

**OS PROFESSORES DO 1º CICLO
E A INTEGRAÇÃO ESCOLAR
(1995)**

Tese elaborada por:

Maria Luísa de Sousa Panaças

Orientadora:

Professora Doutora Glória Ramalho

AGRADECIMENTOS

Aos professores entrevistados que tornaram possível este estudo.

À Professora Doutora Glória Ramalho pelo empenho e disponibilidade com que orientou o nosso trabalho.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I - Guião de Entrevista Exploratória

ANEXO II - Guião de Entrevista

ANEXO III - Análise das Entrevistas

ÍNDICE

CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO II	
BREVE PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	14
2.1 - Visão breve e geral do desenvolvimento de concepções, atitudes e ideias face às pessoas com deficiência.	15
2.2 - A Educação Especial em Portugal	21
2.3 - Do conceito de deficiência ao conceito de necessidades educativas especiais... ..	24
2.4 - Conceitos actuais de Educação Especial	28
CAPÍTULO III	
A INTEGRAÇÃO ESCOLAR.....	30
3.1 - A panorâmica evolutiva da investigação em integração.....	31
3.2 - Conceitos actuais de integração escolar.....	42
3.3 - Condições para a integração	45
CAPÍTULO IV	
O CURRÍCULO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO	48
4.1 - O Currículo	49
4.2 - Programas educativos individuais (P.E.I).....	52
4.3 - Adaptações curriculares	56
4.4 - Estratégias metodológicas e organizativas	63
4.4.1 - Estratégias de gestão e clima de sala de aula.....	65
4.4.2 - Estratégias de aprendizagem.....	69
4.4.3 - Estratégias de socialização	74
CAPÍTULO V	
O PROFESSOR PERANTE A INTEGRAÇÃO	77
5.1 - O professor de ensino regular e a integração	80
5.1.1 - Atitudes do professor em relação à integração	80
5.1.2 - O que pensam os professores de ensino regular sobre o seu papel e funções na integração.	84
5.1.3 - Papéis e funções dos professores de ensino regular na integração	91
5.2 - O professor de educação especial e a integração	98

5.2.1 - O que pensam os professores de educação especial sobre o seu papel e funções na integração	101
5.2.2 - Papéis e funções dos professores de educação especial na integração	104
CAPÍTULO VI	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MODELOS E TENDÊNCIAS.....	111
6.1 - A Formação Inicial	114
6.2 - A Formação Contínua.....	124
CAPÍTULO VII	
OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA	129
7.1 - Objectivos do estudo	130
7.2 - Fundamentação das opções metodológicas	132
7.3 - População de interesse	135
7.3.1 - Localização do estudo.....	135
7.3.2 - Sujeitos	136
7.4 - Instrumentos	143
CAPÍTULO VIII	
RESULTADOS.....	151
8.1 - Categoria 1 - Percurso	153
8.2 - Categoria 2 - Modalidades.....	162
8.3 - Categoria 3 - Percepção	173
8.4 - Categoria 4 - Actividades	183
8.5 - Categoria 5 - Como desenvolve a prática	201
8.6 - Categoria 6 - Problemas.....	217
8.7 - Categoria 7 - Formação.....	231
CAPÍTULO IX	
CONCLUSÕES	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
ANEXOS	

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Problemática e questões orientadoras

Durante as últimas décadas, muitos países desenvolveram tendências que conduziram a um maior reconhecimento dos direitos do homem, entre os quais os das pessoas com deficiências. Este reconhecimento resultou na preconização de uma série de medidas tendentes a promover a inserção na sociedade dos indivíduos portadores de deficiência. A partir daí, constituiu-se um movimento internacional para a integração a vários níveis - social, escolar e de emprego.

Na década de 80 começámos a assistir, no nosso país, a uma modificação progressiva do panorama da educação especial. Actualmente, e após a publicação do Decreto-lei 319/91, Portugal encontra-se numa linha de países, cuja legislação preconiza a integração escolar para todas as crianças com necessidades educativas especiais. As crianças com deficiência frequentam actualmente as escolas regulares e longe vai o tempo em que o seu acesso lhes estava vedado.

Numa primeira fase, e coincidindo com a investigação acerca da eficácia da educação especial (Gulliford 1982), a integração escolar era entendida como a colocação física dos alunos nas escolas regulares. Posteriormente, veio a verificar-se que a mera colocação em ambientes normais não era condição suficiente e outros

aspectos começaram a ser investigados. A identificação dos factores que contribuem para uma integração bem sucedida tornou-se um importante campo de investigação (Hegarty, Pocklington e Lucas, 1981). Actualmente, a integração assume novas leituras e novas interpretações e a discussão tende a centrar-se na forma como a escola responde às necessidades de todos os seus alunos, transformando-se numa escola inclusiva, capaz de responder à diversidade (Wang, Reynolds e Walberg, 1995). Perante a posição dos inclusionistas (Gartner e Lipsky, 1987; Wang, Reynolds e Walberg, 1995), outros investigadores (Fuchs e Fuchs, 1994), defendem a preservação do sistema dual ensino regular/educação especial.

Existem muitos aspectos controversos na integração. A identificação destes é uma condição fundamental para que as escolas possam transformar-se e melhor responder às necessidades de todos os seus alunos.

A integração escolar supõe mudanças a nível didáctico, a nível da organização escolar, a nível das relações escola-comunidade e, ainda, a nível da formação de professores que participam no processo de integração.

A investigação dos últimos dez anos sobre a formação de professores para a integração, parece indicar que estamos ainda a percorrer um caminho de clarificação e identificação de estratégias, conteúdos e actividades que dêem resposta às exigências que a integração escolar coloca aos professores (Parrilla, 1992).

Uma filosofia integradora não parece ser, regra geral, suficiente para a implementação da integração, já que numerosas variáveis exercem a sua influência nesse processo. (Hegarty, 94)

De todas essas variáveis - pessoais, contextuais ou organizativas - surge-nos como particularmente interessante o desempenho de papéis e funções dos

professores que fazem a integração: os professores de Educação Especial e os professores de Ensino Regular. O seu papel é fundamental, não só no que concerne às atitudes em relação à integração, mas também no que diz respeito ao domínio das técnicas necessárias para a pôr em prática.

A realidade da integração em Portugal, bem como a forma como os professores a têm levado a cabo, tem sido pouco investigada. Tal como noutros países (Pastor e Jiménez, 1994), o desenvolvimento do processo de integração em Portugal é muitas vezes experimentado de forma conflituosa, já que as exigências das entidades oficiais nem sempre são acompanhadas de apoio, recursos e formação.

O debate actual centra-se também no papel que o professor desempenha no desenvolvimento da integração escolar. É ao professor que compete articular e desenvolver a integração, mas não podemos continuar a encarar a integração apenas ao nível da sala de aula. A integração é de facto feita pelos professores, mas estes precisam de condições e recursos, por isso ela é da responsabilidade da escola enquanto instituição e não apenas dos professores enquanto indivíduos.

A emergência de novas exigências obriga também a repensar o papel do professor de ensino regular (Porter, 1994), assim como do professor de educação especial (Biott, 1991; Porter, 1994).

As concepções de currículo apontam agora para o desenvolvimento de um currículo único adaptado às necessidades de cada aluno, reconhecendo que a sala de aula é um conjunto heterogéneo e diversificado de alunos para os quais não existe uma resposta educativa única (Parrilla, 1992).

A nível das estratégias de ensino/aprendizagem, a investigação tem também encontrado soluções alternativas ao ensino individualizado. Os métodos

cooperativos (Slavin, 1990), as estratégias de socialização (Jonhson e Jonhson, 1980) e as estratégias de gestão da sala de aula (Kounin, 1972) têm contribuído para o debate sobre a problemática da eficácia da integração.

Este trabalho pretende ser uma incursão exploratória das questões que se levantam aos professores quando pretendem pôr em prática a integração escolar. Não pretende tratar-se de um estudo exaustivo do processo de integração nas escolas regulares, mas apenas perceber como vivem os professores esse processo, tentando compreender e interpretar a realidade de como fazem e desenvolvem a integração.

Tendo em conta que a integração coloca também problemas diversos em função do tipo e grau de deficiências e problemas que os alunos apresentam, todo o trabalho, a nível de temas abordados nas entrevistas e referidos na revisão da literatura, foi circunscrito às questões que se colocam aos professores quando têm alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas, independentemente de serem causadas ou não por deficiências.

Pretendemos, em última análise, identificar os problemas que se colocam aos professores de educação especial (E.E.) e de ensino regular (E.R.) do 1º ciclo do Ensino Básico, no decorrer do processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, tentando perceber:

- O que pensam os professores que participam na integração (E.E./E.R.) sobre os papéis e funções que desempenham.
- O que pensa cada um destes intervenientes dos papéis e funções desempenhadas pelos outros.
- Quais as práticas reais destes professores.
- Que problemas se lhes deparam ao pôr em prática a integração.

- Que contributos esta problemática pode fornecer em termos de Formação Inicial e Formação Contínua de Professores.

Este trabalho é desenvolvido em nove capítulos:

- No primeiro capítulo será apresentada a problemática e objectivos do nosso estudo, sendo feitas referências breves a algumas investigações que considerámos representativas das novas concepções e orientações da integração escolar.
- No segundo capítulo percorreremos, de forma breve, a história da educação especial, tentando equacionar os conceitos actuais do tema.
- No terceiro capítulo abordaremos a evolução da investigação que foi desenvolvida nesta área para definirmos os conceitos actuais em integração escolar.
- No capítulo quatro, serão abordados aspectos relacionados com o currículo e as estratégias metodológicas de ensino.
- O capítulo cinco será dedicado a abordar os aspectos que considerámos relevantes a nível do pensamento e da intervenção dos professores, nomeadamente no que concerne aos papéis e funções que desempenham os professores de educação especial e de ensino regular na integração.
- No capítulo seis analisaremos a problemática da formação de professores para a integração.
- No capítulo sete apresentaremos a metodologia utilizada para realizar a investigação, bem como a sua fundamentação.

- No capítulo oito apresentaremos os resultados e conclusões parciais de cada categoria.
- Por fim, no capítulo nove serão apresentadas as conclusões e implicações do nosso estudo.

CAPÍTULO II

BREVE PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CAPÍTULO II - BREVE PANORÂMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1 - Visão breve e geral do desenvolvimento de concepções, atitudes e ideias face às pessoas com deficiência.

A Educação Especial está em evolução na maioria dos países desenvolvidos, não sendo Portugal uma excepção. A actual evolução nesta área parece indicar o nascimento de um novo período mais reflexivo e, sem dúvida, mais produtivo.

Os avanços científicos verificados nos campos das concepções filosóficas, da medicina, das tecnologias, da psicologia da educação e noutras disciplinas, têm produzido uma revolução permanente que torna difícil mas estimulante, a abordagem das deficiências em contexto educativo.

Os novos conceitos sobre as causas dos comportamentos humanos, as determinantes do desenvolvimento e as noções de normalidade ou desvio afastam-nos definitivamente de conceitos como predeterminação e fatalismo, assim como de uma filosofia que dava ênfase ao tratamento de condições inatas desfavoráveis ao desenvolvimento.

A evolução das ideias face às pessoas com deficiência foi lenta até ao princípio do século.

Jiménez (1991) divide a evolução dessas concepções em três grandes épocas: a da pré-história da Educação Especial (E.E.), a do aparecimento da E.E., entendida como "atenção assistencial", separada da educação regular, e a de uma terceira etapa, recente, que emerge com novos conceitos e novas tendências.

A 1ª época vai até ao fim do séc. XVIII. Caracteriza-se essencialmente pela ignorância, rejeição ou, em algumas sociedades, pelo temor ou mesmo veneração. Na Idade Média foram criados os primeiros hospícios para pessoas com deficiência que possuíam características de assistência, já que estes indivíduos eram considerados irrecuperáveis. Contudo, até ao fim do séc. XVIII, várias experiências ficaram célebres por constituírem as primeiras tentativas de educação: Ponce de Léon (1509/1584) dedica-se à educação de crianças surdas mudas e cria o método oral;

L' Epée (1712/1789) cria em Paris, em 1755, uma escola pública também para surdos mudos; Haüy (1745/1822) cria, também em Paris, em 1784 a primeira escola de cegos; Louis Braille (1806/1852) inventa o alfabeto táctil para cegos.. As primeiras experiências pedagógicas surgiram, assim, ligadas à educação de pessoas com deficiências auditivas e visuais.

A 2ª época caracteriza-se pelo aparecimento de instituições especializadas. As instituições de atendimento a pessoas com deficiência começam a proliferar. No início do séc. XIX desenvolvem-se esforços mais sistematizados, virados para as deficiências mais visíveis.

A preocupação principal era a de proteger, proporcionar cuidados e, ao mesmo tempo, separar da sociedade o indivíduo com deficiência. Itard (1774/1838) consegue, pela primeira vez, demonstrar que é possível educar uma criança considerada como "idiota". Os seus trabalhos sobre a criança "selvagem" vão criar um forte debate nos meios académicos e dar início a uma pedagogia curativa e reabilitadora.

Até meados do séc. XX, a educação especial caracterizou-se pelo ensino ministrado em escolas especiais. Com o início da escolaridade obrigatória e, conseqüente, com a expansão das escolas, desenvolveu-se uma pedagogia diferencial. Os trabalhos de Binet contribuem também para uma forte segregação de crianças com deficiências e as escolas e classes especiais desenvolvem-se em função das distintas etiologias. A ênfase na avaliação e definição da deficiência vai exercer, durante muito tempo, grande influência, tendo-se afirmado como um dos principais critérios para encaminhar as situações de deficiência. O desenvolvimento de correntes pedagógicas prolifera e surgem correntes inovadoras, sendo de realçar as de Maria Montessori (1870/1952) e Decroly (1871/1922).

As escolas especiais desenvolvem os seus próprios programas, técnicas e formam os seus próprios especialistas e vão constituir um sistema completamente diferente dentro do sistema educativo.

É importante referir que esta filosofia estava de acordo com a noção de deficiência que dominava nessa altura: a deficiência era entendida como uma característica inalterável da criança, fortalecendo a convicção que a educação deveria ser feita num sistema separado.

Na segunda metade do séc. XX, com a declaração dos Direitos Humanos, a filosofia da E. E. começa a mudar. Esta 3ª época caracteriza-se por um grande desenvolvimento da E. E., em quantidade e qualidade.

A normalização constituiu um forte movimento nos anos recentes, que influenciou de forma fundamental a E. E. Baseia-se na crença de que as oportunidades e condições de vida das pessoas com deficiência se devem aproximar às das pessoas ditas "normais".

O impacto destes princípios conduziu, no fenómeno educativo, à integração e resultou na saída de muitas crianças com deficiência das instituições onde recebiam atendimento, (Corman e Gottlieb, 1978, citados por Fink e Friend, 1985).

O movimento para a integração tem evoluído ao longo dos últimos vinte anos, (Evans, P., 1993; Hegarty, S., 1993). Este movimento que teve o seu início nos anos 60, com grande impacto nos anos 70, conduziu ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, pondo em causa o sistema tradicional de educação especial.

Segundo Hegarty (1993), os factores que mais contribuíram para a actual posição, em que a integração está no primeiro plano dos debates, foram: os novos conceitos sobre deficiência que colocam a tónica no meio envolvente e nos factores ambientais como geradores de dificuldades; as reacções contra a categorização e mecanismos de segregação que lhes estão associados; a reorganização das escolas regulares; a preocupação crescente pelos direitos humanos e estatutos das minorias; os exemplos de práticas em países como os Estados Unidos, a Dinamarca e a Suécia e a conseqüente difusão dessa informação.

Fish (1985) salienta ainda como outro factor importante, o desenvolvimento da pesquisa em Ciências Sociais que identificou os efeitos perversos e redutores da categorização, etiquetagem e segregação.

Marchesi e Martín (1990) apontam ainda como determinantes das mudanças actuais: os avanços na psicologia da aprendizagem e didácticas específicas que contribuíram para o entendimento de que os alunos com deficiência são crianças com processos de aprendizagem especiais; o desenvolvimento de métodos de avaliação e as críticas às provas quantitativas de avaliação; a existência de um maior número de professores com formação especializada que questionavam e debatiam as funções de cada sistema, regular e especial; a crescente sensibilidade social para o direito da criança com deficiência a uma educação integradora.

Actualmente, parece ser aceite, na maior parte dos países, que a escola regular é o lugar mais apropriado para a educação de crianças com deficiência. Vários países, incluindo Portugal, apoiaram, através de legislação, esta tendência de normalização.

Na Inglaterra o "Education Act" de 1970 atribuiu a responsabilidade da educação de crianças com deficiência às autoridades locais. A "Public Law 94-142" garante, em 1975, nos Estados Unidos, a educação pública para todas as crianças, independentemente do grau de deficiência.

Na Noruega, também em 1975, são abolidas as categorias e dado o direito de educação nas escolas regulares.

A crença na igualdade de direitos no acesso à educação é, actualmente, comum a muitos países, onde a legislação secundou a mudança de atitudes.

É também certo que, em muitos países, se continua a educar crianças em escolas especiais, o que constitui uma forte discrepância entre teoria e prática. Segundo S. Hegarty (1993), não sendo de desprezar as enormes mudanças de atitudes a que se tem assistido, existem ainda inúmeros factores que estão na origem destas discrepâncias: limitações pedagógicas nas escolas regulares, inércia dos sistemas educativos, recursos limitados. Por outro lado, a tão requerida aceitação da pessoa com deficiência nem sempre é uma realidade.

2.2 - A Educação Especial em Portugal

Em Portugal a educação especial sofreu uma evolução semelhante à dos restantes países, mas com alguma diferença em termos cronológicos. De facto, foi bem mais tarde que em Portugal se iniciou o processo de integração da crianças com deficiência nas escolas regulares.

A primeira fase da educação especial em Portugal é caracterizada, no princípio do século, pela existência de institutos e asilos para cegos e surdos, geralmente de iniciativa privada, e pela criação e desenvolvimento do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, sob a tutela do "Ministério da Instrução". (S.N.R., 1983).

A segunda fase caracteriza-se pela criação de serviços responsáveis pela organização de meios educativos para crianças com deficiências, tendo sido criados internatos e semi-internatos. No nosso país, na década de 60, era a Segurança Social e a iniciativa privada que asseguravam, em grande medida, a educação de crianças com deficiências. Ao mesmo tempo, e devido à escassez de recursos, grupos de pais começam a organizar-se em associações, com carácter não lucrativo (S.N.R., 1983).

Uma terceira fase tem início com a Reforma do Ensino, em 1973. O Ministério da Educação passa a preocupar-se com as crianças com deficiência, tornando o ensino regular extensivo a estes alunos. Foi com a reforma de 1973 que

foram criadas as Divisões de Ensino Especial nas Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário.

Após o 25 de Abril foram criadas as condições de modernização da Educação Especial em Portugal (S.N.R., 1983). A constituição de 1976 consagra o direito ao ensino e igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, obrigando-se o Estado a realizar uma política de integração das pessoas com deficiência.

O Ministério da Educação começa então a preocupar-se com a integração das crianças no sistema regular de ensino (Bairrão, 1981). A partir de 1974, assiste-se a um movimento de iniciativa de pais e técnicos que inicia a proliferação de cooperativas de ensino que procuram fornecer respostas educativas face à quase inexistência de respostas oficiais nesta área.

