Q3.9	mult2001	55	36,49	2007,00
	mult1997	20	42,15	843,00
	Total	75		
Q3.10	mult2001	56	37,92	2123,50
	mult1997	20	40,13	802,50
	Total	76		
Q3.11	mult2001	56	38,29	2144,50
	mult1997	20	39,08	781,50
	Total	76		
Q3.12	mult2001	56	36,60	2049,50
	mult1997	20	43,83	876,50
	Total	76		
Q3.13	mult2001	56	38,97	2182,50
	mult1997	20	37,17	743,50
	Total	76		
Q3.14	mult2001	56	38,43	2152,00
	mult1997	20	38,70	774,00
	Total	76		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Mann-Whitney U	435,000	547,000	495,000	518,500	495,000	476,000
Wilcoxon W	645,000	757,000	705,000	728,500	705,000	2072,000
Z	-1,571	-,160	-,815	-,518	-,805	-1,052
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116	,873	,415	,604	,421	,293

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.7	Q3.8	Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12
Mann-Whitney U	444,500	443,500	467,000	527,500	548,500	453,500
Wilcoxon W	2040,500	2039,500	2007,000	2123,500	2144,500	2049,500
Z	-1,435	-,1453	-1,064	-,404	-,141	-1,335
Asymp. Sig. (2-tailed)	,151	,146	,288	,686	,888	,182

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.13	Q3.14
Mann-Whitney U	533,500	556,000
Wilcoxon W	743,500	2152,000
Z	-,328	-,049
Asymp. Sig. (2-tailed)	,743	,961

a. Grouping Variable: GRUPO

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q3.1 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.2 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.3 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.4 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.5 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.6 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.7 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.8 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.9 * GRUPO	75	94,9%	4	5,1%	79	100,0%
Q3.10 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.11 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.12 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.13 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q3.14 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%

### Report

GRUPO		Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
mult2001	Mean	3,3929	3,5000	3,0536	3,3036	3,1250	3,5357
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	,9473	1,0445	1,1024	1,0941	1,0798	1,0781
mult1997	Mean	3,1000	3,5000	2,8000	3,2500	3,0000	3,9000
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,0208	1,2354	1,3611	1,0195	1,0260	,8522
Total	Mean	3,3158	3,5000	2,9868	3,2895	3,0921	3,6316
	N	76	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	,9690	1,0893	1,1718	1,0685	1,0605	1,0308

Report

GRUPO		Q3.7	Q3.8	Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12
mult2001	Mean	3,1429	3,1964	2,8182	3,4643	3,1607	3,3571
	N	56	56	55	56	56	56
	Std. Deviation	1,0859	1,0343	1,0017	1,1276	1,1406	1,0690
mult1997	Mean	3,5500	3,6000	3,2500	3,6500	3,3000	3,7500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8256	,8826	1,0699	1,0400	1,0809	,8507
Total	Mean	3,2500	3,3026	2,9333	3,5132	3,1974	3,4605
	N	76	76	75	76	76	76
	Std. Deviation	1,0344	1,0069	1,0310	1,1014	1,1198	1,0256

## Report

GRUPO		Q3.13	Q3.14
mult2001	Mean	3,1607	3,6786
	N	56	56
	Std. Deviation	1,1406	1,0972
mult1997	Mean	3,1000	3,6000
	N	20	20
	Std. Deviation	,7881	1,2732
Total	Mean	3,1447	3,6579
	N	76	76
	Std. Deviation	1,0546	1,1379

## VPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1.1	mult2001	56	38,92	2179,50
	mult1997	20	37,33	746,50
	Total	76		
Q1.2	mult2001	56	35,41	1983,00
	mult1997	20	47,15	943,00
	Total	76		
Q1.3	mult2001	56	38,33	2146,50
	mult1997	20	38,97	779,50
	Total	76		
Q1.4	mult2001	56	37,71	2112,00
	mult1997	20	40,70	814,00
	Total	76		
Q1.5	mult2001	56	37,09	2077,00
	mult1997	20	42,45	849,00
	Total	76		
Q1.6	mult2001	56	37,20	2083,00
	mult1997	20	42,15	843,00
	Total	76		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
Mann-Whitney U	536,500	387,000	550,500	516,000	481,000	487,000
Wilcoxon W	746,500	1983,000	2146,500	2112,000	2077,000	2083,000
Z	-,291	-2,148	-,121	-,545	-1,002	-,888
Asymp. Sig. (2-tailed)	,771	,032	,904	,586	,316	,375

a. Grouping Variable: GRUPO

## Means

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q1.1 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q1.2 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q1.3 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q1.4 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q1.5 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q1.6 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%

Report

GRUPO		Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
mult2001	Mean	3,3571	2,2857	2,9286	2,8214	3,0357	2,3571
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1974	1,1235	1,1096	1,0805	1,1903	1,6229
mult1997	Mean	3,4000	2,9000	3,0500	3,0000	3,4500	2,7500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,6806	,6407	,8870	,7947	,6048	1,6504
Total	Mean	3,3684	2,4474	2,9605	2,8684	3,1447	2,4605
	N	76	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	1,0813	1,0506	1,0512	1,0112	1,0796	1,6284

# IPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q5.1	mult2001	56	36,38	2037,50
	mult1997	20	44,42	888,50
	Total	76		
Q5.2	mult2001	56	36,03	2017,50
	mult1997	20	45,42	908,50
	Total	76		
Q5.3	mult2001	56	36,28	2031,50
	mult1997	20	44,72	894,50
	Total	76		
Q5.4	mult2001	56	35,68	1998,00
	mult1997	20	46,40	928,00
	Total	76		
Q5.5	mult2001	56	35,56	1991,50
	mult1997	20	46,72	934,50
	Total	76		
Q5.6	mult2001	56	36,92	2067,50
	mult1997	20	42,92	858,50
	Total	76		
Q5.7	mult2001	56	36,88	2065,50
	mult1997	20	43,03	860,50
	Total	76		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5	Q5.6	Q5.7
Mann-Whitney U	441,500	421,500	435,500	402,000	395,500	471,500	469,500
Wilcoxon W	2037,500	2017,500	2031,500	1998,000	1991,500	2067,500	2065,500
Z	-1,452	-1,692	-1,608	-1,943	-2,077	-1,131	-1,123
Asymp. Sig. (2-tailed)	,146	,091	,108	,052	,038	,258	,261

a. Grouping Variable: GRUPO

## Means

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q5.1 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.2 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.3 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.4 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.5 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.6 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q5.7 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%

### Report

GRUPO		Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5
mult2001	Mean	3,3036	2,9643	3,0714	3,1964	3,1071
	N	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1896	1,1903	,9117	1,2124	,9081
mult1997	Mean	3,6500	3,4500	3,4500	3,7000	3,5500
	N	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,1367	1,1910	1,2763	1,2607	1,2344
Total	Mean	3,3947	3,0921	3,1711	3,3289	3,2237
	N	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	1,1785	1,2020	1,0249	1,2371	1,0145

Report

GRUPO		Q5.6	Q5.7
mult2001	Mean	2,9464	3,5714
	N	56	56
	Std. Deviation	,9228	1,0065
mult1997	Mean	3,1500	3,8000
	N	20	20
	Std. Deviation	1,1821	1,3219
Total	Mean	3,0000	3,6316
	N	76	76
	Std. Deviation	,9933	1,0935

## NPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	GRUPO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q7.1	mult2001	56	37,09	2077,00
	mult1997	20	42,45	849,00
	Total	76		
Q7.2	mult2001	56	39,04	2186,00
	mult1997	20	37,00	740,00
	Total	76		
Q7.3	mult2001	56	40,84	2287,00
	mult1997	20	31,95	639,00
	Total	76		
Q7.4	mult2001	56	37,84	2119,00
	mult1997	20	40,35	807,00
	Total	76		
Q7.5	mult2001	56	40,71	2280,00
	mult1997	20	32,30	646,00
	Total	76		
Q7.9	mult2001	56	37,68	2110,00
	mult1997	20	40,80	816,00
	Total	76		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.9
Mann-Whitney U	481,000	530,000	429,000	523,000	436,000	514,000
Wilcoxon W	2077,000	740,000	639,000	2119,000	646,000	2110,000
Z	-1,017	-,395	-1,679	-,460	-1,538	-,621
Asymp. Sig. (2-tailed)	,309	,693	,093	,645	,124	,535

a. Grouping Variable: GRUPO

## Means

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q7.1 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q7.2 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q7.3 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q7.4 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q7.5 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%
Q7.9 * GRUPO	76	96,2%	3	3,8%	79	100,0%

Report

GRUPO		Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.9
mult2001	Mean	3,2500	2,9643	3,2143	3,0536	3,4107	3,1786
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	,8367	,8304	,8679	,9614	1,0230	,6904
mult1997	Mean	3,5000	2,9500	2,9500	3,2000	2,9500	3,3500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8272	,6048	,6048	,8944	1,2763	,5871
Total	Mean	3,3158	2,9605	3,1447	3,0921	3,2895	3,2237
	N	76	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	,8360	,7736	,8116	,9406	1,1053	,6653

## NPar Tests

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		SATISTOT
N		76
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,1711
	Std. Deviation	,6678
Most Extreme Differences	Absolute	,122
	Positive	,061
	Negative	-,122
Kolmogorov-Smirnov Z		1,066
Asymp. Sig. (2-tailed)		,206

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## T-Test

### Group Statistics

	GRUPO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SATISTOT	mult2001	56	3,1786	,6998	9,352E-02
	mult1997	20	- 3,1500	,5846	,1307

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
SATISTOT	Equal variances assumed	,816	,369
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
SATISTOT	Equal variances assumed	,163	74	,871	2,857E-02
	Equal variances not assumed	,178	39,819	,860	2,857E-02

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
SATISTOT	.Equal variances assumed	,1751	-,3203	,3774
	.Equal variances not assumed	,1607	-,2963	,3535