Devido à cobertura deficitária que o Ministério da Educação dava à educação das crianças com deficiência, as famílias recorrem cada vez mais a estruturas de ensino não-oficial (Felgueiras, 1994).

O Decreto-Lei 538/79, que determina o ensino básico obrigatório, estabelece, no que diz respeito às crianças com deficiências, que será assegurada a sua educação, para o que promoverá o desenvolvimento de condições indispensáveis. Contudo, essas condições estão ainda longe de serem capazes de responder eficazmente às necessidades da maioria das crianças com deficiência.

O crescente número de experiências de integração de crianças com deficiências nas estruturas regulares de ensino, foi desenvolvendo a consciência da necessidade de alterações profundas no sistema de educação especial (S.N.R., 1983), tendo surgido em 1979 a Lei nº 66/79 sobre Educação Especial. Esta Lei definiu os princípios orientadores da educação especial. Contudo, por remeter para

regulamentações subsequentes a concretização destes princípios, que não aconteceram, revelou-se ineficaz.

As leis do Ministério da Educação evoluíram no sentido da integração, contudo não existiu, durante muito tempo, uma definição institucional clara, nem se avançou na criação de medidas que facilitassem a operacionalização e generalização da prática da integração. (Felgueiras, 1994).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 consagra novamente como modelo a integração da educação especial no sistema regular de ensino, definindo a educação especial como uma modalidade especial integrada no sistema geral da educação, devendo reger-se por disposições especiais, que são, contudo, pouco explícitas.

No início dos anos 90, a publicação do Decreto-Lei nº 319/91 actualiza a legislação existente e preconiza, pela primeira vez, conceitos importantes, tais como: a substituição da classificação das deficiências por categorias, pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos e não médicos; a responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; o reconhecimento do papel dos pais e a explicitação de um conjunto de medidas a aplicar que se baseia no princípio de que a educação destes alunos se deve processar no meio o menos restritivo possível.

Assistimos, assim, a uma evolução semelhante à dos outros países, em que a nova filosofia veiculada, obriga à adequação de práticas educativas e a uma mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo (Felgueiras, 1994).

2.3 - Do conceito de deficiência ao conceito de necessidades educativas especiais

O *Warnock Report*, publicado em 1978, no Reino Unido, e elaborado por uma equipa de peritos coordenada por Mary Warnock, preconiza uma concepção diferente da educação especial.

As suas propostas inspiraram, mais tarde, a legislação inglesa e passaram a ser aplicadas ao sistema educativo - Lei da Educação de 1981 (Hegarty, Pocklington e Lucas, 1981).

Esta lei reconhece vários tipos de necessidades educativas especiais, dos quais só alguns podem necessitar de procedimentos especiais e não estabelece ligação a causas específicas. Torna também clara a responsabilidade da escola normal na detecção, avaliação e procedimentos acerca das necessidades educativas de cada aluno, encoraja o processo de integração e dá aos pais o direito à informação e tomada de decisões.

A Organização Mundial de Saúde formaliza a definição de conceitos que contribuem para a identificação individualizada e pluridimensional da pessoa com deficiência (Zucman, 1991). A classificação da O.M.S. desmembra o conceito global de “handicap” em três conceitos articulados entre si: deficiência, incapacidade e desvantagem ou “handicap”.

A deficiência é definida como a perda ou alteração de uma estrutura ou de uma função psicológica, fisiológica ou anatômica, que pode ser durável ou transitória.

A incapacidade é definida como a redução parcial ou total da capacidade de realizar uma tarefa. Esta noção representa a objectivação de uma deficiência nas actividades da vida diária, ou uma resposta psicológica a uma deficiência. Assim, não caracteriza o indivíduo directamente, mas sim a sua actividade.

A desvantagem ou “handicap” é definida como sendo uma desvantagem social, um prejuízo que a pessoa pode experimentar devido à sua deficiência ou incapacidade e que limita ou interdita o desempenho do indivíduo. Diz respeito à adaptação do indivíduo e à sua interacção com o meio.

A distinção entre deficiência e “handicap” é crucial para a compreensão do conceito de necessidade educativa especial e para o desenvolvimento dos procedimentos a desenvolver para lhes fazer face. Para Fish (1985), essa distinção envolve uma interacção dinâmica entre o indivíduo e o seu meio, reconhecendo que os efeitos da desvantagem de uma deficiência podem variar da infância para a idade adulta, devido às diferentes formas de intervenção, assim como de situação para situação.

Como principais efeitos que variam com as circunstâncias, Fish (1985) aponta: a) as diferenças individuais; b) as diferenças familiares; c) as diferenças sociais; d) as variáveis de intervenção - qualidade, quantidade, altura e eficiência das intervenções precoces e as variáveis administrativas - programas ou normas que possam constituir barreiras.

Para este autor, ter presente um conceito dinâmico de deficiência é fundamental se se pretende minimizar os efeitos das deficiências na educação.

Assim, o conceito de necessidade educativa especial torna-se um conceito chave: considera-se que uma criança tem necessidades educativas especiais quando apresenta alguma dificuldade na aprendizagem, ao longo da sua escolarização, que requeira uma medida educativa especial, exija uma atenção mais específica e maiores recursos educativos que os necessários para os colegas da mesma idade (Marchesi e Martín, 1990).

Estes autores salientam nesta definição duas noções fundamentais: a) problemas de aprendizagem; b) recursos educativos. Para eles, se se falar no problema de aprendizagem, evitando a "linguagem da deficiência", colocar-se-á a tónica na escola e na resposta educativa; quanto à noção de recursos educativos necessários para responder às necessidades, ela remete-nos para a importância de que o sistema educativo deve ser dotado dos meios necessários para atender às necessidades específicas dos seus alunos. Esses recursos educativos podem passar por um aumento do número de professores e de especialistas, por um acréscimo e diversificação de material didáctico, por supressões de barreiras arquitectónicas, mas também pela formação e competência dos professores, novas formas de organização escolar e utilização de novas metodologias, permitindo, pela sua conjugação e complementaridade, uma abordagem eficaz das necessidades educativas especiais.

Marchesi e Martín (1990) consideram que, apesar das críticas que se possam fazer ao conceito de N.E.E. - conceito vago, amplitude exagerada, não permitir diferenciar problemas que são da responsabilidade directa do sistema educativo, de problemas sociais ou familiares e ainda dar uma visão excessivamente

optimista da educação especial - é importante reconhecer o seu valor histórico que permitiu colocar a tónica nas possibilidades da escola e mostrar com mais clareza os objectivos da integração escolar.

2.4 - Conceitos actuais de Educação Especial

É frequente uma certa confusão no entendimento acerca da educação especial. Fish (1985) atribui essa confusão a factores como a própria história da educação especial, as mudanças das responsabilidades profissionais em relação às crianças com deficiência e as recentes mudanças no seu relacionamento com a educação regular.

Actualmente parece que a tónica fundamental da educação especial se coloca em termos de currículo, tendo os professores a responsabilidade pelo seu desenvolvimento, ao contrário da tradição arraigada em que a tomada de decisões se centralizava e dependia do sector médico.

Ainda relacionado com a confusão em torno da educação especial está o facto de se terem desenvolvido serviços oficiais e escolas separadas, o que conduziu a confundir educação especial com escola especial (Fish, 1985).

Para Jimenéz (1991), o conceito de necessidades educativas especiais está relacionado com "as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para atingir o máximo crescimento pessoal e social", (p.17). Este autor refere ainda que, tendo em conta esta concepção, a educação especial deixa de ser concebida como a educação de um tipo de alunos, para passar a entender-se como "o conjunto de recursos pessoais e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder

adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns alunos", (p.17).

Para Fish (1985), a educação especial não se define enquanto colocação dos alunos, mas sim em termos da capacidade da escola regular para responder às necessidades e diferenças individuais dos seus alunos, estando, assim, relacionada com a formação do professor, com os recursos e equipamentos adequados e com os currículos e situações de ensino adequados, da mesma forma que o está a educação regular.

Nesta perspectiva a educação especial deverá ser considerada uma variante da educação regular e nunca um tipo diferente de educação.

A legislação portuguesa contempla no decreto-lei 319/91 estas tendências, preconizando que "o regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais" podendo essas adaptações traduzir-se num leque variado de medidas que contemplam as diversas situações e que se ordenam dum nível menos restritivo para níveis mais restritivos. Essas medidas são, conforme o artº 2º:

- a) Equipamentos especiais de compensação
- b) Adaptações materiais
- c) Adaptações curriculares
- d) Condições especiais de matrícula
- e) Condições especiais de frequência
- f) Condições especiais de avaliação
- g) Adequação na organização de classes ou turmas
- h) Apoio pedagógico acrescido
- i) Ensino Especial

CAPÍTULO III

A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO III - A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

3.1 - A panorâmica evolutiva da investigação em integração

Tentaremos esboçar uma panorâmica geral do modo como a investigação sobre a integração tem evoluído, nos últimos anos.

A tentativa de ordenar e interpretar a literatura especializada revela-se tarefa difícil. Recentemente, Parrilla (1992) configurou três grandes etapas para interpretar a diversidade de concepções e práticas existentes, o que nos pareceu uma importante contribuição para essa interpretação. Perspectivaremos nesta revisão outros trabalhos que nos pareceram igualmente importantes os de Ronald Gulliford (1982), Epps e Tindal (1987) e Hegarty (1993).

1ª Etapa - A integração escolar centrada na colocação dos alunos

A partir dos anos 70, assistiu-se a uma considerável actividade na investigação sobre educação especial. Para Ronald Gulliford (1982) esta actividade deveu-se à evolução das práticas durante o período de expansão de escolas e à influência da investigação, bem como das teorias que emergiam, as quais colocavam a tónica na necessidade de fornecer experiências normais e na não separação através da categorização e de "rótulos". Para este autor é significativo que no fim da década de 70 a legislação tenha evitado esta categorização, referindo-se a necessidades

especiais, e tenha transferido as responsabilidades para a educação, ao mesmo tempo que reconhecia o importante papel dos pais.

O movimento para a integração pressupôs uma tentativa radical de ultrapassar e questionar a validade das práticas educativo-assistenciais predominantes. Os estudos sobre integração escolar desenvolveram-se inicialmente dentro das questões relacionadas com a determinação dos efeitos da colocação dos alunos em ambientes integrados, *versus* ambientes segregados. Estes estudos denominam-se, de uma forma geral, "estudos de eficácia", já que tentam provar a eficácia de um modelo educativo integrador face a um modelo segregador.

Ronald Gulliford (1982), na revisão de literatura sobre o desenvolvimento da investigação em integração, refere os estudos de Jamieson *et. al.* em 1977, como tendo contribuído para remover o debate sobre integração do nível simplista do "contra ou a favor" da integração, para o debate sobre as práticas e as políticas neste domínio, uma vez que os investigadores conseguiram encontrar um consenso sobre os factores responsáveis pelo sucesso da integração.

Os factores encontrados nessa investigação foram, entre outros: a necessidade de conseguir que o aluno se sentisse confiante e não socialmente isolado dos seus colegas; os apoios fornecidos às escolas não deveriam ser de maneira a tornar a vivência na escola regular igual à de uma escola especial em miniatura; a escola deveria estar disposta a receber a criança e a procurar o acesso a equipamento e materiais especializados; o *staff* deveria estar informado acerca das características, necessidades e evolução da criança.

As questões levantadas pelos resultados destes estudos iniciavam assim a remoção do debate para o **como, quando, onde e quem** integrar.

Parrilla (1992), refere-se a esta primeira linha de investigação em termos de eficácia, pressupondo que a integração escolar se produz pelo simples contacto entre os alunos, sendo o contexto educativo geral a chave do processo integrador. Esta hipótese defende que a simples aproximação de alunos pertencentes a diferentes grupos diminuirá as suas diferenças.

Esta forma de encarar a problemática da integração coloca a tónica na mudança dos alunos do sistema segregado para o sistema regular de ensino e obriga a escola a desenvolver um *continuum* de serviços e colocações para fazer face à colocação de alunos.

A definição de diferentes graus de integração, feita por Soder (1980), citado por Parrilla (1992), evidencia distintos níveis de integração, que podemos encontrar nos nossos contextos escolares: a integração física - os alunos frequentam uma sala de apoio, dentro do edifício escolar, a tempo inteiro, reduzindo-se os contactos aos intervalos ou refeições; a integração funcional - quando os alunos frequentam uma sala de apoio na maior parte do tempo e assistem a algumas actividades dentro da sala de aula regular; a integração social - quando o aluno frequenta a sala de aula regular e, em determinadas áreas, é apoiado em sala de apoio; e, finalmente, a assistência em tempo total em sala de aulas regulares.

A centralização da integração na estrutura física e no contexto da integração, que Parrilla (1992) considera que tem vindo a ser dominante em Espanha, e que nós podemos encontrar também no nosso país, conduz a uma visão simples da integração que, no entender desta autora, é vista como algo que se promove a si próprio. O perigo desta linha será sempre o de dar uma importância

excessiva à colocação dos alunos, relegando para segundo plano todos os outros aspectos.

Epps e Tindal (1987), na revisão que desenvolveram da investigação sobre as opções de colocação, referem que estas foram vistas como um campo de investigação mas que não forneceram resultados consistentes em termos da superioridade de ambientes segregados ou integrados, apesar de alguns resultados evidenciarem que os ambientes de integração estão associados a melhores resultados.

Para estes autores, a interpretação da literatura nesta área está impregnada de dificuldades metodológicas, sendo referidas nomeadamente: a) problemas respeitantes à heterogeneidade da população; b) problemas no emparelhamento dos grupos; c) a não sensibilidade e variabilidade das medidas; d) métrica de análise das variáveis independentes inadequada e d) falta de especificidade na descrição da natureza do tratamento.

Illán (1989) refere igualmente as limitações metodológicas que provocaram confusão e algum conflito entre os dados obtidos sobre os mesmos tópicos de análise, chamando a atenção para que muitos factores tão importantes como os currículos e materiais usados, modelos de interacção e formação dos professores não terem sido controlados na grande parte dos estudos.

Blake e Williams (1986) referem-se também às dificuldades em lidar com os resultados das investigações em educação especial, devido às discrepâncias entre os ideais filosóficos e as realidades práticas da investigação.

Hegarty, Pocklington e Lucas (1981) referem que, na história da investigação em integração, predominam os pedidos de estudos comparativos que

produziram sobretudo investigações que compararam o desenvolvimento académico e social dos alunos sob diversas modalidades de atenção educativa, geralmente entre alunos que frequentavam classes especiais e classes normais nos Estados Unidos e alguns estudos na Grã-Bretanha, entre escolas especiais e escolas regulares. O consenso que existiu acerca destes estudos foi apenas o das fraquezas metodológicas e, na opinião de Hegarty, Pocklington e Lucas (1981), este facto confirmou que aquilo que a investigação devia procurar era o que se passava dentro dos programas que as crianças seguiam.

2ª Etapa - A integração escolar centrada em projectos de intervenção sectorial

As investigações de Hegarty, Pocklington e Lucas (1981), foram desenvolvidas na base de que os estudos que incidiam na dicotomia integração/segregação tentavam responder a uma falsa questão que não correspondia à prática da educação especial.

Os seus estudos pretenderam "examinar em profundidade as provisões nas escolas regulares para as crianças com deficiência e identificar os factores responsáveis por uma integração bem sucedida" (Hegarty, Pocklington e Lucas 1981). Os resultados desta investigação levantaram questões da prática da integração que abarcam desde questões políticas e administrativas, métodos facilitadores da integração social e escolar, trabalho de cooperação entre professores, serviços de especialistas, até ao estudo dos progressos dos alunos. A partir destes estudos, o debate sobre a integração passa para esferas diferentes: a preparação dos alunos e

técnicos para a integração, a formação dos professores de ensino regular, as questões dos currículos e as formas de fornecer serviços de apoio à integração.

Assim, a verdadeira questão coloca-se, não tanto na importância ou não da integração, que Epps e Tindal (1987) consideram ser uma falsa questão, mas no **como, quando** e por **quem** deve esta ser feita.

Esta segunda linha de investigação tem em conta os meios para alcançar a integração. Parte do princípio que a integração não se desenvolve através do simples contacto entre os alunos e coloca a tónica no estabelecimento de objectivos, nos processos de planificação e programação educativas, tendentes à individualização e adaptação de programas às necessidades educativas dos alunos. Nesta linha, abordam-se ainda as questões relacionadas com as competências pessoais e sociais a desenvolver nos alunos integrados para interagirem com os seus colegas (Gresham, 1987, citado por Parrilla, 1992), bem como a definição de papéis e responsabilidades dos profissionais intervenientes.

Assim, a investigação parece ter enveredado por um caminho que chama a atenção para o facto de que, tendo a integração sido estabelecida como a opção correcta, uma das suas mais úteis funções será a de identificar as características das condições mais efectivas em que se deve processar, de forma a melhorar a sua prática (Hegarty 1993; Williams, 1993).

Nesta perspectiva, foram desenvolvidas inúmeras investigações que deram ênfase a diferentes aspectos e dimensões da integração, como, por exemplo, as abordagens que põem a tónica na definição de objectivos e modelos curriculares (Brenan, 1985), as abordagens que põem a tónica na relações e atitudes em relação aos alunos e as que centram a atenção nos profissionais da educação.

Parrilla (1992), chama a atenção para que a identificação das características das condições da integração, não permite uma perspectiva global que chame a atenção para a organização da educação nas escolas.

3ª Etapa - A integração escolar e a perspectiva institucional

Actualmente tem vindo a ser desenvolvida uma outra linha de investigação em que a tendência se centra na fusão da educação especial e regular num sistema único aberto à diversidade (Bliklen e Blat, 1985; Reynolds, Wang e Walberg, 1987; Wang, Reynolds e Walberg, 1995). Estes autores encaram a integração como a fusão entre os ensinos regular e especial, o que resulta num único ensino adequado a todos os alunos, que se denomina actualmente inclusão. Esta última linha foca a integração do ponto de vista institucional, considerando que é a escola, enquanto instituição, que deverá adaptar-se às exigências da inclusão para fazer face à diversidade de todos os alunos, optando por uma visão global do aluno com ou sem necessidades educativas, e por uma visão, também global, da escola com todos os seus membros implicados.

Gartner e Lipsky (1987), partilham deste mesmo ponto de vista. Estes autores partem da análise das conclusões de um relatório do Departamento de Educação dos Estados Unidos, em que se apontam os problemas das práticas desenvolvidas, a saber: perspectivas fragmentadas a nível dos programas utilizados, baseadas em definições preconcebidas; sistemas duais: serviços separados que contribuem para a falta de coordenação e liderança e de responsabilidades nebulosas; estigmatização dos alunos: produção de baixas expectativas de sucesso, fraca persistência nas tarefas, atribuição de causas a inadequações pessoais; e tomada de

decisões de colocação que se foram tornando num "campo de batalha" entre pais e escolas.