# Mann-Whitney Test

## Ranks

	EQUIPA	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q2.1	uniprofessionais	20	15,68	313,50
	multiprofissional	20	25,33	506,50
	Total	40		
Q2.2	uniprofessionais	20	23,60	472,00
	multiprofissional	20	17,40	348,00
	Total	40		
Q2.3	uniprofessionais	20	20,30	406,00
	multiprofissional	20	20,70	414,00
	Total	40		
Q2.4	uniprofessionais	20	16,98	339,50
	multiprofissional	20	24,02	480,50
	Total	40		
Q2.5	uniprofessionais	20	23,35	467,00
	multiprofissional	20	17,65	353,00
	Total	40		
Q2.6	uniprofessionais	20	22,05	441,00
	multiprofissional	20	18,95	379,00
	Total	40		
Q2.7	uniprofessionais	20	20,40	408,00
	multiprofissional	20	20,60	412,00
	Total	40		
Q2.8	uniprofessionais	20	17,73	354,50
	multiprofissional	20	23,27	465,50
	Total	40		
Q2.9	uniprofessionais	20	17,98	359,50
	multiprofissional	20	23,02	460,50
	Total	40		
Q2.10	uniprofessionais	20	18,40	368,00
	multiprofissional	20	22,60	452,00
	Total	40		

## Test Statistics<sup>b</sup>

	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6	Q2.7
Mann-Whitney U	103,500	138,000	196,000	129,500	143,000	169,000	198,000
Wilcoxon W	313,500	348,000	406,000	339,500	353,000	379,000	408,000
Z	-2,709	-1,788	-,112	-1,964	-1,612	-,886	-,058
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,074	,910	,050	,107	,376	,954
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,008 <sup>a</sup>	,096 <sup>a</sup>	,925 <sup>a</sup>	,056 <sup>a</sup>	,127 <sup>a</sup>	,414 <sup>a</sup>	,968 <sup>a</sup>

Test Statistics<sup>b</sup>

	Q2.8	Q2.9	Q2.10
Mann-Whitney U	144,500	149,500	158,000
Wilcoxon W	354,500	359,500	368,000
Z	-1,573	-1,457	-1,212
Asymp. Sig. (2-tailed)	,116	,145	,225
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,134 <sup>a</sup>	,174 <sup>a</sup>	,265 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EQUIPA

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q2.1 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.2 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.3 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.4 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.5 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.6 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.7 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.8 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.9 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q2.10 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%

Report

EQUI PA		Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6	Q2.7	Q2.8
uniprofessionais	Mean	2,6500	3,6000	3,2000	3,0500	2,5000	3,1000	2,5500	2,4000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,9333	,8826	1,1050	1,3563	,9459	1,1192	,8256	1,1877
multiprofissional	Mean	3,6500	3,1000	3,2500	3,8500	2,0500	2,8000	2,6000	2,8500
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,1367	1,0712	1,1642	,9333	,9445	1,0563	,8208	,9881
Total	Mean	3,1500	3,3500	3,2250	3,4500	2,2750	2,9500	2,5750	2,6250
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	1,1447	1,0013	1,1206	1,2184	,9604	1,0849	,8130	1,1022

Report

EQUI PA		Q2.9	Q2.10
uniprofessionals	Mean	2,8000	2,9000
	N	20	20
	Std. Deviation	1,0563	,9679
multiprofessional	Mean	3,2500	3,2000
	N	20	20
	Std. Deviation	1,0195	,8944
Total	Mean	3,0250	3,0500
	N	40	40
	Std. Deviation	1,0497	,9323

# Mann-Whitney Test

## Ranks

EQUIPA		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q3.1	uniprofissionais	20	22,63	452,50
	multiprofissional	20	18,38	367,50
	Total	40		
Q3.2	uniprofissionais	20	19,65	393,00
	multiprofissional	20	21,35	427,00
	Total	40		
Q3.3	uniprofissionais	20	22,10	442,00
	multiprofissional	20	18,90	378,00
	Total	40		
Q3.4	uniprofissionais	20	20,85	417,00
	multiprofissional	20	20,15	403,00
	Total	40		
Q3.5	uniprofissionais	20	21,25	425,00
	multiprofissional	20	19,75	395,00
	Total	40		
Q3.6	uniprofissionais	20	19,40	388,00
	multiprofissional	20	21,60	432,00
	Total	40		
Q3.7	uniprofissionais	20	17,83	356,50
	multiprofissional	20	23,17	463,50
	Total	40		
Q3.8	uniprofissionais	20	19,02	380,50
	multiprofissional	20	21,98	439,50
	Total	40		
Q3.9	uniprofissionais	20	18,05	361,00
	multiprofissional	20	22,95	459,00
	Total	40		
Q3.10	uniprofissionais	20	19,90	398,00
	multiprofissional	20	21,10	422,00
	Total	40		
Q3.11	uniprofissionais	20	17,02	340,50
	multiprofissional	20	23,98	479,50
	Total	40		
Q3.12	uniprofissionais	20	17,17	343,50
	multiprofissional	20	23,83	476,50
	Total	40		
Q3.13	uniprofissionais	20	18,75	375,00
	multiprofissional	20	22,25	445,00
	Total	40		
Q3.14	uniprofissionais	20	18,50	370,00
	multiprofissional	20	22,50	450,00
	Total	40		

Test Statistics<sup>b</sup>

	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Mann-Whitney U	157,500	183,000	168,000	193,000	185,000	178,000
Wilcoxon W	367,500	393,000	378,000	403,000	395,000	388,000
Z	-1,202	-,477	-,899	-,199	-,423	-,633
Asymp. Sig. (2-tailed)	,229	,634	,369	,843	,672	,527
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,253 <sup>a</sup>	,659 <sup>a</sup>	,398 <sup>a</sup>	,862 <sup>a</sup>	,698 <sup>a</sup>	,565 <sup>a</sup>