Partindo das conclusões desse relatório e das suas implicações em termos de busca de soluções para o melhoramento das práticas em educação especial, os autores consideram que insistir nesta óptica não deixará de continuar a perspectivar dois sistemas separados. Qualquer que seja o seu desenvolvimento, a existência de dois sistemas continuará a basear-se na assumpção de que os alunos, com e sem deficiência, requerem dois tipos diferentes de serviços que requerem, por sua vez, distintas formas de organização. A alternativa será, pois, a da emergência de um sistema único, em que a educação para todos os alunos será caracterizada por práticas eficientes nas salas de aula e nas escolas.

Nesta abordagem da integração há um avanço significativo em relação aos dois anteriores: a integração pressupõe uma mudança em que as escolas e os professores desempenham um importante papel e a perspectiva mais técnica é suplantada por uma perspectiva mais cultural, que olha para a diversidade e proporciona uma educação multicultural.

Stainback, Stainback, East e Sapon-Shevin (1994), afirmam que a meta da inclusão é criar uma comunidade onde todas as crianças trabalhem e aprendam juntas, não sendo possível atingi-la por uma falsa imagem de homogeneidade. Para a atingir estes autores consideram fundamental analisar a forma como as escolas se têm organizado em redor das diferenças individuais e as soluções que têm vindo a ser produzidas. A criação de escolas inclusivas deve ser feita de forma a tomar consciência das diferenças e necessidades dos alunos, mas num contexto comum. A

meta da inclusão não é apagar as diferenças, mas ser capaz de permitir a cada aluno a pertença a uma comunidade educativa que valida e valoriza a sua individualidade.

Baker, Wang e Walberg (1995) fazendo uma análise das investigações mais recentes acerca dos efeitos da inclusão na aprendizagem, consideram que se evidencia que os alunos educados em salas de aula normais obtêm melhores resultados em termos académicos e sociais do que alunos educados em ambientes não inclusivos.

Fuchs e Fuchs (1994) analisam num artigo, o movimento para a inclusão total, comparando e comentando aquilo que consideram ser a polarização das ideias num campo já de si agitado. Para estes autores, um outro movimento que emergiu nos anos 80, a que nos Estados Unidos se chamou REI (Regular Education Initiative), proclamou que a educação especial deveria coordenar-se e colaborar com o ensino regular. Duas grandes bases eram apresentadas para o conseguir: a individualização do ensino e a utilização de métodos cooperativos de aprendizagem. O seu impacto foi o da reorganização a nível local da educação especial, mas com poucas mudanças da educação regular.

Nos anos 90, o movimento da inclusão plena, representado por Wang, Gartner e Lipsky, Stainback e Stainback, defende que não ocorrerão transformações significativas enquanto a educação especial não for eliminada. Para os inclusionistas radicais, é a própria existência da educação especial que tem impedido a escola regular de conseguir modificar e adaptar o currículo e os programas para responder às diversas necessidades dos seus alunos. Eliminando-se a educação especial, a educação regular será forçada a lidar com os alunos, o que tem sido evitado até

agora. Face a esta análise, Fuchs e Fuchs (1994) proclamam a necessidade de estabelecer pontes, mais do que extremar posições:

"A educação especial tem muitos problemas, não sendo o menor o da redefinição do seu relacionamento com o ensino regular. Estamos na altura de escutarmos os pragmatistas inventivos, não os extremistas de esquerda ou de direita. Estamos na altura da liderança que reconheça a necessidade da mudança; procure a importância da construção de consenso; olhe para o ensino regular com o sentido do que é possível; respeite os valores e tradições da educação especial; e procure fortalecer a integração, assim como outras opções educativas que possam fornecer serviços mais intensos para melhorar a aprendizagem e as vidas de todas as crianças" (p. 305)

Deixaremos de lado esta polémica que se tem desenvolvido, sobretudo nos Estados Unidos e que parece bem acesa, a julgar pelo número de artigos contra e a favor que têm surgido nas revistas da especialidade, para nos concentrarmos a seguir, nas condições que têm vindo a ser consideradas fundamentais para o sucesso da integração.

Contudo, não deixaremos de ter em conta que o termo "inclusão" começa já a ter um certa aceitação, substituindo a pouco e pouco o termo integração, ainda que nos pareça que nem sempre no sentido radical que as contribuições que abordámos atrás implicam.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca em 1994 e que congregou especialistas, altos responsáveis pela educação, administração e política educativa, bem como representantes das Nações Unidas, refere claramente no seu documento final, "Declaração de Salamanca", que este representa um consenso mundial a nível de recomendações para todos os países

e se inspira no "princípio da inclusão e reconhecimento da 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".

3.2 - Conceitos actuais de integração escolar

Do que foi exposto, poder-se-á concluir que o termo "integração", quando usado em Educação Especial, refere-se à educação de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

Birch (1974), citado por Jiménez (1991), define a integração escolar como um processo que "pretende unificar as educações especial e regular com o objectivo de oferecer um conjunto de serviços a todos os alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem".

Para Hegarty (1981), o conceito é dinâmico e complexo, já que implica mais que uma simples oposição à colocação em escolas especiais.

Esta complexidade é geralmente descrita de duas formas diferentes: em termos da associação entre grupos regulares/especiais e em termos de estrutura organizativa.

Kaufmann, Gottlieb, Agard e Kukic (1975) citados por MacMillan, Keogh e Jones (1986), propõem uma definição de integração (mainstreaming) que incorpora três componentes fundamentais: a) integração; b) processos de planificação e programação educativa e c) clarificação das responsabilidades dos agentes educativos.

Warnock, citada por Hegarty (1981) distingue 3 formas de integração: espacial - em função dos locais onde a integração se desenrola (escolas, salas de apoio...); social - quando os alunos que frequentam salas de apoio desenvolvem em conjunto apenas actividades não curriculares; e funcional - quando a integração é total na sala de ensino regular.

Ainda segundo Hegarty (1981), a integração escolar pode ser vista como um fim em si, ou como um meio de alcançar a integração na comunidade.

Para Jiménez (1991), estas diferentes formas de classificar a integração não têm, na actualidade, muita razão de ser. Para este autor a integração escolar é uma realidade quando a criança com necessidades educativas especiais "participa de um modelo educativo único e geral, que contempla as diferenças e se adapta às características de cada aluno. Nesta perspectiva, considera que deverá existir "um leque de modalidades de integração que contemple diferentes situações, que possua um carácter relativo e flexível e que se situe dentro de um sistema educativo geral e comum a todos." (p. 49).

Esta recente forma de considerar a integração, chamada inclusão, emerge da noção de que os sistemas de educação especial e regular devem fundir-se de maneira a tornarem-se um único sistema apropriado e significativo para todos os alunos (Wang, Reynolds e Walberg, 1995).

Para Walberg e Wang (1987), a educação especial pode ser definida como intervenções educativas que são adaptadas às necessidades individuais do aluno e que, para serem eficientes, devem incorporar estratégias alternativas de ensino e de utilização de recursos, assim como flexibilidade para permitir caminhos e tempos diferentes de aprendizagem. Esta forma de ver a integração parte do princípio de que

os alunos aprendem de maneiras diferentes e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças, de forma a otimizar a educação de cada aluno.

3.3 - Condições para a integração

Como vimos a, integração escolar é um processo complexo e dinâmico que combina elementos de natureza diversa e requer condições para se revelar eficiente. Numerosos investigadores têm procurado encontrar as condições consideradas fundamentais para que a integração escolar se desenvolva de uma forma adequada. Tentaremos aqui resumir o que os diversos estudos nos têm aportado.

Duenas Buey (1992) considera que existem elementos que devem ser tomados em consideração, não só para instaurar um clima favorável e propício a todo o processo, como também para permitir o seu desenvolvimento. Esta autora defende que as condições para que tal aconteça são de várias ordens:

- 1) As condições de aceitação do processo, como a adesão da opinião pública e as atitudes favoráveis de todas as pessoas intervenientes, especialmente dos professores;
- 2) Os aspectos de ordem administrativa, tais como a planificação do processo de integração, o estabelecimento de normas de procedimento adequadas e delimitação de responsabilidades, a coordenação entre os serviços implicados;
- 3) A escola e as condições que oferece aos alunos, tais como as infraestruturas, a flexibilidade do currículo e a implementação de estratégias de ensino;

- 4) O professor como elemento chave, a sua formação e a reavaliação do seu papel;
- 5) As equipas psicopedagógicas e serviços de apoio e a sua relação com a escola;
- 6) Os pais e a sua disponibilidade e colaboração activa, e
- 7) Os alunos - como e quem integrar em função da especificidade de cada um.

Para Williams (1993) as condições para uma integração efectiva passam:

- 1) Pelo currículo - o acesso ao currículo, objectivos, materiais e tipo de ensino.
- 2) Pelo tipo de cooperação entre professores - nomeadamente *team-teaching*.
- 3) Pelo pessoal de apoio à integração e a sua eficácia.

Nevin e Thousand (1987) apontam, numa revisão sobre a investigação nesta área, sete grandes temas considerados importantes na integração:

- 1) A implementação de programas que visam aumentar a tolerância pelas diferenças individuais e reduzir as percentagens de alunos com educação especial;
- 2) Os sistemas administrativos e de apoio implementados no sistema geral de ensino, mais do que no sistema especial, de forma a providenciar educação alternativa no ensino regular;
- 3) A formação contínua dos professores de ensino regular, que favoreça uma intervenção mais directa com os alunos com N.E.E.;
- 4) Os princípios de ensino e de escola eficiente;

- 5) O papel do professor-consultor;
- 6) O envolvimento dos pais nos programas da escola;
- 7) A estruturação correcta de programas pré-escolares;

Biklen e Blatt (1985) afirmam que uma boa integração não assenta apenas no "super-professor". A evidência mostrada pelas investigações sobre as escolas eficientes mostra, pelo contrário, que a qualidade emerge de condições particulares que facilitam a qualidade das escolas e, portanto, também da integração. As condições apontadas são: currículos sequencialmente organizados, metas educativas partilhadas, expectativas claras acerca dos comportamentos dos alunos, atenção à comunidade, modelação de um comportamento cooperativo, apoio para os professores por parte da administração e dos pais, diálogo activo entre alunos e professores, escolas mais pequenas em vez de congregação maciça de alunos, salas de aula em que múltiplas actividades possam ser orquestradas simultaneamente, uma grande proporção de tempo passado em actividades escolares, e intolerância pelo preconceito, estereótipo e discriminação.

Na impossibilidade de podermos abordar neste trabalho todas as condições que são referidas na literatura como fundamentais para a integração, escolhemos abordar, aquelas que nos pareceram mais relevantes para o âmbito do nosso trabalho. Centrar-nos-emos, conscientes de que não estaremos a abordar todas as vertentes possíveis nas condições para a integração, em três aspectos que nos parecem fundamentais: 1) o currículo e as estratégias metodológicas de ensino, 2) o papel dos professores de educação especial e de ensino regular e 3) a formação de professores.

CAPÍTULO IV

O CURRÍCULO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

CAPÍTULO IV - O CURRÍCULO E AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ENSINO

4.1 - O Currículo

O termo currículo tem sido usado em acepções diversas. Entende-se, de uma forma geral, como um projecto que determina os objectivos da educação e propõe um plano de acção adequado para a obtenção destes objectivos. Segundo Landivar (1990), um guia curricular consiste no elenco ordenado de objectivos, conteúdos e actividades que podem servir para um determinado ciclo educacional e uma determinada população escolar.

Morrison (1987) refere que, num conceito alargado, o currículo pode ser definido como aquilo que o aluno experiencia numa situação de aprendizagem, enquanto que numa definição mais precisa, poderá ser considerado como sendo uma série de experiências de aprendizagens sistemáticas e planeadas, organizadas em torno de uma particular filosofia de educação, que inclui metas e objectivos em várias áreas, como linguagem, cognição, etc.

A partir da década de setenta, foram desenvolvidos programas e desenhos curriculares que pretenderam sistematizar a prática educativa com alunos com necessidades educativas especiais, destinando-se a ser aplicados independentemente dos contextos em que o aluno era atendido. Os programas educativos individuais e as adaptações curriculares surgiram com características específicas pensados, por vezes, para os diferentes tipos de deficiências: auditivas, visuais ou deficiência

mental. Alguns tornaram-se mais conhecidos, como por exemplo, para a deficiência mental e distúrbios de aprendizagem as propostas de Valett (1977), de Landivar (1990), de Jonhson e Werner (1984). No nosso país foram também elaborados alguns guias curriculares, destacando-se aqui a proposta de Pereira, Vieira e outros (1992).

A divulgação destes programas e/ou desenhos curriculares contribuiu para o desenvolvimento de propostas curriculares diversificadas que não parou de evoluir.

Hodgson, Clunies-Ross e Hegarty (1984) referem o aparecimento de currículos sofisticados em escolas especiais, que poderão constituir um importante recurso para as escolas regulares. Contudo, no entender destes autores, ir ao encontro das necessidades educativas nas escolas regulares é uma tarefa bem diferente de o fazer numa escola especial, já que existem outro tipo de oportunidades assim como de restrições, sendo o sucesso de implementação dependente da capitalização dessas oportunidades e restrições e nunca da reprodução dos ambientes educativos das escolas especiais nas escolas regulares.

Butler-Por (1987) considera que o currículo regular deverá constituir parte integral do dia a dia escolar dos alunos. Contudo, para assegurar que cada criança é suficientemente apoiada, deve ser introduzido um currículo diferenciado que vá ao encontro de uma larga franja de necessidades e aptidões. Um currículo diferenciado proporcionará a todos os alunos os estímulos e desafios de modo a que todos façam os progressos de que são capazes.

Dentro da abordagem da integração, sob o ponto de vista da aplicação de um currículo e do tipo de instrução, a tónica é posta nas diferenças entre os alunos, sendo o sistema curricular o elemento fundamental para responder às necessidades

individuais de cada um. O importante, nesta perspectiva, é a qualidade da educação que a escola oferece e a forma como ela se relaciona com as necessidades de cada aluno. Assim, os desenvolvimentos mais importantes devem ocorrer a nível do currículo: o que é ensinado e porquê, como se ensina e como é avaliado o progresso. (Hodgson, Clunies-Ross e Hegarty, 1984)

Nesta perspectiva, o ponto de partida do currículo situa-se nas diferenças individuais dos alunos, sendo o sistema curricular o elemento central da resposta a estas diferenças, do qual dependerá o êxito da integração.

A individualização do ensino que é preconizada pela legislação nos Estados Unidos (94-142) e que influencia grande parte da legislação europeia, incluindo a portuguesa (Decreto-lei 319/91), é assegurada pela elaboração de um plano educativo individual para cada caso. No nosso país, o Decreto-lei 319/91 estabelece, no seu artigo 2º, entre as possíveis medidas a seguir, as adaptações curriculares, especificadas no artigo 5º, a saber, a) redução parcial do currículo e b) dispensa da actividade que se revele impossível de exercer em função da deficiência. Nos casos em que a medida mais restritiva (medida i. ensino especial) seja exigida, o artigo 16º obriga à elaboração de um programa educativo individual.

Para Parrilla (1992), dentro desta perspectiva os programas educativos individuais (P.E.I.) e as adaptações curriculares trazem soluções diferentes, apesar de ambos se situarem na óptica de que o aluno integrado é o objecto da intervenção e o currículo o instrumento a utilizar.

Passaremos de seguida a abordar separadamente os programas educativos individuais e as adaptações curriculares, tentando analisar a investigação que se tem realizado à volta destas soluções.

4.2. - Programas educativos individuais (P.E.I)

Os programas educativos individuais têm como base um currículo fechado, por objectivos, que pretende proporcionar as situações não contempladas nos currículos gerais, procurando, ao mesmo tempo, servir de ponte para o acesso ao currículo normal.

Para Vidal e Ponce (1990) quando se fala de um P.E.I., há uma referência a uma programação ou a um plano elaborado expressamente para um indivíduo que, por diversas razões, não é capaz de superar determinadas aprendizagens através do ensino regular da sua turma e que possui necessidades especiais de educação. Por isso, esse programa é absolutamente individual e deve ter como finalidade a incorporação desse indivíduo no ritmo de aprendizagem da sua turma. Vidal e Ponce (1990) definem P.E.I. como "o conjunto de objectivos, actividades, materiais e modelo didáctico que se deveria atingir e realizar num tempo previamente determinado e cuja finalidade é a adaptação do processo de ensino/aprendizagem às necessidades educativas especiais que o aluno apresenta" (p. 97)

Assim, trata-se do currículo do aluno integrado, partindo do princípio de que é a evolução do aluno, ao atingir os objectivos desse currículo, que o irá aproximar do currículo normal.

Este sistema tem vindo a ser seguido nos Estados Unidos e noutros países, onde a lei obriga à elaboração dos programas educativos individuais.

No nosso país foram também feitas algumas tentativas para desenvolver o processo de elaboração e desenvolvimento dos P.E.I. (Correia e Gonçalves, 1993). O próprio Decreto-lei 319/91 o preconiza, tornando-o obrigatório para todos os alunos a quem é aplicada a medida i. Poderemos resumir as directrizes mais comuns, da seguinte forma:

- 1 - Identificação ou avaliação preliminar da criança em risco, que é geralmente da responsabilidade dos professores de E.R.
- 2 - Avaliação e determinação das áreas fortes e fracas do aluno, seguida da elaboração de um plano educativo individual, geralmente da responsabilidade de uma equipa multiprofissional ou especialistas considerados necessários. Este plano dá origem ao estabelecimento de um percurso educacional.
- 3 - Elaboração do programa educativo individual que permita responder às necessidades individuais do aluno, objectivos a atingir e linhas metodológicas a adoptar, da responsabilidade do professor de educação especial, com a participação do professor de ensino regular.
- 4 - Seguimento e avaliação da aplicação do programa feito pelos distintos técnicos intervenientes na planificação e no desenvolvimento do mesmo.

Morrisson (1987) considera que a obrigatoriedade dos P.E.I teve um grande impacto nos Estados Unidos, sobretudo a nível das decisões sobre a natureza dos currículos. De facto, as decisões acerca das metas e dos objectivos de um programa

devem ser tomadas no âmbito de uma equipa multidisciplinar, que inclui os pais e, quando possível, o próprio aluno. Para este autor, a decisão de desenvolver programas educativos individuais para crianças com deficiências deveria incluir a consideração das relações deste programa com o contexto educacional das escolas, já que a qualidade da educação para estas crianças será maior se estas forem claramente definidas.

Parrilla (1992) refere que esta concepção implica que é apenas o currículo do aluno especial que deve ser modificado, enfatizando as diferenças individuais na tomada de decisões educativas. Para esta autora, a ênfase posta nesta solução passa sobretudo pela perpetuação das práticas iniciais da educação especial, enfermado de várias limitações, entre as quais a de fomentarem o isolamento do aluno que segue o seu programa próprio, a de se assumir que é a criança, mais que o currículo escolar, que precisa de um "remédio", e, por fim, são os especialistas, geralmente os psicólogos, e não os professores que intervêm na decisão, desenvolvendo objectivos sem analisarem o currículo geral, assumindo-se assim que o currículo geral é o correcto, sendo o aluno o objecto de intervenção.

Parrilla, refere que apesar de ter sido feito um grande esforço no desenvolvimento de propostas de P.E.I., os estudos que analisam os processos e os resultados da sua utilização são poucos.

Os estudos de Haynes e Jenkins (1986) citados por Parrilla (1992) evidenciam que apesar da multiplicidade de programas individuais de treino e técnicas especiais, os professores de educação especial não trabalham com programas individuais para dar resposta às características individuais dos seus alunos. A mesma autora cita ainda a investigação levada a cabo por Bullock e

Clifton (1980) que nos resultados obtidos através de um questionário a professores que participavam na integração, não encontraram o uso de ensino individualizado. Este facto foi atribuído pelos autores não à falta de reconhecimento da eficácia dos programas individuais, mas à falta de preparação dos professores para os elaborar e pôr em prática.

Gartner e Lipsky (1987) referem também que a revisão sobre programas para alunos com deficiências, elaborada por Madden e Slavin, em 1982, não revelou benefícios consistentes para os resultados desejados dos alunos, para a auto-estima, para o comportamento e para o ajustamento emocional. Os mesmos autores referem-se ainda ao estudo de Bloomer *et. al.*, 1982, realizado no estado de Vermont, que indica que 40 a 50% dos alunos catalogados como tendo dificuldade de aprendizagem não obtiveram os efeitos esperados da educação especial.

A não utilização dos P.E.I. parece ser atribuída ao facto de serem elaborados por agentes externos à escola, tornando-se para os professores numa mera listagem ou imposição oficial (Reynolds, (1988). Popplin (1979), citado por Morrison, (1987), refere mesmo que nenhum professor de educação especial deveria ser forçado a usar um conjunto de objectivos curriculares em cuja elaboração não tenha participado activamente.

Parrilla (1992) chama a atenção para o facto de que apenas com a conjugação de outros factores como o estilo do professor, a sua formação, as características dos alunos e da sala de aula, e não apenas partindo da capacidade do aluno, se poderá evoluir em direcção à individualização educativa.

4.3 - Adaptações curriculares

As adaptações curriculares são consideradas em termos gerais, como sendo as estratégias de adequação dos currículos normais às necessidades dos alunos.

Para Parrilla (1992), o conceito de adaptação curricular representa quatro novidades em relação aos P.E.I.

A primeira ocorre quando a tónica da adaptação curricular é posta no currículo normal, deixando de fazer sentido falar-se de um currículo normal e de um currículo especial; a segunda ocorre quando se faz referência a uma concepção de currículo como um processo que permite reconstruí-lo e modificá-lo, sem objectivos definidos *à priori*; a terceira ocorre quando permite reconhecer que todos os alunos têm necessidades, algumas especiais, substituindo o termo de "aluno deficiente" pelo de "aluno com necessidades educativas especiais" e reconhecendo a existência de um *continuum* de necessidades educativas entre os alunos; a quarta ocorre quando é reconhecida a participação e influência da escola na resposta às necessidades educativas.

Manjon (1993) também considera que o afastamento do modelo de P.E.I. e a utilização das adaptações curriculares é fundamental, já que nos aproxima da ideia de que "a finalidade de toda a técnica de individualização didáctica é a de promover

o acesso do aluno aos objectivos gerais da educação nos meios menos restritivos e através dos instrumentos mais normalizados possíveis" (p. 28).

Assim, em vez de serem elaborados currículos diferenciados, dentro de programas diferentes, o ponto de partida é o do currículo comum, bastante flexível de forma a poder ser concretizado de forma adaptativa.

O processo pelo qual se vão estabelecer as adaptações curriculares difere do processo seguido para os P.E.I.: as adaptações curriculares são elaboradas dentro da situação educativa, sendo os professores quem as desenvolvem.

Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1984) desenvolveram uma investigação em que procuravam perceber quais as estratégias de ensino relevantes para a aprendizagem de alunos com variadas necessidades, como era modificado o currículo para fazer face a essas necessidades e como eram estes aspectos integrados no papel desempenhado pelos professores.

No que diz respeito às adaptações curriculares, identificaram cinco diferentes níveis de adaptações:

1. Currículo normal - os alunos seguiam o mesmo currículo. Este nível era o mais utilizado, sobretudo para alunos com deficiências sensoriais. Contudo, os professores desenvolviam esforços no sentido de modificarem algumas estratégias de ensino que permitissem aos alunos seguirem o currículo normal.
2. Currículo normal com algumas modificações - o currículo geral era seguido, mas alguns objectivos eram modificados, omitidos ou substituídos, de modo a tornarem-se apropriados para alguns alunos, como seriam os casos das crianças cegas a nível do ensino do Braille.

3. Currículo normal com modificações significativas - era utilizado sobretudo para alunos com problemas moderados ou severos. Continuava a ter como base o currículo normal, mas separava-se substancialmente a nível dos objectivos ou dos conteúdos de algumas áreas, como por exemplo língua, ou matemática.
4. Currículo especial com adições - o ponto de partida do currículo eram as necessidades do aluno. Uma vez atendidas essas necessidades, o currículo poderia ser aumentado com algumas áreas do currículo normal que fossem acessíveis aos alunos.
5. Currículo especial - tratava-se da situação menos comum e os alunos permaneciam a maior parte do tempo em salas de apoio com um currículo totalmente diferenciado, participando em actividades conjuntas apenas nos tempos livres e recreios. Os professores questionavam-se sobre os efeitos do currículo especial, uma vez que este poderia tornar-se adverso por reduzir a estimulação dos colegas e reduzir o nível de aspirações e expectativas dos professores e alunos.

Segundo Hegarty, Pocklington e Lucas (1981) a definição de critérios que permitam em cada caso particular tomar decisões adequadas sobre o tipo de adaptações curriculares é fundamental. Estes autores sugerem a importância de tomar em conta os seguintes aspectos:

1. As características e necessidades individuais do aluno - priorização de tudo o que possa compensar ou diminuir as desvantagens que o aluno possua; exclusão de actividades que possam tornar-se perigosas para o

aluno; perante a necessidade de decisão acerca de áreas a eliminar, fazê-lo em função da menor relevância para o aluno.

2. Tipo de matérias e actividades de aprendizagem - priorização de tópicos curriculares com carácter básico e fundamental, assim como de carácter prático e instrumental e de todas as aprendizagens consideradas chave para outras posteriores de maior relevância.
3. Considerações pedagógicas - análise minuciosa dos factores que poderão potenciar um maior grau de integração educativa e social do aluno e manutenção de um equilíbrio entre os diferentes tipos de capacidades e os diferentes conteúdos.
4. Factores locais - condições de acesso físico a nível das instalações, considerações das possíveis dificuldades organizativas de ordem prática susceptíveis de interferir no desenvolvimento da adaptação e tomada em consideração dos conhecimentos e formação dos professores e especialistas intervenientes.

Com base nestes aspectos, propõem a adaptação do currículo como um *continuum* que abranja desde as actuações educativas normais até às mais específicas.

Brennan (1985), referindo as vantagens de uma planificação adequada para obter eficácia educativa, indica, além da importância da clareza e organização que estimulam a participação dos professores, dos pais e dos alunos, uma série de princípios básicos que impregnam todo o currículo: o ponto de partida deve ser o nível de desenvolvimento do aluno; deve-se assegurar a construção de aprendizagens

significativas; deve-se conduzir o aluno a modificar os esquemas de conhecimento que possui e deve-se pressupor uma intensa actividade do aluno.

Como refere Manjon (1993), a proposta de adaptação curricular refere-se a uma "educação de qualidade para a diversidade" e não de uma "diversidade de educações" que, sob o pretexto da individualização, conduz ao isolamento e à segregação.

Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1984) referem ainda um aspecto que está intimamente relacionado com as adaptações curriculares e que diz respeito ao processo desencadeado previamente para identificar as necessidades educativas dos alunos. Na sua investigação, no Reino Unido, encontraram uma grande variação nos processos que cada escola segue para identificar as necessidades individuais. Assim, algumas escolas dependem da informação que lhes é dada pelos serviços de educação especial, apesar da consciência de que essa informação tem pouca relevância para a resposta às necessidades. Por outro lado, as escolas que possuíam unidades de educação especial eram mais precisas e organizadas a nível de diagnóstico inicial do que as escolas em que os alunos estavam todos integrados nas salas, talvez por as primeiras disporem de professores especializados para fazerem a observação.

Em Espanha, Parrilla (1992) considera que a integração escolar supõe mudanças a nível da programação geral dos Centros Educativos, assim como mudanças específicas a nível dos alunos integrados. Esta autora indica a investigação da Equipa de Avaliação da Integração do Ministério da Educação e Cultura em 1987, elaborada através de inquéritos e estudo de casos, em que foram também abordadas as modificações curriculares que os Centros Educativos desenvolvem. A nível dos

inquéritos realizados e quanto às modificações curriculares, 69,2% referem modificações em relação a áreas de aprendizagens instrumentais, 15,7% dizem simplificar os objectivos e 12% referem modificações metodológicas.

Em Portugal, o Decreto-lei 319/91 regula os procedimentos a desenvolver no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, referindo que o regime educativo especial consiste "na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais". Entre os vários tipos de adaptações são contempladas as adaptações curriculares. No artº 5º são consideradas adaptações curriculares a redução parcial do currículo e dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência. É igualmente considerado que as adaptações curriculares não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino que o aluno frequente, não se afastando portanto dos currículos normais.

Na medida i), ensino especial são contemplados dois tipos de situações a nível curricular: a) o recurso a currículos escolares próprios que têm como padrão os currículos do regime educativo comum e que podem ser adaptados ao grau e tipo de deficiência e b) os currículos alternativos que substituem os currículos comuns e se destinam a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

Nevin e Thousand (1987) consideram que a capacidade dos professores para adaptar o currículo é um exemplo de comportamento eficiente que facilita a integração.

Parece, pois, que o desenvolvimento de adaptações curriculares, partindo dos currículos comuns a um determinado ciclo ou nível de ensino, é uma prática na integração, suportada, aliás, pela legislação em vários países. Contudo, torna-se

importante perceber como se fazem e se desenvolvem essas adaptações a nível concreto da sala de aula.

Butler-Por (1987) considera que, uma vez que os alunos variam em termos dos conhecimentos que possuem em diferentes áreas curriculares, assim como no nível de compreensão de conceitos básicos e de formação de conceitos, o professor deve adoptar uma actuação flexível, utilizando métodos que promovam a aprendizagem óptima.

Porter (1994) chama a atenção para a necessidade de desenvolver uma abordagem inclusionista ao currículo que consiste na utilização de um currículo comum para todos os alunos, fornecendo um ensino a múltiplos níveis, em que os alunos em cada nível beneficiem de oportunidades significativas nas actividades da sala de aula. Para Porter (1994) as boas práticas escolares são apropriadas para todos os alunos, aplicando-se tão bem aos alunos com N.E.E., como aos outros.

A "Declaração de Salamanca", documento final aprovado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada no âmbito da UNESCO, inspirada pelo princípio da inclusão, defende também a importância da versatilidade do currículo.

4.4 - Estratégias metodológicas e organizativas

A problemática da integração tem sido também abordada através da preocupação, a nosso ver fundamental, de questionar como ensinar o aluno com N.E.E., em alguns casos, e noutros, como ensinar todos os alunos em função da sua diversidade.

Estes estudos procuram encontrar estratégias metodológicas e organizativas que possam contribuir para uma maior eficácia da integração.

Wang, Haertel e Walberg, (1994 b.) analisaram vários estudos (livros, sínteses de investigações...) que investigaram as variáveis que influenciam o processo de aprendizagem e procuraram um consenso acerca das influências consideradas mais significativas na aprendizagem. As variáveis que exercem uma influência directa, com maiores efeitos na aprendizagem dos alunos, incluem:

- a) as capacidades cognitivas, motivação e comportamento dos alunos;
- b) a gestão, o clima e as interacções professor/aluno na sala de aula;
- c) a quantidade e qualidade do ensino, e
- d) o apoio e encorajamento dos pais em casa.

No que diz respeito às variáveis que exercem um efeito indirecto, com uma influência moderada, encontram-se:

- a) a cultura da escola;

- b) a tomada de decisões de professores e administradores;
- c) as influências da comunidade, e
- d) os grupos de pertença fora da escola.

Por fim, com menos influência, surgem as variáveis mais afastadas da escola:

- a) demografia escolar e regional;
- b) políticas nacionais, e
- c) políticas a nível da escola

Estas variáveis foram posteriormente agrupadas em 28 categorias, através de uma combinação da análise de conteúdo e da síntese de investigações, obtendo-se um *score* para cada uma dessas categorias, através de uma meta análise. Analisaremos, mais à frente as categorias relacionadas com a gestão e clima da sala de aula.

Outras investigações procuram especificamente encontrar estratégias de aprendizagem mais eficazes para alunos com N.E.E., tendo sido principalmente estudados os métodos cooperativos (Johnson e Johnson, 1980; Slavin, 1990; Sharan, 1990) e as tutorias (Jenkins *et. al.*, 1994)

As estratégias de socialização (Johnson e Johnson, 1980; Stainback, Stainback, Raschke e Anderson, 1981) são outro tipo de estratégias estudadas, que procuram dar resposta à necessidade de promover interações sociais eficientes que estimulem a aceitação entre os alunos, põem a tónica nas estratégias de modificação do comportamento, nas estratégias organizativas e nas estratégias centradas no currículo.

Tentaremos, neste ponto, abordar as estratégias metodológicas e organizativas concretas que se desenvolvem com os alunos integrados, procurando perceber não tanto o que se faz com os alunos, mas como se faz.

Assim, abordaremos sucessivamente:

- As estratégias de gestão e clima da sala de aula
- As estratégias de aprendizagem
- As estratégias de socialização

4.4.1. Estratégias de gestão e clima de sala de aula

Entre todas as tarefas que o professor desempenha, a gestão da sala de aula é, sem dúvida, fundamental, já que é a primeira condição para que o professor consiga "prender" o aluno à aula que preparou previamente e assim promover a aprendizagem. As estratégias de gestão da sala de aula fornecem uma estrutura onde se desenvolve o ensino. Os professores devem tornar-se gestores eficientes de forma a serem capazes de proporcionar a todos os alunos uma estrutura que favoreça o processo de ensino/aprendizagem.

Os trabalhos de Kounin (1972) mostram-nos como as capacidades de gestão da sala de aula influenciam de forma significativa a motivação, o comportamento e os resultados dos alunos. Os professores eficientes gerem a sala de aula usando procedimentos que evitam o mau comportamento, e, se necessário, utilizam intervenções sistemáticas para modificar o comportamento dos alunos. Os alunos com necessidades educativas especiais apresentam frequentemente

problemas de comportamento e dificuldades de ajustamento pessoal e social que requerem que os professores possuam formas alternativas de estabelecer uma boa gestão individual e de grupo.

Kounin (1972) analisando aulas de diferentes professores, não encontrou diferenças sistemáticas, mas descobriu que as diferenças entre os professores que tinham mais problemas de comportamento nas suas aulas e os que tinham menos, se situavam a nível da utilização de técnicas de gestão eficientes ou não. Segundo a análise de Kounin, as técnicas de gestão que parecem estar relacionadas com o sucesso ou insucesso na sala de aula, relacionam-se com o comportamento do professor antes da ocorrência do mau comportamento tais como: alerta do grupo (utilização de questões para manter o interesse do grupo); testemunho (o professor apercebe-se do que está para ocorrer, comunica ao grupo que sabe o que se está a passar, e lida com o comportamento antes que se torne problemático); suavidade de transição e ritmo da aula (o professor tem a aula bem preparada e evita confusões e perdas de tempo ao passar de um tema para outro); envolvimento (o professor tem a capacidade de lidar com mais de um assunto ao mesmo tempo, sendo capaz de dar atenção individual, mantendo os outros alunos ocupados); desafio (o professor cria desafios aos alunos para os manter interessados); variedade (o professor sabe variar as actividades e os estímulos a fornecer); e responsabilidade do aluno (o professor consegue que os alunos se responsabilizem pelas suas tarefas, deixando claro em que consistem e o que deverão fazer quando as terminem, afim de não perturbarem os outros).

Wood (1989), citando Jones e Jones considera três áreas do comportamento do professor que influenciam o comportamento e a aprendizagem dos alunos: a) a

capacidade para organizar e gerir as actividades da sala de aula; b) a capacidade para apresentar os materiais e c) as relações professor/aluno. Jones e Jones (1986) identificaram nove capacidades de gestão que ajudam o professor a gerir de forma eficiente a sala de aula e que, nalguns pontos, coincidem com as preconizadas por Kounin: 1) dar instruções claras (os alunos sabem o que e como o fazer); 2) começar a aula (selecção de pistas que mantenham os alunos atentos e altamente motivados); 3) manter a atenção (selecção de estratégias para manter a atenção); 4) espaçamento (utilização das pistas não verbais dos alunos para perceber o aborrecimento e poder fazer pequenas pausas ou modificações); 5) usar o lugar de trabalho de forma eficiente (quando e como trabalhar sozinho e em grupo); 6) sumariar (proporcionar revisões e relacionar a matéria com as experiências dos alunos); 7) fornecer avaliação e *feed-back* positivo); 8) fazer transições suaves (ter materiais prontos e organizados e fazer transições sem rupturas) e 9) saber lidar com o mau comportamento (perceber o início de mau comportamento, responder imediatamente e em privado e saber resolver conflitos).

Wang, Haertel e Walberg (1994 b), no estudo que já referimos atrás sobre as condições que influenciam a aprendizagem, e no que diz respeito à categoria "clima e ensino na sala de aula" que inclui rotinas e práticas na sala de aula, encontraram oito sub-categorias que têm uma importante influência na aprendizagem:

- 1) Gestão da sala de aula, que é a sub-categoria mais influente e que inclui o alerta de grupo, a responsabilidade do aluno, a transição suave e o testemunho. A gestão eficiente aumenta o empenho dos alunos, reduz o

mau comportamento e contribui para um uso correcto do tempo de ensino.

- 2) Interações sociais construtivas entre professores e alunos - a frequência e qualidade das interações contribuem para um sentimento positivo de auto-estima e de pertença à escola.
- 3) Quantidade de ensino recebido - os alunos necessitam de estar completamente envolvidos em actividades académicas e os professores devem fazer uma correcta distribuição do tempo.
- 4) Clima da sala de aula - refere-se às dimensões sócio-psicológicas da vida da sala de aula, incluindo a cooperação entre professores e alunos, interesses e valores comuns, aulas bem organizadas e planificadas, objectivos de aprendizagem claros.
- 5) Instruções à turma - inclui as técnicas que asseguram que os alunos compreenderam bem os objectivos e os conteúdos apresentados.
- 6) Interações académicas - inclui o estilo do professor para questionar, reforçar e usar correcções.
- 7) Avaliação - a avaliação é usada frequentemente, como componente do ensino.
- 8) Implementação eficiente e apoio de rotinas e regras de comunicação e de procedimentos.

Wang (1994) refere que a investigação acerca das práticas eficientes exemplifica como as escolas podem ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Para esta autora não existe falta de conhecimentos acerca do que e de como se deve fazer. A questão central para implementar a visão de equidade educativa é a de saber

como se podem relacionar os recursos - tais como a capacidade dos professores, as adaptações curriculares e o apoio organizativo para implementação de programas - e os resultados, de forma a atingir as metas pretendidas.