Test Statistics<sup>b</sup>

	Q3.7	Q3.8	Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12
Mann-Whitney U	146,500	170,500	151,000	188,000	130,500	133,500
Wilcoxon W	356,500	380,500	361,000	398,000	340,500	343,500
Z	-1,529	-,841	-1,413	-,341	-1,993	-1,887
Asymp. Sig. (2-tailed)	,126	,400	,158	,733	,046	,059
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,149 <sup>a</sup>	,429 <sup>a</sup>	,192 <sup>a</sup>	,758 <sup>a</sup>	,060 <sup>a</sup>	,072 <sup>a</sup>

Test Statistics<sup>b</sup>

	Q3.13	Q3.14
Mann-Whitney U	165,000	160,000
Wilcoxon W	375,000	370,000
Z	-,989	-1,136
Asymp. Sig. (2-tailed)	,323	,256
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,355 <sup>a</sup>	,289 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EQUIPA

Report

		Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6	Q3.7	Q3.8
uniprofessionais	Mean	3,4500	3,3000	3,2000	3,3000	3,1000	3,7000	3,1500	3,3500
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8870	,9787	,8944	1,0311	1,0712	,8013	,9333	,9333
multiprofissional	Mean	3,1000	3,5000	2,8000	3,2500	3,0000	3,9000	3,5500	3,6000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,0208	1,2354	1,3611	1,0195	1,0260	,8522	,8256	,8826
Total	Mean	3,2750	3,4000	3,0000	3,2750	3,0500	3,8000	3,3500	3,4750
	N	40	40	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	,9604	1,1048	1,1547	1,0124	1,0365	,8228	,8930	,9055

Report

		Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12	Q3.13	Q3.14
uniprofessionals	Mean	2,7500	3,5500	2,6500	3,1000	2,8000	3,4000
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,9105	,8256	,9881	1,1192	1,1965	,8208
multiprofessional	Mean	3,2500	3,6500	3,3000	3,7500	3,1000	3,6000
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,0699	1,0400	1,0809	,8507	,7881	1,2732
Total	Mean	3,0000	3,6000	2,9750	3,4250	2,9500	3,5000
	N	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	1,0127	,9282	1,0739	1,0350	1,0115	1,0622

# Mann-Whitney Test

## Ranks

EQUIPA		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1.1	uniprofessionais	20	21,50	430,00
	multiprofissional	20	19,50	390,00
	Total	40		
Q1.2	uniprofessionais	20	19,83	396,50
	multiprofissional	20	21,17	423,50
	Total	40		
Q1.3	uniprofessionais	20	19,70	394,00
	multiprofissional	20	21,30	426,00
	Total	40		
Q1.4	uniprofessionais	20	18,20	364,00
	multiprofissional	20	22,80	456,00
	Total	40		
Q1.5	uniprofessionais	20	17,75	355,00
	multiprofissional	20	23,25	465,00
	Total	40		
Q1.6	uniprofessionais	20	15,02	300,50
	multiprofissional	20	25,98	519,50
	Total	40		

## Test Statistics<sup>b</sup>

	Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
Mann-Whitney U	180,000	186,500	184,000	154,000	145,000	90,500
Wilcoxon W	390,000	396,500	394,000	364,000	355,000	300,500
Z	-,587	-,433	-,464	-1,352	-1,617	-3,103
Asymp. Sig. (2-tailed)	,557	,665	,643	,176	,106	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,602 <sup>a</sup>	,718 <sup>a</sup>	,678 <sup>a</sup>	,221 <sup>a</sup>	,142 <sup>a</sup>	,002 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EQUIPA

## Means

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q1.1 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q1.2 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q1.3 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q1.4 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q1.5 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q1.6 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%

## Report

EQUIPA		Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
uniprofissionais	Mean	3,5500	2,8500	2,9000	2,7000	3,0000	1,0500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8870	,6708	,7182	,7327	,9733	1,3945
multiprofissional	Mean	3,4000	2,9000	3,0500	3,0000	3,4500	2,7500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,6806	,6407	,8870	,7947	,6048	1,6504
Total	Mean	3,4750	2,8750	2,9750	2,8500	3,2250	1,9000
	N	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	,7841	,6480	,8002	,7696	,8317	1,7365

# Mann-Whitney Test

## Ranks

EQUIPA		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q5.1	uniprofessionais	20	15,32	306,50
	multiprofissional	20	25,67	513,50
	Total	40		
Q5.2	uniprofessionais	20	13,95	279,00
	multiprofissional	20	27,05	541,00
	Total	40		
Q5.3	uniprofessionais	20	15,75	315,00
	multiprofissional	20	25,25	505,00
	Total	40		
Q5.4	uniprofessionais	20	14,65	293,00
	multiprofissional	20	26,35	527,00
	Total	40		
Q5.5	uniprofessionais	20	14,70	294,00
	multiprofissional	20	26,30	526,00
	Total	40		
Q5.6	uniprofessionais	20	16,00	320,00
	multiprofissional	20	25,00	500,00
	Total	40		
Q5.7	uniprofessionais	20	15,23	304,50
	multiprofissional	20	25,77	515,50
	Total	40		