4.4.2. Estratégias de aprendizagem

. Métodos cooperativos

Os métodos cooperativos (Johnson e Johnson, 1980; Slavin, 1990; Sharan, 1990) procuram desenvolver estratégias de aprendizagem com base na interacção entre os alunos. Segundo Slavin, (1990) o ensino cooperativo é caracterizado:

- a) pela aprendizagem realizada em interacção entre os membros do grupo;
- b) pela estrutura de recompensas interpessoais, que faz referência às consequências para um aluno nos resultados dos seus colegas;
- c) pela estrutura de autoridade na sala, que se coloca ao nível do controlo que os alunos exercem sobre a sua própria actividade;
- d) pela alteração a nível da estrutura das tarefas - local em que se desenvolvem, sistema de agrupamentos, possibilidade de ajuda, etc.

Slavin (1990) considera que este tipo de estratégias apresenta inúmeras vantagens na integração, permitindo a revalorização da aprendizagem, a motivação para a ajuda mútua, o desenvolvimento de processos cognitivos quando o aluno organiza a informação e o pensamento para ajudar o outro, permitindo uma atenção e ajuda imediata dentro do grupo sem necessidade de tempo de espera pelo professor. Numa escola cooperativa, a integração torna-se num elemento essencial da escola e

da organização da sala de aula, já que os professores de educação especial actuarão em termos de "*team-teaching*" com os seus colegas de ensino regular, contribuindo com a sua experiência na adaptação do ensino à turma como um todo. Este autor defende ainda que as mudanças fundamentais nas escolas ocorrem quando os métodos de aprendizagem cooperativa são incluídos no currículo e na organização da sala de aula

Hegarty, Hodgson e Clunies-Ross (1984) referiram-se também à importância dos métodos cooperativos na investigação que desenvolveram. Nas entrevistas que realizaram aos professores, estes manifestaram-se inicialmente preocupados com o tempo necessário para a estruturação dos grupos, mas uma vez que o conseguiam fazer, eram capazes de apresentar o material a toda a classe, adaptando o estilo quando necessário, para determinados alunos, mas sem precisar de reiterar as instruções directamente a cada aluno com N.E.E. Estes professores achavam que os alunos estavam, com estes tipos de métodos, mais motivados, tinham um melhor entendimento do que deveriam fazer e ficavam mais tempo ocupados com as tarefas.

Butler-Por (1987) considera que podem ser aplicados diferentes critérios na formação de grupos heterogéneos. Sendo a falta de interesse pelas actividades escolares um dos problemas mais comuns, esta autora defende que uma forma eficiente de fazer agrupamentos poderá partir de interesses comuns. Cada grupo poderia consistir em crianças de diferentes níveis de capacidade, que trabalhariam juntas num tópico de interesse mútuo. O método seria assim eficiente em termos de criar a motivação necessária para investir em conhecimentos dentro das áreas de interesse dos alunos.

Wood (1989) considera que dentro dos procedimentos de gestão da sala de aula a nível de ensino/aprendizagem, os procedimentos de gestão de grupos podem ser usados com sucesso nas salas de integração. Esta autora considera que apesar de alguns alunos necessitarem de ensino individualizado, isso não significa que devam restringir-se a ele. Mesmo se o aluno segue um programa individual para atingir metas e objectivos educativos (P.E.I.), isto não significa que todo o ensino seja feito de uma única forma, já que podem beneficiar de formas diferentes de apresentação das matérias. Para esta autora existe uma grande variedade de procedimentos de grupo que podem ser usados com sucesso na integração, apontando nomeadamente:

a) os procedimentos para o grande grupo - podem ser usados quando o objectivo é o de introduzir trabalhos, materiais ou directrizes gerais, desde que o conteúdo da apresentação seja apropriado para todos os alunos. Por isso antes de usar este procedimento, o professor deverá considerar os níveis de capacidade, de aprendizagem e de interesse de todos os alunos e modificar o tipo de instruções a fornecer ao grande grupo, de forma a acomodar as diferenças existentes.

b) os procedimentos para pequenos grupos - incluem formas diferentes de agrupamento com base em capacidades específicas, em grupo de cooperação ou em actividades não académicas. Quanto a estas últimas, a sua utilização facilita a gestão em actividades suplementares e promove a interacção social entre os alunos. No que diz respeito aos agrupamentos cooperativos, esta autora refere que a investigação tem demonstrado que a utilização de métodos cooperativos contribui para desenvolver relações positivas entre os alunos, promove a capacidade do aluno para valorizar a diversidade e facilita a aquisição de capacidades superiores que envolvem a resolução de problemas e desempenho cognitivo.

Citando os trabalhos de Jones e Jones (1986), Wood (1989) indica um guia para criar grupos de aprendizagem cooperativa:

1 - O grupo de cooperação será conseguido de forma mais eficaz e com resultados mais positivos, se ocorrer em turmas onde os alunos tenham sentimentos positivos em relação aos seus colegas. Por isso devem ser criadas actividades prévias de desenvolvimento de relações interpessoais positivas;

2 - Os professores devem decidir quando têm de usar grupos de trabalho cooperativos, baseando-se no tipo de resultados que pretendem alcançar;

3 - O professor deve ajudar os vários elementos a desenvolver as capacidades necessárias para o trabalho de grupo, fornecendo tarefas de resolução de problemas seguidas de discussão;

4 - Os professores devem fornecer instruções claras e assegurar-se de que todos os alunos perceberam e são capazes de resolver os problemas que possam surgir.

Parrilla (1992) considera que os métodos cooperativos apresentam grandes possibilidades como estratégias instrutivas versáteis, que se adaptam à heterogeneidade e a diversas situações escolares, podendo aplicar-se com objectivos de desenvolvimento cognitivo e afectivo, sendo por isso importante continuar a analisá-los enquanto estratégia a utilizar na sala de aula.

. Tutorias

Os programas de tutorias entre pares (peer tutoring), tutorias entre idades diferentes (cross-age tutoring), e tutorias com inversão de papéis, são outros exemplos de adaptações que se consideram eficientes para alunos com N.E.E.

No primeiro caso mencionado, tutoria entre pares, um dos alunos desempenha o papel de professor, sendo a cooperação orientada para um modelo de ajuda. No segundo caso, tutoria entre diferentes idades, existe uma diferença de idades entre o tutor e o aluno

Jenkins e Jenkins (1985), citados por Parrilla (1992), identificaram várias fases no desenvolvimento deste tipo de programas, que incluem a preparação e desenho das sessões de tutoria, o tipo de avaliação e a preparação dos tutores.

Jenkins *et. al.* (1994) desenvolveram uma investigação a nível do ensino da leitura em que formulam e testam uma forma alternativa em que os professores podem utilizar os mesmos materiais e procedimentos para todos os alunos. A atenção às diferenças individuais foi introduzida, encorajando a tutoria entre pares e entre idades diferentes através de aprendizagem cooperativa e fornecendo oportunidades de prática adicional, também através da tutoria entre pares. Os alunos foram incluídos em grupos experimentais e grupos de controlo, tendo sido encontrados efeitos significativos em todos os alunos do grupo experimental, normais e com N.E.E., nos *scores* relacionados com o vocabulário, leitura e linguagem.

O terceiro caso, tutoria com inversão de papéis, é uma variante em que o aluno com N.E.E. desempenha o papel de tutor. Gartner e Riessman (1994) desenvolveram investigações nesta área, encontrando benefícios para todos os alunos.

Parrilla (1992) considera que este tipo de tutoria poderá ter um importante papel como estratégia que pode possibilitar a sensibilização e a valoração positiva da diferença e aceitação social dos alunos integrados.

Semmel (1980), citado por Nevin e Thousand (1987), chama a atenção para a necessidade de reforço e apoio aos professores que desenvolvem este tipo de estratégias, sobretudo a nível da preparação e desenvolvimento dos programas.

4.4.3. - Estratégias de socialização

Este tipo de estratégias preocupa-se essencialmente com a integração social dentro da sala de aula, quer em termos da aceitação dos alunos com N.E.E. pelos seus companheiros, quer em termos da sua participação nas actividades sociais da sala de aula.

Staimback, Staimback, Raschke e Anderson, 1981, citados por Parrilla (1992), assinalam três métodos que tem sido utilizados para este fim.:

1) A implementação de programas destinados a ensinar destrezas sociais aos alunos integrados. Este tipo de programas organizou-se com base nas teorias comportamentalistas, sendo as estratégias mais utilizadas a manipulação de antecedentes (criar condições para que uma interacção social se produza), a manipulação de consequências (fornecimento de reforço quando há uma interacção adequada) e a modelação (o aluno é exposto à conduta de um modelo e à imitação)

2) O desenho e a adaptação da organização e estrutura da sala de aula. Este tipo de programas tem como objectivo valorizar os efeitos das diferentes estruturas de trabalho de grupo nas interacções entre alunos integrados e os seus colegas, implementando a aceitação mútua.

Johnson e Jonhson (1980) chamaram a atenção para o facto de que a colocação de alunos com deficiências nas salas de aula regulares é apenas o início de uma oportunidade, já que existe o perigo de que os alunos com deficiência sejam estigmatizados e rejeitados, ou ainda ignorados. Preocuparam-se, assim, em perceber a importância da interacção construtiva entre os alunos com deficiência e os seus colegas. Preocuparam-se, por outro lado, em saber que tipo de modelo teórico e que suporte poderiam ser apresentados para uma integração com sucesso, assim como em identificar um conjunto de estratégias para utilização dos professores.

Estes autores identificaram três tipos de estruturas organizativas possíveis na sala de aula - cooperativa, competitiva e individual - e analisaram sistematicamente os seus efeitos em termos da quantidade e tipo de interacções que se estabelecem entre os alunos. Os resultados evidenciaram que a interacção em contexto cooperativo promovia o processo de aceitação, enquanto que as experiências competitivas e individuais tendiam a promover um processo de rejeição, reforçando as impressões negativas em relação aos alunos com deficiências. Quanto às estratégias a utilizar para implementar actividades deste tipo, os autores indicam nove passos que vão desde uma criteriosa selecção dos grupos, até à avaliação dos produtos efectuados e fornecimento de *feed-back*, passando pelos cuidados com a explicitação da tarefa e observação do funcionamento do grupo.

Parece, assim, que as relações sociais que se estabelecem entre os diversos alunos são incrementadas quando os alunos cooperam em grupos heterogéneos com objectivos comuns. Contudo, Johnson e Jonhson (1989) chamam a atenção para que, apesar das evidências fornecidas pelas numerosas investigações, as práticas escolares continuam, surpreendentemente, a orientar-se para a aprendizagem individualista e

competitiva, considerando urgente a diminuição da discrepância entre aquilo que a investigação nos indica e aquilo que realmente continua a ser feito.

A utilização de métodos cooperativos poderá abrir novos horizontes aos professores, quer em termos do tempo dispendido, quer ainda em termos das relações professor de E.E./professor de E.R.

CAPÍTULO V

O PROFESSOR PERANTE A INTEGRAÇÃO

CAPÍTULO V - O PROFESSOR PERANTE A INTEGRAÇÃO

O capítulo anterior conduz-nos à conclusão de que a integração escolar dos alunos com necessidades educativas especiais só é possível num determinado tipo de escola-aberta à diversidade, capaz de adequar os seus recursos e metodologias não só aos alunos com deficiências, mas também a todos que requeiram qualquer tipo de respostas educativas de carácter transitório. Esta concepção de escola constitui um importante desafio, já que não implica que se coloquem fisicamente todos os alunos juntos, mas pressupõe que se devem conciliar princípios de igualdade e diversidade.

A integração contribuiu para uma mudança substancial nas condições da sala de aula, uma vez que obriga a abandonar a visão global da turma como um conjunto homogéneo de alunos, pela visão de um conjunto heterogéneo de indivíduos. Por outro lado, a entrada na escola de novos profissionais de educação, obriga a uma redefinição de papéis que anteriormente não era considerada nas escolas regulares.

Hegarty (1994) considera que, em última análise, a integração é uma questão de se proporcionar uma educação apropriada e de alta qualidade aos alunos com necessidades educativas, nas escolas regulares. O facto disto acontecer ou não, também depende muito das variáveis relacionadas com o professor, que Hegarty

considera serem, por um lado, a sua vontade em efectuar esta tarefa e, por outro, a sua capacidade para o fazer.

Para este autor, se bem que a integração não dependa apenas do professor, ela é de certeza mais eficiente se se compreender bem a dinâmica das variáveis que estão relacionadas com este.

Em Portugal, a implementação do Decreto-lei 319/91 sobre o apoio aos alunos com N.E.E., implicou uma mudança na estrutura educativa existente, sobretudo a nível do modelo que se oferece aos alunos com N.E.E. nas escolas regulares. Por outro lado, delegou nos professores de ensino regular a responsabilidade de fazer face à educação desses alunos. Por outro lado ainda, os professores de educação especial, constituem o maior recurso existente nas escolas para o sucesso da integração, tendo a necessidade de desenvolver novas formas de trabalhar e adoptar novos papéis de colaboração com os seus colegas de ensino regular.

Conhecer como se está a desenvolver o processo de integração e em que sentido esse desenvolvimento afecta os diferentes profissionais torna-se uma imposição que poderá ajudar-nos a construir um corpo de conhecimentos sobre a integração e contribuir para a tomada de decisões nesta matéria.

Ao longo deste capítulo iremos analisar o papel de dois tipos de professores intervenientes na integração, os professores de ensino regular e os professores de educação especial, tentando perceber como a investigação tem estudado a reorganização das suas atribuições e funções, assim como da sua actuação, face aos alunos com N.E.E.

5.1 - O professor de ensino regular e a integração

A importância do professor de ensino regular dentro do processo de integração tem sido reconhecida. As investigações que têm sido desenvolvidas constituem um conjunto que tem abordado as atitudes dos professores face à integração, o seu pensamento, no que diz respeito às crenças e concepções que estes professores mantêm em relação à integração e aos alunos com N.E.E., e ainda, a forma como estes professores desenvolvem a integração.

5.1.1 - Atitudes do professor em relação à integração

Tem sido considerado que o estudo das atitudes dos professores face à integração tem grande importância na aplicação prática da filosofia baseada nos princípios de normalização.

Para Hegarty (1994) as atitudes dos professores face à deficiência e mais especificamente em relação à sua vontade para ensinar crianças com N.E.E. depende de muitos factores, nomeadamente da natureza da sociedade e das concepções prevalentes de deficiência e de dificuldades de aprendizagem. Apesar de ser difícil encontrar laços directos entre a natureza da sociedade e as atitudes dos professores,

Hegarty considera que existem alguns indicadores. Num estudo recente acerca da integração em seis países (Itália, Dinamarca, Suécia, Estados Unidos, Inglaterra e Gales e Holanda) algumas conclusões parecem indicar que factores como a ideologia dominante podem ser mais favoráveis à aceitação dos princípios de normalização, como será o caso da Dinamarca e Suécia, onde os professores estão mais dispostos para a integração e aceitação da presença dos alunos com N.E.E. nas escolas regulares. Na Itália, a mudança radical para a desinstitucionalização criou também uma opinião pública favorável à integração.

Outro factor indicado por Hegarty no mesmo estudo é a existência da visão dominante tradicional da deficiência e do uso de categorias de deficiência, que resultou na expansão de serviços sofisticados para as crianças com deficiências, sendo natural para os professores pensarem que o melhor lugar para essas crianças é nas escolas especiais, como parece ser o caso da Holanda. Comparando a situação neste país, em que na legislação existe um grande número de soluções educativas em função de categorias de deficiência e a Inglaterra onde foram abolidas essas categorias, Hegarty indica que na Holanda existem três vezes mais crianças em escolas especiais que na Inglaterra.

Por fim, um outro factor apontado, tem a ver com a forma como as escolas são financiadas, de modo a permitir a existência de recursos fundamentais. Países como a Dinamarca, Suécia e Itália, onde existem recursos adequados nas escolas, são caracterizados por desenvolverem atitudes mais positivas nos professores. Na Holanda, pelo contrário, os recursos existem nas escolas especiais, mas não nas escolas regulares, o que, além de tornar a integração mais difícil, reduz também a receptividade dos professores das escolas regulares.

Williams (1993) refere alguns estudos acerca das atitudes dos professores face à integração. Um dos estudos citados é o de D'Arcy (1988) na Irlanda do Norte. Este estudo indica que os professores em início de carreira consideram que o trabalho com as crianças com N.E.E. é o mais difícil. Os outros estudos referidos por Williams (1993) são os de Lowden (1984) cujas conclusões apontam para que os professores, acreditando que a integração não era praticável e que poderia em algumas circunstâncias ser indesejável, eram por princípio favoráveis; os de Croll e Moses, (1985) que apontam para que os professores são favoráveis à integração por princípio, mas menos na prática. Contudo, os professores com mais experiência tendiam a aceitar melhor estes alunos na turma.

Nader (1984), usando uma escala de atitudes do tipo Likert, questionou professores nos Estados Unidos, isolando dez dimensões previsivelmente relacionadas com a atitude dos professores face à integração. Os resultados indicam que a aceitação é maior quando se trata de crianças com atrasos moderados e menor quando se trata de deficiências físicas, deficiências severas e perturbações emocionais. Por outro lado, os professores consideravam que não tinham capacidades para trabalhar com crianças com N.E.E. devido à falta de formação e experiência, sentindo a presença de crianças deste tipo como uma imposição e desenvolvendo ansiedade. Os resultados indicaram que quatro das dez dimensões se relacionavam fundamentalmente com as atitudes: 1. os efeitos produzidos pela colocação de alunos com N.E.E. nas turmas regulares; 2. a ansiedade do professor; 3. a percepção do grupo de alunos integrados e 4. as condições para aceitar o aluno com N.E.E.. As implicações, em termos do desenvolvimento de atitudes positivas,

apontam, neste estudo, para um aumento da experiência e de contacto com as crianças, para a aquisição de “*skills*” específicos e o apoio de outros profissionais.

García e Alonso (1985) estudaram também, em Espanha, as variáveis que afectam as atitudes dos professores face à integração, encontrando resultados similares. Outros resultados foram porém encontrados neste estudo, tais como a existência de atitudes mais favoráveis nos professores mais jovens, não confirmando a relação de atitudes positivas com a experiência docente.

Parece, assim, que os professores são por princípio favoráveis à integração, mas que não o são na prática. Esse negativismo parece apoiar-se na inexistência de alguns indicadores como ideologia dominante favorável, abolição de categorias de deficiência e introdução por legislação do conceito de N.E.E. e recursos adequados nas escolas regulares, segundo as conclusões do estudo de Hegarty (1994), e na necessidade de melhorar as capacidades de ensino dos professores e de desenvolver melhores apoios, segundo Williams (1993). Se estas condições forem satisfeitas, é de supor que as atitudes positivas se venham a desenvolver.

Marchesi *et. al.* (1991) fornecem um exemplo de como em Espanha se desenvolveu o projecto de integração. Durante três anos uma equipa de investigadores acompanhou e avaliou esse projecto. As escolas aceitaram um plano do governo, concordando em integrar alunos com N.E.E. e, em troca, teriam o número de alunos por turma reduzido, o apoio de professores de E.E., o equipamento adequado e cursos de formação na área. No que diz respeito à dimensão “atitudes”, após os três anos de intervenção, os resultados indicaram uma melhoria substancial. Se bem que as atitudes positivas estivessem relacionadas com um envolvimento voluntário dos professores, a sua melhoria foi sobretudo o resultado da experiência

positiva no desenvolvimento do programa, que eliminou muito das apreensões e preconceitos iniciais.

Outro exemplo é-nos fornecido pela investigação realizada por Salisbury *et. al.* (1993) citado por Janney *et. al.* (1995). Estes autores estudaram, nos Estados Unidos, a inclusão de alunos com deficiências moderadas em escolas regulares, durante um período de dois anos e meio. Neste estudo, os investigadores tinham encontrado resistências iniciais às mudanças que se relacionavam com a integração destes alunos, que foram desaparecendo à medida que os professores obtiveram experiências e apoios positivos. As mudanças que os investigadores observaram referiram-se: a) a uma mudança política que permitiu mais flexibilidade nos papéis desempenhados pelos professores e outros técnicos e a redução do número de alunos por sala; b) a uma pedagogia baseada na colaboração e na adaptação do currículo e c) a uma melhoria das atitudes em relação aos alunos com deficiências. Para estes autores, os progressos substanciais ocorreram quando os professores se sentiram capazes de responder às necessidades dos seus alunos, se sentiram apoiados e estabeleceram relações entre os seus valores e as práticas educativas que desenvolveram.

5.1.2. O que pensam os professores de ensino regular sobre o seu papel e funções na integração.

Sobre este tipo de questões foram realizados vários estudos, sobretudo em Espanha. Foram desenvolvidos no âmbito de uma linha de investigação que parte da

análise do pensamento do professor, com o pressuposto de que aquilo que o professor, como profissional competente, faz na escola e aquilo que ele pensa da integração, têm uma ampla influência na forma como este a põe em prática e a desenvolve. São trabalhos que consideram o professor como sujeito activo que constrói significados e gera conhecimentos para fazer face à prática integradora (Parrilla, 1992).

Parrilla (1992) desenvolveu vários estudos nesta linha de investigação. Em 1985 estudou o processo de integração na Galiza, nomeadamente no que diz respeito às concepções que os professores de ensino regular e de ensino especial tinham sobre integração, utilizando entrevistas semi-estruturadas. Esta autora identificou quatro concepções distintas de integração escolar:

a) a integração escolar entendida como contacto físico entre alunos - para alguns professores a integração consiste simplesmente no facto dos alunos estarem juntos na sala de aula.

b) a integração escolar entendida como processo de socialização num marco normalizado - a ênfase é posta nos benefícios a nível da socialização, sem chegar a colocar a questão da aprendizagem do aluno.

c) a integração como processo igualitário a nível da instrução - a ideia de integração assenta no princípio de que o seu objectivo é o de igualar o nível de aprendizagem. Esta ideia de integração gera nos professores altos níveis de ansiedade e frustração.

d) a integração como desenvolvimento global da pessoa - esta concepção entende a integração como um processo educativo global e normalizado. A ênfase é posta na educação para todos e para cada um, mais do que na atenção especial.

Estes resultados dependiam de variáveis como a experiência, a formação e as condições concretas da turma, número de alunos e tipo de deficiências, mas também do isolamento do professor em relação aos colegas e da falta de apoios. Parrilla (1992) conclui que é preciso ter em conta que os professores não adoptam de uma forma mecânica a ideia que é transmitida pelos organismos oficiais da integração, mas reinterpretam-na de forma individual. Para essa reinterpretação contribuem variáveis individuais (profissionais e pessoais) e variáveis contextuais que transcendem a sala de aula.

Illán (1989) desenvolveu, também em Espanha, uma investigação que acompanhou o processo de implementação da integração na Região de Murcia e estudou a perspectiva dos professores implicados. Essa investigação foi desenvolvida em três fases, que corresponderam aos três trimestres do ano lectivo. Nas duas primeiras, foi utilizado um questionário e uma entrevista semi-directiva. Na terceira fase foram feitas novas entrevistas para confirmação. As conclusões apontam para que as mudanças que se produziram da primeira para a segunda fase se referem sobretudo à assimilação ideológica do projecto de integração. A nível de outras categorias estudadas - elaboração de programas e dinâmica da sala - não houve alterações causadas pelo plano da integração na região. Este estudo também chama a atenção para que a adopção de uma filosofia integradora não é suficiente para a sua implementação efectiva. O facto de se assumir a integração como filosofia, será apenas um primeiro passo de todo o processo.

Pastor e Jiménez (1994) desenvolveram várias investigações a nível das perspectivas que os professores de ensino regular e de ensino especial mantêm sobre a integração de crianças com deficiências visuais. Foram efectuados três estudos de

1990 a 1994: 1) em 1990 sobre o clima nas escolas onde os alunos com deficiência visual estavam integrados; 2) em 1991 sobre a situação destes alunos nas escolas onde estavam integrados; e 3) em 1994 sobre as perspectivas dos professores sobre a integração. Os três estudos focaram dois tópicos: as perspectivas e as adaptações de ensino.

Por perspectivas os autores entendem a definição feita por Tabachnick e Zeichner: "uma série de ideias e acções coordenadas que o indivíduo utiliza para se confrontar com situações problemáticas", diferindo das atitudes porque incluem acções e não apenas uma disposição para agir. Assim, o objectivo ao adoptar este constructo, foi estudar ao mesmo tempo as opiniões e os comportamentos dos professores. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e observações das salas de aula.

No que diz respeito às perspectivas dos professores de ensino regular, as suas respostas apontaram para o número excessivo de alunos na turma, sendo este visto como grande obstáculo devido à disparidade de níveis que existiam entre os alunos e à necessidade de preparar diferentes trabalhos. Consideravam também que a sua experiência era problemática ou insatisfatória. As conclusões acerca dos professores de ensino regular apontadas por Pastor e Jiménez (1994) indicam que o clima de opinião da escola não parece determinar a perspectiva destes professores acerca da integração e que os professores experimentavam uma situação de conflito, queixando-se de falta de apoio e sendo frequentes as manifestações e sentimentos de incapacidade.

Hegarty e Pocklington (1981) questionaram professores de ensino regular acerca das suas opiniões e pontos de vista sobre o seu conhecimento e competência

para ensinar alunos com N.E.E. Cerca de metade dos professores descreveram o seu conhecimento inicial sobre deficiência como não existente ou muito pobre, mas declaram ter aumentado os seus conhecimentos com o decorrer das suas experiências. Esse aumento de conhecimentos foi atribuído à experiência directa e à interacção com os especialistas que forneciam uma segurança, que a maioria dos professores dizia necessitar.

No que diz respeito às opiniões sobre a capacidade e competência para lidar com estes alunos, 54% dos professores sentiam que tinham conhecimentos suficientes, desde que existisse disponibilidade de especialistas e dependendo do tipo de pedido que era feito ao professor e do papel que deles se esperasse. Parecia, assim, haver uma tendência para que os professores de ensino regular delegassem a responsabilidade pelo desenvolvimento educativo destes alunos nas mãos dos especialistas. As conclusões deste estudo apontam para a necessidade de fornecer apoios apropriados para os professores de ensino regular. Isto implicaria uma ligação efectiva e uma comunicação entre os especialistas e os seus colegas de ensino regular, que permitisse o fortalecimento da escola como um todo.

Giangrego *et. al.* (1993) desenvolveram, nos Estados Unidos, uma investigação em que também questionaram e entrevistaram professores de ensino regular no sentido de identificarem aspectos relacionados com a sua experiência na integração. Os resultados apontaram para que os professores partilhavam uma experiência inicialmente negativa, caracterizada por um envolvimento mínimo com os alunos. A maioria dos professores esperava que a responsabilidade pelo aluno fosse de outros. Quase todos os professores referiram que tinham experimentado mudanças em relação às suas próprias expectativas e em relação ao seu

comportamento com os alunos integrados, em resultado da experiência. Os professores que mudaram tinham, não só vontade de se envolverem na relação com esses alunos, como desenvolveram acções para o conseguirem. Os autores consideraram que a vontade de mudar teria a ver não só com factores externos, mas também com um conjunto de factores que se relacionavam com as características pessoais dos professores.

Richmond e Smith (1990) levaram a cabo, no Reino Unido, um estudo sobre as perspectivas dos professores de ensino regular sobre o aconselhamento e apoio que necessitariam para fazer face às necessidades dos seus alunos. A investigação incluiu entrevistas aos professores, tendo sido também utilizados questionários e observação informal e estruturada.

Os resultados apontaram para vários aspectos importantes: os professores consideravam o aconselhamento e apoio fornecido como sendo de pouco valor, já que, os profissionais que o faziam, pareciam não compreender o contexto no qual os professores tinham que ensinar; os professores pediam uma maior frequência de contactos com esses profissionais e viam como positivo que lhes fosse informado e explicado o diagnóstico das dificuldades, os programas e materiais de ensino, vendo também como positiva a formação em serviço; os professores eram muito sensíveis à importância das relações interpessoais e gostariam de partilhar as suas opiniões com os outros profissionais num clima de respeito e compreensão mútua; consideravam, por fim, que o ensino directo aos alunos pelo professor de educação especial era positivo, mas não excluía a hipótese de apoio e ensino cooperativo dentro da sala de aula.

Janney *et. al.* (1995) realizaram, nos Estados Unidos, uma investigação sobre o processo de mudança educativa e sobre as percepções dos professores acerca dos factores que estariam na origem e na redução posterior, da sua resistência ao processo de integração de alunos com deficiências moderadas e severas nas escolas regulares. As escolas que foram seleccionadas para o estudo eram representativas das escolas que participavam num projecto de implementação e promoção de integração de alunos com deficiências, tendo sido utilizadas metodologias qualitativas.

Os professores manifestaram inicialmente resistências, hesitando entre aquilo que pensavam serem os altos custos para o tempo e a energia que a integração representava para si e a incerteza dos benefícios para os alunos. Após a implementação do projecto, os professores reavaliaram estas questões, considerando que o esforço da integração tinha sido positivo. Os autores consideraram que o processo através do qual as resistências iniciais foram reduzidas tinha três implicações fundamentais: a) liderança na definição de metas a atingir e fornecimento de recursos para as atingir - a mudança desenvolveu-se na base da negociação entre a direcção das escolas e as autoridades locais, devendo as autoridades compreender que o facto de ser dada aos professores liberdade para implementarem mudanças, não resulta numa boa implementação se não lhes forem dadas condições efectivas de apoio e assistência técnica; b) introdução de mudança gradual - para que os professores de ensino regular se envolvam na mudança, precisam de compreender progressivamente os objectivos da integração, sendo, por isso, importante que sejam criadas oportunidades para que reduza a ansiedade inicial e c) planificação e tomada de decisões participada - uma importante fonte de

resistência é o facto dos professores trabalharem em condições de isolamento, tomando decisões sozinhos, pelo que é importante que sintam a importância da interacção cooperativa com professores de educação especial.

5.1.3. Papéis e funções dos professores de ensino regular na integração

Para podermos compreender o papel e as funções dos professores de ensino regular na integração, iremos rever algumas investigações que analisaram o tipo de actividades que desenvolvem estes professores nas suas salas de aula, com os alunos com N.E.E.

Parrilla (1992) desenvolveu uma investigação em que analisou, na região de Sevilha, as modificações didácticas e organizativas que os professores incluíam nas suas aulas. Este trabalho foi desenvolvido durante dois anos escolares, através de entrevistas e observações das aulas em ciclos diferentes, pré primária, 1º ciclo e 2º ciclo. Neste estudo, Parrilla identificou alguns elementos determinantes do tipo de modificações que os professores fazem: a) o ciclo em que a integração é feita - as modificações são mais reais nos ciclos mais baixos, em que tradicionalmente se respeita mais a individualidade e a diversidade dos alunos, sendo mais fácil para os professores trabalharem com um currículo comum adaptado à diversidade; b) as modificações que os professores fazem são influenciadas pela percepção que têm de integração e pelo tipo de estruturas organizativo/didácticas do ciclo (nos ciclos mais altos, com vários professores, há mais disparidade e os professores sentem-se menos

responsáveis pelos alunos); c) o tipo de apoio, a relação e o tipo de coordenação com que o professor conta.

Foi identificada uma variabilidade nos tipos de relação que se estabelece entre os professores: os professores totalmente dependentes do professor de E.E., que esperam que este lhes indique como fazer, os professores que realizam o seu trabalho independentemente daquilo que o professor de E.E. faz com o aluno e os professores que coordenam, discutem e planificam com o professor de E.E. o trabalho a realizar, tanto na sala de apoio como na sala de aula normal.

Quanto às modificações que os professores fazem, o mesmo estudo aponta para a adopção de dinâmicas que estabelecem fluxos de trabalho paralelo, isto é, o grupo de alunos com N.E.E. desenvolvia um trabalho diferente do resto do grupo. Além disso, o código disciplinar era também diferente, sendo as normas mais flexíveis, ou existindo, em alguns casos, um duplo código disciplinar. O padrão das aulas ajustava-se à realização das diferentes tarefas, em termos de apresentação, desenvolvimento, apoio e critérios de avaliação: A apresentação das tarefas era individual e não para o grande grupo, recebendo, por isso, os alunos integrados, menos informação global; os objectivos finais das tarefas também variavam, inclusive no tempo de duração, sendo para os alunos integrados uma duração breve; o apoio para os alunos da turma era proveniente de livros, enquanto que os alunos integrados contavam apenas com o apoio do professor; no que diz respeito à avaliação, com os alunos integrados, era directa, sendo o aluno apenas informado se a tarefa estava ou não bem realizada, enquanto que com os outros a avaliação era mais interactiva.

Assim, os professores de ensino regular, mais do que diversificar e individualizar, tendiam a duplicar tanto a organização, como a abordagem didáctica.

Na revisão da literatura sobre este tema, Parrilla (1992) refere ainda outros estudos, como o de Munson (1987) nos E.U.A., que através de técnicas qualitativas e quantitativas tentou perceber que tipo de modificações eram feitas para atender às necessidades dos alunos. Os resultados deste estudo indicaram que os professores faziam mais o que ele chamou de modificações "típicas" (aquelas que podem ser feitas para qualquer aluno) do que "substanciais" (aquelas que supõem alterar o nível de dificuldade da tarefa). Este autor assinala que os professores teriam dificuldades em modificar o tipo de ensino ministrado aos alunos integrados, o que pressupõe que a integração se estaria a desenvolver em condições inapropriadas.

Este aspecto deverá também constituir um aspecto importante a observar, já que no nosso país os professores de ensino regular e até mesmo os de E.E. não especializados, entram em contacto com a experiência de integração sem uma formação e informação adequadas e muitas vezes com escassos apoios.

Parrilla (1992) refere que a escassez e pouca consistência nas modificações a nível do ambiente de aprendizagem poderão estar relacionadas com uma certa resistência dos professores. Segundo o estudo de Margolis e McGettingan (1988), citado por Parrilla, as resistências às modificações devem-se ao facto de serem vistas pelos professores como dependentes de um apoio maior e de uma melhor formação, incompatíveis com as necessidades dos outros alunos, excessivamente demoradas pelo tempo que o professor lhe dispensa, de efeitos a longo prazo, compreendidas apenas parcialmente e impostas sem a sua participação.

Fullan (1991) citado por Janney *et. al.* (1995) chama a atenção para que muitas inovações são adoptadas sem que haja previamente uma clara explicitação aos professores dos procedimentos a desenvolver para a sua implementação e dos benefícios que daí se poderão obter. Este facto, juntamente com a introdução de recursos pouco adequados para apoiar essa implementação consiste, para o professor, na obtenção de mais custos do que benefícios.

Fuchs *et. al.* (1995) categorizam as adaptações de ensino de duas formas: a) adaptações de rotina - estabelecimento de rotinas iniciais que facilitam adaptações do currículo ou metas variadas, tais como variações nos materiais utilizados, agrupamentos de alunos e alteração das metas e b) adaptações especializadas - formas através das quais os professores modificam a instrução planificada, para além das adaptações de rotina, em função das dificuldades específicas dos alunos.

Na revisão da literatura que Fuchs *et. al.* (1995) apresentam sobre as adaptações que os professores de ensino regular fazem para responderem às necessidades dos alunos com dificuldades, e no que diz respeito às adaptações de rotina, estes autores concluem que os professores efectuam níveis de adaptação muito fracos. Os professores ensinam para um único e grande grupo e as suas aulas incorporam pouca ou nenhuma diferenciação em função das necessidades dos alunos. Perante a evidência de que os professores tendiam a evitar as adaptações de rotina, Fuchs *et. al.* (1995) desenvolveram múltiplas investigações, em diferentes áreas académicas, que pretendiam explorar métodos de reestruturar a organização da sala de aula de forma a promover o uso de adaptações de rotina. As conclusões apontam para melhores desempenhos dos alunos com este tipo de adaptações, do que com a organização tradicional da sala de aula. Contudo, as conclusões também

apontam que, para alguns alunos, estas adaptações eram insuficientes, sendo necessário introduzir adaptações especializadas. Na revisão da investigação acerca do uso deste segundo tipo de adaptações - especializadas - estes autores concluem que os professores não as introduzem de forma natural, efectuando poucas mudanças nas suas aulas em função das dificuldades dos alunos.

Uma vez que a investigação aponta para que os professores não se empenham de forma natural a desenvolverem adaptações do ensino em função das dificuldades dos alunos, e no seguimento das investigações que vinham desenvolvendo, os mesmos autores desenvolveram, nos Estados Unidos, uma outra investigação em que pretenderam perceber que tipo de adaptações especializadas desenvolviam os professores de ensino regular para alunos com dificuldades de aprendizagem, quando eram especificamente apoiados para o fazerem. A investigação desenrolou-se na área da matemática, tendo os professores, ao acaso, sido ajudados a reestruturar a organização da sala de aula de duas formas: 1 - efectuando adaptações de rotina, tendo sido, neste caso, introduzido o uso de medidas de avaliação baseadas no currículo e a instrução mediada por pares, e 2 - efectuando as mesmas adaptações de rotina, mais adaptações especializadas, introduzindo, neste caso, apoio especial à implementação de ajustamentos em resposta à dificuldade individual do aluno. Posteriormente, os autores compararam os resultados dos alunos e o tipo de adaptação utilizada. Os resultados indicam que os professores do segundo grupo se envolviam de formas diferentes nas adaptações especializadas e que tinham alterado a forma como entendiam a planificação para alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de alguns professores fazerem adaptações individuais substancialmente importantes, outros baseavam-se em

adaptações limitadas e pouco originais. Por outro lado, as adaptações especializadas não foram associadas ao aumento da aprendizagem dos alunos. Os resultados demonstram ainda, na opinião dos autores, que os professores de ensino regular, quando apoiados, conseguiram implementar adaptações e que alguns professores, manifestaram mesmo um impressionante nível de dedicação nas modificações constantemente efectuadas para que se pudessem adaptar ao aluno. Por outro lado, à medida que se baseavam cada vez mais em adaptações especializadas, começaram a pensar de forma diferente acerca daquilo que planificavam para estes alunos. Apesar disto e em muitas situações, os autores pensam ser importante a existência de outros recursos adicionais, além do professor de ensino regular, de forma a assegurar que as necessidades de todos os alunos sejam consideradas.

No seu conjunto, estes estudos, não só mostram o interesse crescente pelo pensamento e pela actuação do professor de ensino regular na integração, como nos mostram que a panorâmica não é a mais agradável. Se, por um lado, a legislação assume claramente que o professor de ensino regular é uma peça-chave do processo de integração, a verdade é que não parece ter havido muito investimento na informação e preparação destes professores para uma integração com qualidade.