## Test Statistics<sup>b</sup>

	Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5	Q5.6	Q5.7
Mann-Whitney U	96,500	69,000	105,000	83,000	84,000	110,000	94,500
Wilcoxon W	306,500	279,000	315,000	293,000	294,000	320,000	304,500
Z	-2,913	-3,626	-2,662	-3,257	-3,227	-2,524	-2,944
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004	,000	,008	,001	,001	,012	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,004 <sup>a</sup>	,000 <sup>a</sup>	,009 <sup>a</sup>	,001 <sup>a</sup>	,001 <sup>a</sup>	,014 <sup>a</sup>	,004 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EQUIPA

## Means

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q5.1 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.2 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.3 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.4 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.5 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.6 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q5.7 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%

## Report

EQUIPA		Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5
uniprofissionais	Mean	1,8500	1,4000	1,7500	1,6000	1,6000
	N	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,9808	1,6983	1,8317	1,9029	1,8180
multiprofissional	Mean	3,6500	3,4500	3,4500	3,7000	3,5500
	N	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	1,1367	1,1910	1,2763	1,2607	1,2344
Total	Mean	2,7500	2,4250	2,6000	2,6500	2,5750
	N	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	1,8362	1,7815	1,7802	1,9155	1,8242

Report

EQUIPA		Q5.6	Q5.7
uniprofissionais	Mean	1,6500	1,8500
	N	20	20
	Std. Deviation	1,8994	2,0333
multiprofissional	Mean	3,1500	3,8000
	N	20	20
	Std. Deviation	1,1821	1,3219
Total	Mean	2,4000	2,8250
	N	40	40
	Std. Deviation	1,7365	1,9597

# Mann-Whitney Test

## Ranks

	EQUIPA	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q7.1	uniprofessionais	20	17,45	349,00
	multiprofissional	20	23,55	471,00
	Total	40		
Q7.2	uniprofessionais	20	17,98	359,50
	multiprofissional	20	23,02	460,50
	Total	40		
Q7.3	uniprofessionais	20	20,00	400,00
	multiprofissional	20	21,00	420,00
	Total	40		
Q7.4	uniprofessionais	20	17,52	350,50
	multiprofissional	20	23,48	469,50
	Total	40		
Q7.5	uniprofessionais	20	21,05	421,00
	multiprofissional	20	19,95	399,00
	Total	40		
Q7.9	uniprofessionais	20	18,88	377,50
	multiprofissional	20	22,13	442,50
	Total	40		

## Test Statistics<sup>b</sup>

	Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.9
Mann-Whitney U	139,000	149,500	190,000	140,500	189,000	167,500
Wilcoxon W	349,000	359,500	400,000	350,500	399,000	377,500
Z	-1,782	-1,529	-,327	-1,702	-,313	-1,091
Asymp. Sig. (2-tailed)	,075	,126	,744	,089	,754	,275
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,102 <sup>a</sup>	,174 <sup>a</sup>	,799 <sup>a</sup>	,108 <sup>a</sup>	,779 <sup>a</sup>	,383 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: EQUIPA

## Means

### Case Processing Summary<sup>b</sup>

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q7.1 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q7.2 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q7.3 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q7.4 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q7.5 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%
Q7.9 * EQUIPA	40	93,0%	3	7,0%	43	100,0%

### Report

EQUIPA		Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.9
uniprofissionais	Mean	2,9500	2,6500	2,8000	2,7000	3,1000	4,1500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,9445	,6708	,8335	,8013	,7182	4,9340
multiprofissional	Mean	3,5000	2,9500	2,9500	3,2000	2,9500	3,3500
	N	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,8272	,6048	,6048	,8944	1,2763	,5871
Total	Mean	3,2250	2,8000	2,8750	2,9500	3,0250	3,7500
	N	40	40	40	40	40	40
	Std. Deviation	,9195	,6485	,7228	,8756	1,0250	3,4917

## NPar Tests

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		SATISTOT
N		40
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,1042
	Std. Deviation	,7555
Most Extreme Differences	Absolute	,181
	Positive	,181
	Negative	-,112
Kolmogorov-Smirnov Z		1,144
Asymp. Sig. (2-tailed)		,146

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

# T-Test

## Group Statistics

EQUIPA		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SATISTOT	uniprofessionals	20	3,0583	,9085	,2031
	multiprofessional	20	3,1500	,5846	,1307

## Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
SATISTOT	Equal variances assumed	,392	,535
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
SATISTOT	Equal variances assumed	-,379	38	,706	-9,1667E-02
	Equal variances not assumed	-,379	32,433	,707	-9,1667E-02

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
SATISTOT	Equal variances assumed	,2416	-,5807	,3974
	Equal variances not assumed	,2416	-,5835	,4001

# NPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	PROFISSÃO	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q2.1	educador	28	29,27	819,50
	professor	28	27,73	776,50
	Total	56		
Q2.2	educador	28	30,52	854,50
	professor	28	26,48	741,50
	Total	56		
Q2.3	educador	28	29,75	833,00
	professor	28	27,25	763,00
	Total	56		
Q2.4	educador	28	29,09	814,50
	professor	28	27,91	781,50
	Total	56		
Q2.5	educador	28	31,91	893,50
	professor	28	25,09	702,50
	Total	56		
Q2.6	educador	28	31,61	885,00
	professor	28	25,39	711,00
	Total	56		
Q2.7	educador	27	27,17	733,50
	professor	28	28,80	806,50
	Total	55		
Q2.8	educador	28	28,07	786,00
	professor	28	28,93	810,00
	Total	56		
Q2.9	educador	28	29,80	834,50
	professor	28	27,20	761,50
	Total	56		
Q2.10	educador	28	27,02	756,50
	professor	28	29,98	839,50
	Total	56		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6
Mann-Whitney U	370,500	335,500	357,000	375,500	296,500	305,000
Wilcoxon W	776,500	741,500	763,000	781,500	702,500	711,000
Z	-,370	-,962	-,586	-,277	-1,631	-1,465
Asymp. Sig. (2-tailed)	,712	,336	,558	,781	,103	,143