Porter (1994) considera que as perspectivas tradicionais da educação especial conduzem a dificuldades do professor de ensino regular que, por sua vez, nos conduzem à conclusão que estes professores não estão qualificados para lidar com este tipo de alunos. Para este autor é fundamental que os professores de ensino regular assumam a responsabilidade dos progressos de todos os seus alunos, sendo, para tal, necessário criar perspectivas alternativas nas práticas da educação especial. Essa alternativas são, a seu ver, as seguintes: perspectiva inclusionista *versus*

perspectiva tradicional; tónica na sala de aula *versus* tónica no aluno; avaliação dos factores de ensino/aprendizagem *versus* avaliação dos alunos por especialistas; resolução de problemas colaborativos *versus* diagnóstico e resultados prescritivos; estratégias para os professores *versus* programa para o aluno; meio normal adaptativo *versus* colocação em programas .

5.2 - O professor de educação especial e a integração

O professor de educação especial é, no nosso país, um professor especializado, ainda que, na prática, possa ser um professor de ensino regular sem uma formação especializada, que se encontra em regime de destacamento numa equipa de educação especial. A sua função está regulada pelo Decreto-Lei 319/91, de 23 de Agosto e pelo Despacho 173/ME/91. De acordo com o estipulado, e conforme explicitação do departamento de Educação Especial da DGEBS (1992) compete ao professor de educação especial:

"a) Participar nas reuniões de núcleo (ou conselho escolar) e conselho de turma, colaborando activamente na análise da situação dos alunos. Para o efeito deve previamente ter momentos de avaliação do aluno e/ou recolher os elementos que considere importantes;

b) Participar nas reuniões da equipa de avaliação designada pelo ODAGE (órgão de direcção, administração e gestão da escola), colaborando activamente como membro especializado no domínio da componente educativa, aspecto fundamental do objectivo do trabalho de equipa;

c) Elaborar ou rever, quando necessário o programa educativo. Para o efeito deverá fazer as avaliações e contactos necessários com os pais ou encarregados de educação e elementos que vão intervir activamente na sua execução;

d) Elaborar, quando necessário, o relatório detalhado sobre crianças apoiadas na educação pré-escolar, a ser anexado no acto de matrícula no 1º ciclo de E.B.;

c) Executar o apoio educativo especial previsto no programa por si elaborado e homologado pelo ODAGE"

De uma forma geral, o professor de educação especial colabora nos processos de decisão sobre o regime educativo especial, identifica necessidades educativas, executa aquilo que for estabelecido no programa educativo, trabalha como membro da equipa de avaliação da escola e estabelece contactos com pais ou outros intervenientes. As exigências que sobressaem a cada uma destas funções remetem-nos para um profissional altamente qualificado. O seu trabalho situa-se a nível dos alunos, professores e pais, e ultrapassa esse âmbito, já que estabelece ligação com serviços da comunidade. Esta situação não é exclusiva do nosso país. Para Parrilla (1992) a legislação em Espanha aponta para um super-especialista, que além de funções de perito em reabilitação /prevenção/ individualização orientação e coordenação inter-institucional, deve ainda ser capaz de integrar e articular diversas intervenções no âmbito multidisciplinar, com as necessidades específicas de cada aluno. Segundo Parrilla (1992), a percepção destes profissionais como super-especialistas da integração conduz ao surgimento de conflitos e problemas na sua prática nas escolas, pois existe uma tendência para lhes ser atribuída toda a responsabilidade da integração, assim como toda a responsabilidade pelas experiências negativas.

Hegarty, Pocklington e Lucas (1981) consideram igualmente que o papel do professor de educação especial é um papel multifacetado, existindo muitas componentes complexas e exigentes.

As actividades geralmente desempenhadas por estes professores são, segundo o estudo de Hegarty, Pocklington e Lucas (1981), no reino Unido:

a) O ensino dos alunos com necessidades educativas especiais - esta actividade é claramente assumida como essencial.

b) A avaliação e registo dos progressos do aluno - actividade desempenhada de variadas formas.

c) Actividades administrativas - os professores consideraram estas actividades muito pesadas, por ocuparem muito tempo. São geralmente actividades de rotina, tais como registos, requisições de material, envio e arquivo de correspondência, etc.

d) Divulgar informações na escola.

e) Seguir e avaliar o processo de integração dos alunos.

f) Relacionar-se com os serviços exteriores à escola.

g) Desempenhar papéis que pertencem a outros técnicos, na ausência deles.

h) Estabelecer o contacto e apoio dos pais.

A figura do professor de educação especial tem sido objecto de investigação acerca de questões importantes como o seu papel e funções, tipos de apoio, onde e como os realizar, dando-nos conta dos problemas que se colocam mais frequentemente..

5.2.1. O que pensam os professores de educação especial sobre o seu papel e funções na integração

Tal como vimos para os professores de ensino regular, também no caso dos professores de educação especial foram feitos estudos que pretendiam analisar o que pensavam estes professores sobre o seu papel e funções na integração.

López Guerrero (1991) citado por Parrilla, (1992) desenvolveu um estudo em que pretendia conhecer as teorias implícitas, a planificação e a tomada de decisões dos professores de educação especial de alunos com síndrome de Down, na província de Málaga. Neste estudo utilizou metodologias qualitativas. Os resultados indicaram, no que diz respeito às crenças e teorias implícitas, que os professores, apesar de perceberem com algum cepticismo a forma como são acolhidos nas escolas, pensam que o seu papel influencia decisivamente o processo de integração. Também pensam que existem rupturas entre o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula normal e na sala de apoio que os afectam negativamente. Quanto à delimitação de funções, os professores têm opiniões diversas, considerando apenas duas funções como suas: a de trabalho directo com o aluno e a de partilhar em condições de igualdade com o professor de ensino regular a dinâmica da sala de aula. Por outro lado, existem discrepâncias sobre o que os professores pensam acerca das suas funções de especialista, como por exemplo, no que diz respeito às funções de acessoria directa ao professor de ensino regular, elaboração e desenvolvimento de programas, estabelecimento de relações entre as equipas de educação especial e o professor de ensino regular e informação e promoção de mudanças de atitudes em relação à integração. Os resultados desta investigação apontam claramente para a necessidade de uma maior clarificação das funções do professor de educação

especial. Além disso o autor põe em destaque a situação de conflito que estes professores vivem nas escolas.

Pastor e Jiménez (1994), cuja investigação já referimos atrás, quando apresentámos as perspectivas dos professores de ensino regular sobre a integração, analisaram, no mesmo estudo, as perspectivas dos professores de educação especial. Neste caso, os professores de educação especial pertenciam a uma organização não-governamental, a ONCE (Organização Nacional de Cegos de Espanha) que desempenha um papel importante na integração de crianças cegas naquele país. Estes professores não pertenciam, portanto, às escolas. Apesar de em Portugal a situação ser diferente, poderemos encontrar algum paralelismo nos resultados deste estudo com a nossa situação, já que, apesar dos professores de educação especial pertencerem ao Ministério da Educação, estão destacados em equipas, não fazendo directamente parte do quadro das escolas.

Os resultados desta investigação, e no que diz respeito aos professores de educação especial, apontaram para que estes se definem como professores de apoio com tarefas relacionadas com a adaptação do ensino, que oscilam entre a organização de material para os alunos e professores, a planificação em conjunto com os professores de ensino regular, a observação dos alunos, a estimulação e desenvolvimento da percepção visual e da mobilidade e a adaptação de livros e outros materiais. Os professores referiram ainda outras actividades, tais como, fazer parte de uma equipa multiprofissional, dar apoio aos pais e dar orientação sobre a intervenção dos pais na escola. No que diz respeito aos problemas que estes professores viviam, foram referidos dois grandes tipos de problemas: 1) os problemas relacionados com aspectos institucionais e administrativos, tais como a

sua aceitação nas escolas, as suas relações com os pais dos alunos, o número excessivo de alunos e de escolas que apoiam que reduz o tempo de apoio e 2) os problemas com os professores de ensino regular, tais como: não considerarem adequados os procedimentos de ensino utilizados, pensarem que os professores de ensino regular não têm interesse pela planificação das tarefas a desenvolver e manifestarem relutância na aceitação dos alunos com deficiência visual nas suas turmas e considerarem que os professores de ensino regular vêem o professor de educação especial como o único responsável pelos alunos.

White e Calhoun (1987) desenvolveram uma investigação sobre as percepções dos professores de educação especial das suas responsabilidades no processo de identificação e colocação dos alunos com N.E.E., identificando uma série de responsabilidades. Os professores de E.E. viam-se como elementos centrais, com responsabilidades centrais em todas as fases do processo (desde a identificação até à colocação), referindo vertentes muito amplas, desde a informação inicial ao professor de E.R., a observação do aluno, a coordenação das comunicações entre os intervenientes, o desenvolvimento de programas individuais, a coordenação das metas e o encorajamento dos pais e dos professores. A forma como os professores desempenham estas funções é influenciada por factores de ordem sócio-política, pelo que os autores consideram fundamental que os professores tenham uma consciencialização desses factores de forma a poderem controlá-los, em vez de serem controlados por eles.

Os estudos referidos apontam para alguns aspectos fundamentais que deverão ser tidos em conta na organização da integração, em especial a definição de papéis e funções dos professores de educação especial, os modelos de cooperação e

articulação desses papéis com o papel do professor de ensino regular, a própria integração dos professores de educação especial nas escolas e nas equipas multiprofissionais, bem como a consciencialização e preparação destes professores na execução de tarefas complexas e com múltiplos factores intervenientes.

5.2.2. Papéis e funções dos professores de educação especial na integração

Existe uma grande dificuldade em atribuir funções concretas aos professores de E.E., pois estas, como vimos no ponto anterior, complementam e/ou dinamizam as competências de todos os outros profissionais intervenientes, incluindo os pais e os profissionais de serviços externos à escola. Como aponta Gortázar (1994) "é arriscado pensar que, no mesmo profissional, podem confluir tantos conhecimentos e destrezas. É mais realista pensar que este conjunto de habilidades pode reunir-se mediante a colaboração de distintos profissionais agrupados num departamento de apoio à escola". As funções que, para esta autora, deveriam ser atribuídas a estes professores, ou como sugere, ao "departamento de apoio" repartem-se por três níveis diferentes: 1) o apoio à escola; 2) o apoio ao professor; 3) o apoio ao aluno.

Colin Biott (1991) considera que o papel do professor de educação especial ("support-teacher") é um papel em transição, sobretudo devido às mudanças ocorridas na educação especial e na expansão da integração, sendo, contudo, evidente que estes professores são vistos como peça chave na promoção e apoio ao

desenvolvimento das escolas. Citando a classificação elaborada por Dyer, 1988, Colin Biott refere que as funções destes professores se dividem em três grandes categorias: 1) o apoio aos alunos; 2) o apoio ao professor; 3) o apoio a nível do currículo.

No que diz respeito ao apoio aluno, a organização tradicional da educação especial nas escolas regulares recorre a modalidades de apoio diversas, que se têm denominado de variadas formas.

Fish (1989) refere-se a três modalidades mais comuns:

1) "Ensino colaborativo" - sendo ainda a modalidade menos usada é, para este autor, a mais prometedora. Consiste no apoio do professor de educação especial dentro da sala de aula e implica que os procedimentos em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, sejam organizados e partilhados pelo professor de ensino regular e pelo professor de educação especial. Existem três variações desta modalidade - "team-teaching" (o professor de E.E. tem a responsabilidade de consciencializar os outros professores para as necessidades dos alunos); "co-teaching" (o professor de educação especial desenvolve o seu trabalho dentro da sala de aula, planifica em conjunto com o professor de ensino regular e partilha o desenvolvimento das actividades da turma, sendo o papel de apoio alternado pelos dois professores) e "support-teaching" (o professor de educação especial trabalha dentro da sala, apoiando individualmente os alunos com dificuldades). Fish (1989) chama a atenção para que os professores de ensino regular, habituados a trabalharem sozinhos com uma turma, têm dificuldade em aceitar esta modalidade, provavelmente pelo receio da exposição a que ficam sujeitos. A entrada de outro

professor na sala pode também criar problemas de relação pessoal e profissional entre ambos.

2) O apoio fora da sala de aula (withdrawal) - os alunos são apoiados individualmente, ou em pequenos grupos fora da sala de aula, por vezes em salas de apoio bem equipadas, por vezes em recantos da escola, sem condições. O grande problema que surge nesta modalidade é a dificuldade de coordenação e informação entre os professores, bem como o afastamento do professor de ensino regular, que delega o ensino do aluno no professor de educação especial .

3) A classe especial dentro da escola regular - é geralmente utilizada para alunos com deficiências mais severas. Pode proporcionar uma educação especial de qualidade e pode ser um bom ponto de partida para a integração, já que possui o potencial para desenvolver relações entre os professores e os alunos. Contudo, corre também o perigo frequente de se isolar e não ter capacidade para desenvolver programas adequados aos seus objectivos.

Williams (1993), considera que a modalidade de “team-teaching” é uma das condições fundamentais para uma integração bem sucedida, referindo também algumas variações desta modalidade, geralmente denominadas “co-teaching” ou “support teaching”. Para este autor “team teaching”, ou “co-teaching”, consiste numa parceria de dois professores trabalhando na mesma sala de aula, situação que na Grã-Bretanha é conhecida por "support teaching", e que tem vindo a substituir as disposições de "withdrawal" (apoio fora da sala).

Em qualquer uma destas modalidades há pressupostos comuns: a necessidade de trabalho de cooperação entre os professores (a nível de planificação e ensino) e a necessidade de tempo para o professor de educação especial poder estar

na sala de aula, o que implica menos alunos e menos escolas a apoiar (Fish, 1989; Dessent, 1988; Williams, 1993)

Foram desenvolvidos alguns estudos acerca das vantagens e desvantagens de cada uma destas modalidades, procurando saber em que consiste, na prática, o trabalho dos professores de educação especial, com os alunos com necessidades educativas especiais em cada uma delas e como eram vistas pelos professores.

Um estudo que já comentámos atrás, o de Illán (1989) em Espanha, abordou também os tipos de apoio nos Centros Educativos. Os professores de ensino regular e de ensino especial foram questionados sobre as modalidades de apoio que desenvolviam e sobre a sua visão particular acerca destas. Os resultados apontaram para aspectos que nos parecem relevantes:

- A modalidade de apoio fora da sala foi a que gerou maior insatisfação pelas dificuldades acrescidas que coloca aos professores na tarefa de coordenação e planificação, provocando o aparecimento de percepções negativas sobre os professores de E.E e um entendimento das suas funções como especialista alheio às práticas educativas do professor de E.R.;

- A modalidade de apoio dentro da sala de aula gerou um maior grau de satisfação e uma facilitação da coordenação e partilha de práticas, já que permitiu condições para que os professores colaborassem;

- A modalidade de apoio combinada surge como alternativa capaz de evitar os condicionalismos do tempo escasso de apoio e do número de professores de E.E., assim como a possibilidade de evitar o desfasamento entre o aluno com N.E.E. e o resto da turma.

Richmond e Smith (1990) salientam também que a modalidade de apoio fora da sala pode levar os professores ao entendimento que a responsabilidade pela aprendizagem da criança, reside mais no professor de E.E. do que no de E.R. Por outro lado, estes autores, citando alguns estudos sobre esta problemática (Ferguson e Adams, 1982) consideram também que no sistema de apoio na sala, o professor de E.E. pode ser visto apenas como um "ajudante do professor" da E.R.

Para Williams (1993), o tipo de modalidades utilizadas na integração foi investigado por diversos autores, colocando-se alguns problemas e algumas vantagens, sendo o aspecto mais salientado a forma como as funções de ensino partilhadas são introduzidas e compreendidas pelos professores. Esta partilha envolve a necessidade de uma planificação de actividades. Ainda segundo as investigações de Williams (1993), a vantagem das modalidades de "team-teaching" sobressai quando os professores conseguem um equilíbrio entre a preservação do estatuto do professor de E.E. e a liderança do professor de E.R. na condução do processo de aprendizagem dos alunos com N.E.E.

Segundo Parrilla (1992), o modelo de apoio dentro da sala de aula tem-se mostrado controverso em Espanha, já que gera uma duplicidade de papéis dentro da mesma sala, tendendo os professores a referir tensões inerentes ao tipo de trabalho, ao papel de autoridade face aos alunos e às responsabilidades face ao progresso do aluno. Como vantagens, esta autora assinala a facilitação da inserção do aluno no seu grupo natural, bem como a coordenação entre os professores.

Parece-nos de importância a necessidade de discutir e preparar mais minuciosamente as modalidades a implementar em função de cada escola e das condições que possui, quer em termos de espaço, quer em termos das características dos

alunos a apoiar, quer ainda em termos das disponibilidade de professores de E.E. A discussão não deveria incidir tanto nas modalidades possíveis, mas sim nas vantagens e desvantagens de cada uma na resposta às N.E.E. dos alunos nos diversos contextos e suas especificidades. Por outro lado o papel e funções do professor de educação especial deve ser definido e desenvolvido de forma a melhorar a qualidade do seu apoio às escolas e aos professores de ensino regular e, como consequência, aos alunos com necessidades educativas especiais.

Como exemplo da transformação do papel do professor de educação especial, citaremos as mudanças ocorridas no Canadá e reportadas por Porter (1994). Este autor desenvolveu algumas experiências que pretenderam apoiar escolas no desenvolvimento de um sistema inclusionista. No que diz respeito aos professores de educação especial, o seu papel foi reestruturado, sendo a sua principal responsabilidade a de dar apoio ao professor de ensino regular no desenvolvimento de estratégias e actividades na sala de aula. As funções destes professores, que passaram a chamar-se "professores de métodos e recursos" eram variadas, mas eram organizadas sempre em termos do apoio aos professores para resolver problemas e encontrar as melhores alternativas de ensino. Esta experiência, levada a cabo a nível de vários distritos do Canadá, demonstrou que os professores de educação especial que eram considerados como tendo uma grande experiência de ensino, obtiveram sucesso com as novas tarefas que desempenharam, sendo vistos pelos professores de ensino regular como profissionais competentes. Nos resultados dos questionários efectuados, os professores de educação especial referiram a importância de terem experiência de sala de aula, sem a qual não teriam credibilidade perante os seus colegas de ensino regular. Para Porter, uma vez que o trabalho destes professores era

muito variado (trabalho com alunos, professores, administradores e pais), existia a necessidade de que fosse flexível. Este autor assinala que estes professores devem desenvolver qualidades desejáveis para levarem a cabo de forma eficiente todas as suas tarefas, apontando as seguintes:

- ser capazes de conduzir o "staff" da escola a desenvolver expectativas positivas face aos alunos com deficiências;
- ter confiança nos professores e em que estes, mesmo quando nunca ensinaram alunos com N.E.E., podem responder positivamente às mudanças;
- ser persistentes no desenvolvimento de estratégias;
- ser positivos e optimistas.

Como pré-requisitos para a sua competência, os professores de educação especial, consideraram ser fundamental ter capacidades organizativas, de comunicação e de determinação para resolver as dificuldades que surgem diariamente. Depois destas qualidades, os professores pensavam que necessitavam de desenvolver outras mais específicas, tais como dirigir reuniões, fazer avaliações, elaborar programas individuais. Porter conclui que uma das qualidades mais importantes destes professores será a de se comprometerem activamente na sua própria formação.