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q2.7	Q2.8	Q2.9	Q2.10
Mann-Whitney U	355,500	380,000	355,500	350,500
Wilcoxon W	733,500	786,000	761,500	756,500
Z	-,423	-,203	-,627	-,721
Asymp. Sig. (2-tailed)	,673	,839	,530	,471

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q2.1 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.2 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.3 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.4 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.5 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.6 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.7 * PROFISSÃ	55	93,2%	4	6,8%	59	100,0%
Q2.8 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.9 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q2.10 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

Report

PROFISSÃ		Q2.1	Q2.2	Q2.3	Q2.4	Q2.5	Q2.6
educador	Mean	3,2500	3,1786	3,0000	3,2857	2,6071	2,7857
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,8872	1,0560	1,4142	1,2128	1,3427	1,2578
professor	Mean	3,0357	2,8214	2,7857	3,1429	1,9643	2,1786
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,3739	1,2781	1,6635	1,3801	1,1049	1,3068
Total	Mean	3,1429	3,0000	2,8929	3,2143	2,2857	2,4821
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1509	1,1755	1,5336	1,2893	1,2608	1,3072

Report

PROFISSÃ		Q2.7	Q2.8	Q2.9	Q2.10
educador	Mean	2,7037	2,5000	3,2143	3,1786
	N	27	28	28	28
	Std. Deviation	,5417	1,1055	1,0666	,8630
professor	Mean	2,6429	2,5357	3,0357	3,2857
	N	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,2237	1,2013	1,2905	1,2128
Total	Mean	2,6727	2,5179	3,1250	3,2321
	N	55	56	56	56
	Std. Deviation	,9439	1,1440	1,1765	1,0443

# IPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	PROFISSÃ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q3.1	educador	28	28,64	802,00
	professor	28	28,36	794,00
	Total	56		
Q3.2	educador	28	28,18	789,00
	professor	28	28,82	807,00
	Total	56		
Q3.3	educador	28	30,16	844,50
	professor	28	26,84	751,50
	Total	56		
Q3.4	educador	28	28,91	809,50
	professor	28	28,09	786,50
	Total	56		
Q3.5	educador	28	27,09	758,50
	professor	28	29,91	837,50
	Total	56		
Q3.6	educador	28	29,96	839,00
	professor	28	27,04	757,00
	Total	56		
Q3.7	educador	28	28,63	801,50
	professor	28	28,38	794,50
	Total	56		
Q3.8	educador	28	30,86	864,00
	professor	28	26,14	732,00
	Total	56		
Q3.9	educador	27	29,26	790,00
	professor	28	26,79	750,00
	Total	55		
Q3.10	educador	28	30,16	844,50
	professor	28	26,84	751,50
	Total	56		
Q3.11	educador	28	27,00	756,00
	professor	28	30,00	840,00
	Total	56		
Q3.12	educador	28	28,36	794,00
	professor	28	28,64	802,00
	Total	56		
Q3.13	educador	28	28,84	807,50
	professor	28	28,16	788,50
	Total	56		
Q3.14	educador	28	29,66	830,50
	professor	28	27,34	765,50
	Total	56		

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
Mann-Whitney U	388,000	383,000	345,500	380,500	352,500	351,000
Wilcoxon W	794,000	789,000	751,500	786,500	758,500	757,000
Z	-,071	-,157	-,824	-,201	-,685	-,716
Asymp. Sig. (2-tailed)	,943	,875	,410	,841	,493	,474

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.7	Q3.8	Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12
Mann-Whitney U	388,500	326,000	344,000	345,500	350,000	388,000
Wilcoxon W	794,500	732,000	750,000	751,500	756,000	794,000
Z	-,060	-1,144	-,615	-,812	-,717	-,070
Asymp. Sig. (2-tailed)	,952	,252	,538	,417	,474	,944

Test Statistics<sup>a</sup>

	Q3.13	Q3.14
Mann-Whitney U	382,500	359,500
Wilcoxon W	788,500	765,500
Z	-,163	-,563
Asymp. Sig. (2-tailed)	,870	,574

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

Means

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q3.1 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.2 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.3 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.4 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.5 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.6 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.7 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.8 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.9 * PROFESSA	55	93,2%	4	6,8%	59	100,0%
Q3.10 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.11 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.12 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.13 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q3.14 * PROFESSA	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

Report

PROFISSA		Q3.1	Q3.2	Q3.3	Q3.4	Q3.5	Q3.6
educador	Mean	3,5000	3,5714	3,2500	3,3929	3,1071	3,7143
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,5774	,8789	,8444	,9165	,9165	,8968
professor	Mean	3,2857	3,4286	2,8571	3,2143	3,1429	3,3571
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,2128	1,1996	1,2971	1,2578	1,2387	1,2237
Total	Mean	3,3929	3,5000	3,0536	3,3036	3,1250	3,5357
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	,9473	1,0445	1,1024	1,0941	1,0798	1,0781

Report

PROFISSÃ		Q3.7	Q3.8	Q3.9	Q3.10	Q3.11	Q3.12
educador	Mean	3,2143	3,3929	2,9630	3,6071	3,1071	3,3929
	N	28	28	27	28	28	28
	Std. Deviation	,9947	,7860	,8077	,9940	,9165	,9560
professor	Mean	3,0714	3,0000	2,6786	3,3214	3,2143	3,3214
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,1841	1,2172	1,1564	1,2488	1,3432	1,1880
Total	Mean	3,1429	3,1964	2,8182	3,4643	3,1607	3,3571
	N	56	56	55	56	56	56
	Std. Deviation	1,0859	1,0343	1,0017	1,1276	1,1406	1,0690

## Report

PROFISSÃO		Q3.13	Q3.14
educador	Mean	3,2500	3,8214
	N	28	28
	Std. Deviation	1,0758	,7724
professor	Mean	3,0714	3,5357
	N	28	28
	Std. Deviation	1,2150	1,3467
Total	Mean	3,1607	3,6786
	N	56	56
	Std. Deviation	1,1406	1,0972

# IPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	PROFISSÃ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q1.2	educador	28	27,32	765,00
	professor	28	29,68	831,00
	Total	56		
Q1.3	educador	28	27,11	759,00
	professor	28	29,89	837,00
	Total	56		
Q1.4	educador	28	27,59	772,50
	professor	28	29,41	823,50
	Total	56		
Q1.5	educador	28	27,00	756,00
	professor	28	30,00	840,00
	Total	56		
Q1.6	educador	28	30,04	841,00
	professor	28	26,96	755,00
	Total	56		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
Mann-Whitney U	359,000	353,000	366,500	350,000	349,000
Wilcoxon W	765,000	759,000	772,500	756,000	755,000
Z	-,561	-,698	-,437	-,729	-,727
Asymp. Sig. (2-tailed)	,574	,485	,662	,466	,467

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

## Means

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q1.1 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q1.2 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q1.3 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q1.4 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q1.5 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q1.6 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

Report

PROFISSÃO		Q1.1	Q1.2	Q1.3	Q1.4	Q1.5	Q1.6
educador	Mean	3,7143	2,2143	2,8929	2,8214	2,9643	2,5714
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,9372	1,1007	,8751	,8189	1,1701	1,5013
professor	Mean	3,0000	2,3571	2,9643	2,8214	3,1071	2,1429
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,3333	1,1616	1,3189	1,3068	1,2274	1,7366
Total	Mean	3,3571	2,2857	2,9286	2,8214	3,0357	2,3571
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1974	1,1235	1,1096	1,0805	1,1903	1,6229

## ¶Par Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	PROFISSÃ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q5A1	educador	28	28,30	792,50
	professor	28	28,70	803,50
	Total	56		
Q5A2	educador	28	32,14	900,00
	professor	28	24,86	696,00
	Total	56		
Q5A3	educador	28	25,39	711,00
	professor	28	31,61	885,00
	Total	56		
Q5A4	educador	28	30,11	843,00
	professor	28	26,89	753,00
	Total	56		
Q5A5	educador	28	29,05	813,50
	professor	28	27,95	782,50
	Total	56		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q5A1	Q5A2	Q5A3	Q5A4	Q5A5
Mann-Whitney U	386,500	290,000	305,000	347,000	376,500
Wilcoxon W	792,500	696,000	711,000	753,000	782,500
Z	-,098	-1,770	-1,512	-,779	-,270
Asymp. Sig. (2-tailed)	,922	,077	,130	,436	,787

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

## Means

#### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q5A1 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5A2 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5A3 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5A4 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5A5 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

Report

PROFISSÃO		Q5A1	Q5A2	Q5A3	Q5A4	Q5A5
educador	Mean	3,4643	3,6429	3,3571	3,4286	3,3214
	N	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,7927	,9114	,8698	1,0690	,8189
professor	Mean	3,5000	3,1429	3,7143	3,1429	3,1429
	N	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,8389	1,1455	,8968	1,2387	1,0789
Total	Mean	3,4821	3,3929	3,5357	3,2857	3,2321
	N	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	,8088	1,0562	,8937	1,1555	,9533

## IPar Tests

### Mann-Whitney Test

#### Ranks

	PROFISSÃ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q5.1	educador	28	32,38	906,50
	professor	28	24,63	689,50
	Total	56		
Q5.2	educador	28	30,68	859,00
	professor	28	26,32	737,00
	Total	56		
Q5.3	educador	28	28,80	806,50
	professor	28	28,20	789,50
	Total	56		
Q5.4	educador	28	28,84	807,50
	professor	28	28,16	788,50
	Total	56		
Q5.5	educador	28	29,96	839,00
	professor	28	27,04	757,00
	Total	56		
Q5.6	educador	28	31,86	892,00
	professor	28	25,14	704,00
	Total	56		
Q5.7	educador	28	32,09	898,50
	professor	28	24,91	697,50
	Total	56		

#### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5	Q5.6	Q5.7
Mann-Whitney U	283,500	331,000	383,500	382,500	351,000	298,000	291,500
Wilcoxon W	689,500	737,000	789,500	788,500	757,000	704,000	697,500
Z	-1,843	-1,032	-,157	-,165	-,739	-1,675	-1,749
Asymp. Sig. (2-tailed)	,065	,302	,875	,869	,460	,094	,080

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

### Means

### Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q5.1 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.2 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.3 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.4 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.5 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.6 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q5.7 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

### Report

PROFISSÃ		Q5.1	Q5.2	Q5.3	Q5.4	Q5.5
educador..	Mean	3,6071	3,1429	3,1071	3,2143	3,2143
	N	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,9940	1,0789	,6853	1,2280	,7868
professor	Mean	3,0000	2,7857	3,0357	3,1786	3,0000
	N	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	1,3053	1,2869	1,1049	1,2188	1,0184
Total	Mean	3,3036	2,9643	3,0714	3,1964	3,1071
	N	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	1,1896	1,1903	,9117	1,2124	,9081

## Report

PROFISSÃ		Q5.6	Q5.7
educador	Mean	3,1429	3,8214
	N	28	28
	Std. Deviation	,8034	,7228
professor	Mean	2,7500	3,3214
	N	28	28
	Std. Deviation	1,0046	1,1880
Total	Mean	2,9464	3,5714
	N	56	56
	Std. Deviation	,9228	1,0065

# JPar Tests

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	PROFISSÃ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Q7.1	educador	28	27,07	758,00
	professor	28	29,93	838,00
	Total	56		
Q7.2	educador	28	27,25	763,00
	professor	28	29,75	833,00
	Total	56		
Q7.3	educador	28	26,05	729,50
	professor	28	30,95	866,50
	Total	56		
Q7.4	educador	28	26,96	755,00
	professor	28	30,04	841,00
	Total	56		
Q7.5	educador	28	30,02	840,50
	professor	28	26,98	755,50
	Total	56		
Q7.6	educador	28	29,41	823,50
	professor	28	27,59	772,50
	Total	56		
Q7.7	educador	28	30,38	850,50
	professor	28	26,63	745,50
	Total	56		
Q7.8	educador	28	27,57	772,00
	professor	28	29,43	824,00
	Total	56		
Q7.9	educador	28	28,68	803,00
	professor	28	28,32	793,00
	Total	56		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.6
Mann-Whitney U	352,000	357,000	323,500	349,000	349,500	366,500
Wilcoxon W	758,000	763,000	729,500	755,000	755,500	772,500
Z	-,723	-,630	-,121	-,744	-,746	-,454
Asymp. Sig. (2-tailed)	,470	,528	,226	,457	,456	,650

### Test Statistics<sup>a</sup>

	Q7.7	Q7.8	Q7.9
Mann-Whitney U	339,500	366,000	387,000
Wilcoxon W	745,500	772,000	793,000
Z	-,949	-,500	-,092
Asymp. Sig. (2-tailed)	,342	,617	,927

a. Grouping Variable: PROFISSÃ

# Means

## Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Q7.1 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.2 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.3 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.4 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.5 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.6 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.7 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.8 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%
Q7.9 * PROFISSÃ	56	94,9%	3	5,1%	59	100,0%

## Report

PROFISSÃ		Q7.1	Q7.2	Q7.3	Q7.4	Q7.5	Q7.6
educador	Mean	3,1429	2,9286	3,1071	3,0000	3,5357	3,6786
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,8483	,7664	,7860	,8607	,9993	,9049
professor	Mean	3,3571	3,0000	3,3214	3,1071	3,2857	3,6429
	N	28	28	28	28	28	28
	Std. Deviation	,8262	,9027	,9449	1,0659	1,0491	,7310
Total	Mean	3,2500	2,9643	3,2143	3,0536	3,4107	3,6607
	N	56	56	56	56	56	56
	Std. Deviation	,8367	,8304	,8679	,9614	1,0230	,8152

## Report

PROFISSÃ		Q7.7	Q7.8	Q7.9
educador	Mean	3,1786	2,8571	3,2143
	N	28	28	28
	Std. Deviation	,9833	,8483	,5681
professor	Mean	3,0000	3,0000	3,1429
	N	28	28	28
	Std. Deviation	,8165	,5443	,8034
Total	Mean	3,0893	2,9286	3,1786
	N	56	56	56
	Std. Deviation	,9000	,7099	,6904

## NPar Tests

### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		TOTALSAT
N		56
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	Mean	3,1944
	Std. Deviation	,5678
Most Extreme Differences	Absolute	,156
	Positive	,064
	Negative	-,156
Kolmogorov-Smirnov Z		1,167
Asymp. Sig. (2-tailed)		,131

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

## T-Test

### Group Statistics

PROFISSÃ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
TOTALSAT	educador	28	3,1825	,5300	,1002
	professor	28	3,2063	,6129	,1158

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
TOTALSAT	Equal variances assumed	,407	,526
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
TOTALSAT	Equal variances assumed	-,155	54	,877	-2,3810E-02
	Equal variances not assumed	-,155	52,901	,877	-2,3810E-02

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
TOTALSAT	Equal variances assumed	,1531	-,3308	,2832
	Equal variances not assumed	,1531	-,3310	,2833