CAPÍTULO VI

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MODELOS E TENDÊNCIAS

CAPÍTULO VI - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - MODELOS E TENDÊNCIAS

A educação de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular exige um esforço considerável para os professores. Muitos professores de ensino regular poderão considerar que não têm conhecimentos suficientes para fazer face às exigências postas pelas necessidades dos alunos, e os professores de educação regular precisam, além das capacidades para o ensino, de serem capazes de trabalhar em colaboração com os seus colegas de ensino e desempenhar outras funções de que já falámos no capítulo anterior.

Hegarty (1994) considera que a resposta às necessidades dos professores de ensino regular estará necessariamente na sua formação inicial e na formação contínua no início de carreira. Este autor chama a atenção de que as atitudes positivas e a boa-vontade dos professores não são, só por si, suficientes: os professores devem adquirir competências que lhes permitam desenvolver uma educação de alta qualidade.

De uma forma geral, a formação de professores não mudou muito, se tivermos em conta as importantes alterações que a legislação sofreu em termos de integração. Continua-se, na maioria dos países, a desenvolver um duplo sistema de formação: a formação de professores especializados e a formação de professores

generalistas, para dar resposta às exigências de um duplo sistema de ensino regular/educação especial.

Parece-nos evidente, em função do que nos capítulos anteriores ficou exposto, que proporcionar uma formação adequada a todos os professores implicados no processo de integração e a todos que poderão vir a está-lo, se converte num desafio fundamental.

Para Parrilla (1992), a investigação que tem sido desenvolvida na última década sobre este tema, mostra bem as dificuldades postas pela formação de professores para a integração, já que, no panorama actual, parecem colocar-se mais perguntas do que respostas.

Existem algumas propostas concretas a nível de formação de professores para a integração. A investigação, nesta área, tem procurado saber quais as necessidades dos professores, quer a nível de formação inicial, quer a nível de formação contínua.

Nos próximos pontos analisaremos as investigações sobre estas duas áreas: formação inicial e formação contínua de professores implicados no processo de integração.

6.1 - A Formação Inicial

Como referimos atrás, a formação para a integração é geralmente feita de forma tradicional: a formação generalista para os professores de ensino regular e a formação especializada do professor de educação especial, orientada para categorias de deficiências e para o atendimento específico a alunos com um ou outro tipo de deficiência. Para Semmel (1985) a formação de professores especializados parte da permissa da existência de características homogêneas nos alunos adstritos a uma categoria e, assim, a formação gira em volta da tecnificação do professor segundo essas categorias.

Contra esta corrente de especialização do professor de educação especial, desenvolveu-se uma outra perspectiva não categórica, que defende uma formação polivalente do professor de educação especial, como resposta adequada aos novos desafios da integração (Pugach, 1987). Esta autora defende que os programas de formação que incidem num tipo de educação especial para alunos especiais são disfuncionais por três motivos principais: a) reforçam a aparência de que a educação especial tem uma metodologia especializada, que é eficaz para categorias específicas identificadas, ignorando que, métodos que são eficientes para alunos com deficiência mental ligeira, por exemplo, também o são para alunos com dificuldades de aprendizagem; b) sugerem que, só pelo facto de chamarem "especial" àquilo que os

professores fazem com os alunos, as técnicas da educação especial são sempre bem sucedidas para remediar os problemas "especiais" e c) ignoram que já existem metodologias no ensino regular que podem ser eficientes em muitas situações.

Para Pugach (1987) a educação não pode ser dividida em especial e não especial. No entanto, esta divisão continua a ser perpetuada pela existência de sistemas separados de formação, tendo a formação de professores a necessidade de se reorganizar e revitalizar de forma a melhor responder às questões da integração.

Blackhurst (1981) assinala também, que os modelos de formação categórica não conseguem cobrir todas as necessidades dos alunos com *deficits*, reforçando a tendência para a etiquetagem e descurando os aspectos educativos.

Blackhurst, Bott e Cross (1987) apontam vários motivos para a implementação de programas não categóricos de formação (também chamados "genéricos", "cross-categóricos" ou multicategóricos"). Esses motivos estão relacionados com a potencialização da atenção educativa ao aluno, com a atenção às necessidades do aluno e não à sua deficiência e com a preparação do professor para atender alunos com uma maior variedade de características.

Os programas de formação desenvolvidos sob esta perspectiva não categórica apresentam várias características, sendo geralmente programas que desenvolvem nos professores capacidades e competências específicas que foram, em função das investigações, consideradas importantes para a integração. São disso exemplo, a formação em métodos cooperativos e individualizados, as capacidades para o diagnóstico, as competências para desenvolver adaptações curriculares, gestão da sala de aula, etc. A tônica é, assim, posta na identificação de destrezas e

habilidades que o professor poderá necessitar para trabalhar com os alunos integrados.

Com as mudanças a nível da legislação para a integração e as recomendações de ensino em ambientes o menos restritivo possível, os professores de ensino regular são chamados a assumir grande parte das responsabilidades na educação de crianças com deficiências.

A incapacidade de dar formação a todos os professores de ensino regular na sua formação inicial, tem sido um grande impedimento para promover a integração, segundo a opinião de Hegarty (1994). Para este autor, se o objectivo é dar aos professores de ensino regular a responsabilidade da educação destes alunos, esse trabalho passa a ser uma componente essencial da sua profissão e não apenas algo por que poderão optar. Deverá, assim ser contemplada na formação inicial, como uma parte do currículo.

Muitos professores de ensino regular não se sentem com competências suficientes para planificar aulas para alunos com necessidades educativas especiais e tornar a integração efectiva (Blackhurst, Bott e Cross, 1987). A preocupação com a formação dos professores de ensino regular para a integração levou ao desenvolvimento de vários estudos que tentaram identificar as competências que estes professores deveriam desenvolver para fazer face aos desafios postos pela integração.

Blackhurst (1987) desenvolveu algumas investigações em que procurou identificar competências que os professores de ensino regular usavam com os alunos integrados nas suas turmas, utilizando a técnica do "incidente crítico". Através desta técnica isolou incidentes em que os professores tinham tido êxito, ou tinham

fracassado com os alunos integrados. Pediu aos professores entrevistados que identificassem três incidentes críticos em que tivessem obtido êxito e três incidentes em que tivessem fracassado e que, para cada incidente, descrevessem os antecedentes que lhe deram origem, bem como o comportamento do professor e respectivas consequências desse comportamento que conduziram à sua qualificação como eficaz ou ineficaz. Os resultados apontaram para 271 tarefas importantes para a integração, que foram agrupadas em 31 declarações sobre competências, subsequentemente agrupadas em seis áreas do trabalho do professor, que delimitam também seis funções do professor:

- 1) desenvolver estratégias de orientação para facilitar o início da integração - participar na planificação feita a nível da escola para as actividades da integração, estabelecer relações de cooperação com os especialistas, preparar os alunos de ensino regular para receberem os seus colegas, entre outras;
- 2) avaliar necessidades e objectivos - ser capaz de recolher informação para identificar as necessidades, saber avaliar o nível de funcionamento dos alunos, saber determinar objectivos realísticos para cada aluno, saber implicar os pais nos objectivos a desenvolver com os filhos;
- 3) planificar estratégias de ensino e utilizar recursos - preparar actividades e estratégias variadas e desenhar processos de ensino que dêem respostas às diferenças individuais;
- 4) implementar estratégias de ensino e utilizar os recursos - utilizar métodos variados de ensino, adquirir, adaptar e desenvolver materiais de ensino;
- 5) facilitar a aprendizagem - saber utilizar técnicas de controlo do comportamento individual e de grupo, identificar as condutas adequadas para estimular o aluno;

6) avaliar a aprendizagem - ser capaz de recolher e registar dados para avaliar o progresso do aluno, desenvolver um sistema de estratégias de feed-back que forneça dados contínuos aos alunos e pais.

As conclusões deste estudo remetem-nos para um perfil formativo do professor de ensino regular que participa na integração.

Reynolds, Birch, Grohs, Howsan e Morsink (1980) citados por Blackhurst, Bott e Cross (1987) questionaram professores e identificaram 10 grupos de competências profissionais que pareciam ser importantes para todos os professores envolvidos na integração. Estes grupos eram: o currículo, o ensino de destrezas básicas, a organização e gestão da sala, comunicação entre professores e aconselhamento, relações professores-pais, condições excepcionais associadas às necessidades especiais, diagnóstico, ensino individualizado e valores e códigos profissionais.

Para Blackhurst (1987), na revisão que elaborou dos vários estudos sobre este tema, uma conclusão parece bem nítida: a maioria das competências que foram identificadas são competências que todos os bons professores possuem, independentemente de ensinarem ou não crianças com necessidades educativas especiais. Contudo, algumas competências, foram associadas especificamente com a integração, nomeadamente: o conhecimento acerca da legislação, o conhecimento das características das crianças com deficiência, a participação na planificação da escola para a integração, a preparação dos alunos para a integração, a elaboração de currículos e adaptações de ensino, o contacto e articulação com os especialistas e o relacionamento com os pais.

Center e Obringer (1986) citados por Parrilla (1992) desenvolveram também uma investigação, nos Estados Unidos, sobre os tópicos de estudo que os programas de formação geral deveriam incluir para contemplar os objectivos da integração. Compararam as opiniões de professores de educação especial de universidades e de directores de departamentos de educação especial, que inquiriram através de um questionário que cobria 25 tópicos. A maioria dos inquiridos estiveram de acordo em incluir os seguintes tópicos no currículo formativo dos professores: apoio aos pais, métodos de leitura, desenvolvimento da linguagem, modificação da conduta, educação vocacional, individualização, diagnóstico e educação em ambientes menos restritivos.

Hornby, Wickham e Zielinski (1991) desenvolveram no Reino Unido uma investigação em que procuraram estabelecer as competências consideradas importantes pelos professores que trabalhavam com crianças com necessidades educativas especiais. As competências que os professores consideravam fundamentais repartiam-se por 6 grandes grupos: orientação e atitudes; avaliação e identificação; métodos de ensino/aprendizagem; planificação e implementação; avaliação e registo; e aconselhamento.

Mittler (1992) refere que a formação inicial dos professores de ensino regular, no Reino Unido, no que diz respeito às necessidades educativas especiais, inclui conteúdos como: a identificação de alunos com N.E.E., a observação individual, a integração, a legislação, as modificações e adaptações curriculares, a gestão da sala de aula, os serviços de apoio, as dificuldades emocionais e de comportamento, os alunos sobredotados, o abuso infantil, as implicações educacionais de deficiências específicas e prática de ensino.

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de Outubro, no seu artigo 15º, preconiza também uma componente de preparação inicial no campo da educação especial nos cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básicos e secundário, assegurando, assim, que os futuros professores possuam bases iniciais para a integração.

Bowman (1986) citado por Parrilla (1992) desenvolveu uma investigação em 14 países, sobre as políticas e práticas formativas em integração, assinalando uma grande variação nos programas de formação, devidas não só à filosofia sobre integração, mas também à situação socio-económica e cultural do país. Contudo, as necessidades e as condições para a integração que os professores assinalavam, eram semelhantes às dos estudos que temos vindo a citar: formação em métodos de ensino individualizados, classes com menos alunos, formação em ajuda e aconselhamento aos pais, apoio de especialistas, liberdade para mudar o currículo, e formação em organização da sala de aula.

Todos os estudos aqui revistos têm procurado soluções formativas para fazer face às exigências da integração, tendo identificado algumas competências que raramente estão contempladas nos currículos dos professores de ensino regular. Na linha de Pugach (1987) e Blackhurst (1981, 1987), o importante não passaria pela identificação de competências e da sua transferência da educação especial para o ensino regular. Pugach (1987) considera mesmo que é prejudicial sobrevalorizar a importância da formação em áreas da educação especial. A tónica desta autora é posta na formação para a diversidade e heterogeneidade dos alunos e propõe, não a passagem de competências do professor de educação especial para o professor de ensino regular, mas a formação em destrezas e estratégias colaborativas, a ênfase nas

metodologias para a diversidade e a formação em desenvolvimento e adaptação de planificações com base no currículo normal.

Heron e Jorgenson (1995) consideram igualmente que os professores de ensino regular devem ter uma formação que lhes permita compreender a diversidade dos alunos. Para estes autores, também nos Estados Unidos o sistema de formação não fornece as capacidades que os professores necessitam para a integração. Estes autores defendem a incorporação nos cursos de formação de áreas como o desenvolvimento curricular, a avaliação, áreas estas que permitam ao professor desenvolver múltiplos objectivos, dentro do currículo comum para diferentes alunos e desenvolvimento de métodos, estratégias e materiais que se dirijam a diferentes estilos de aprendizagem.

Parece haver um consenso acerca da necessidade de introduzir na formação inicial de todos os professores uma informação clara acerca das necessidades educativas especiais, tendo-se identificado algumas competências necessárias para que a integração se processe de uma forma correcta. Mittler (1992) chama a atenção para um aspecto fundamental: esta constatação com larga aceitação teórica, é, contudo, muito difícil de implementar na prática. Enquanto a responsabilidade pelos alunos com necessidades especiais se continuar a localizar a nível de professores especializados, os alunos continuarão a ser vistos como sendo da responsabilidade de outros; a falta de recursos e formação adequada torna muito difícil que os professores de ensino regular sejam informados e capacitados para assumir essas responsabilidades de forma eficiente. Esta constatação torna-se assim num paradoxo, quer para as escolas, quer para a formação de professores: quanto melhor for o trabalho dos professores de educação especial, maior será a tendência dos

professores de ensino regular para verem esse trabalho como sendo altamente especializado. Para contrariar esta tendência, Mittler (1992) considera fundamental que o papel do professor de educação especial, assim como as suas relações com a escola, sejam revistos, de forma a que estes professores possam desempenhar um papel fundamental na integração.

A necessidade de revisão do papel do professor de educação especial e, como consequência, da sua formação, tem sido também objecto de estudo, parecendo-nos existir um consenso sobre a importância da emergência de um papel que se tornará cada vez mais centrado no apoio ao professor de ensino regular e à escola e menos no apoio directo ao aluno. É neste sentido que apontam as reflexões de González (1990), quando ao analisar a experiência em Espanha, refere a necessidade do desempenho de um papel centrado na assessoria ao professor de ensino regular, assim como na colaboração em áreas como identificação das necessidades educativas especiais, adaptações curriculares e outros apoios necessários à integração.

Dos Estados Unidos chegam-nos propostas no mesmo sentido (Huefner, 1988). Neste país tem sido amplamente discutido o papel do professor de educação especial, tendo recebido especial atenção o papel e função do "professor consultor" que fornece um apoio a professores na integração e que, não substituindo o professor de apoio, complementa a sua acção a nível do aconselhamento e cooperação com a escola.

Referimos já atrás o modelo do Canadá (Porter, 1994) e o investimento que tem sido feito na transformação do professor de educação especial no "professor de

recursos e métodos", bem como dos benefícios encontrados pela introdução deste modelo.

Uma investigação desenvolvida em Portugal (Sanches, 1994) dá-nos conta da preocupação que também existe entre nós sobre esta problemática. Esta autora desenvolveu um estudo qualitativo em que confrontou professores de educação especial com a formação recebida em três escolas de formação (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, ESE de Lisboa e ESE do Porto) e a aplicação que faziam nas suas práticas diárias dos conteúdos que lhes foram ministrados. Foram encontradas algumas correspondências em alguns aspectos importantes como o são a adaptação e construção de métodos, estratégias e materiais diversificados. Uma conclusão interessante deste trabalho é a da constatação de que o leque de conteúdos na formação é demasiado alargado, contribuindo para que aspectos importantes se diluam e não tenham, posteriormente, prioridade em termos de práticas. Tal é o caso da introdução do conceito de N.E.E., de algumas áreas de especialização categórica (motricidade, comunicação e cognição).

Contudo, não encontramos, no nosso país, uma preocupação de mudança ou transformação do papel do professor de educação especial, não se tendo investido muito na reflexão e na análise das práticas e funções dos professores de educação especial na integração e, em consequência, no perfil formativo que deverá emergir face aos novos desafios da integração.

6.2 - A Formação Contínua

As mudanças rápidas nos perfis profissionais resultantes quer do desenvolvimento tecnológico, quer de profundas transformações sociais, têm vindo a acentuar a importância da formação contínua (Afonso, 1994). Actualmente, a formação inicial é entendida como uma primeira fase de formação e não como uma formação definitiva para o exercício da profissão.

Para Amiguinho (1992) a formação inicial e a contínua são "dois momentos de um mesmo processo de formação" (p. 41).

Blackhurst, Bott e Cross (1987) consideram que, apesar das alterações a nível da formação inicial poderem assegurar que futuros professores possam obter uma formação adequada, é igualmente importante que os professores obtenham uma formação contínua, sobretudo numa área que tem sido sujeita a constante mudança, como é a da integração.

Fish (1989), no que diz respeito à formação contínua, refere a importância de serem consideradas duas grandes áreas: a da formação de todos os professores de ensino regular e a da formação dos professores especializados. Para este autor desenvolveram-se, no Reino Unido, na última década, muitos cursos de formação que, em muitos casos, dão ênfase a aspectos teóricos e ao que se deve fazer, mas pouco a como se deve fazer. O perigo radica no possível desfasamento de muitos cursos em relação a

exigências postas pela integração em escolas regulares. Aspectos práticos de cooperação entre professores especializados e professores de ensino regular, ensino cooperativo e planificação conjunta, são, na opinião deste autor, muitas vezes omitidos, por falta de adequação dos programas de formação à realidade actual da integração.

Quanto à formação dos professores de ensino regular, e dado o seu grande número, é difícil desenvolver apenas cursos específicos de formação sobre esta área, correndo-se o risco de serem ministrados por especialistas que se centram muitas vezes nas causas das dificuldades e em formas especiais de as resolver, em vez de se centrarem em formas de abordagem colaborativa das necessidades educativas dos alunos. O princípio a aplicar, ainda segundo Fish (1989), deveria ser sempre o de incluir, nos vários cursos para professores, a componente da educação especial, de forma a que as necessidades educativas possam ser vistas como uma parte integrante do ensino e não apenas como uma área adicional de estudo.

Fish (1989) refere-se ainda à necessidade de formação contínua para os professores especializados. A sua formação inicial, como já referimos atrás, é geralmente fundamentada em categorias de deficiências, preparando os professores para trabalharem com alunos em ambientes especiais. As novas modalidades de integração cada vez mais utilizadas requerem capacidades diferentes, como é o caso da colaboração e apoio ao professor de ensino regular, pelo que a formação destes professores deve contemplar novas áreas e preparar para os novos papéis que a integração escolar actualmente exige.

Na opinião do mesmo autor têm sido desenvolvidas algumas propostas a nível de formação contínua para professores que participam na integração. Os pressupostos básicos que estão geralmente presentes nessas propostas assentam sobretudo na

necessidade de vincular a formação aos contextos e exigências que se produzem nas práticas, assim como à própria capacidade reflexiva e geradora de soluções do professor. (Pugach, 1987; Hegarty, 1987). De uma forma geral, os pressupostos básicos deste tipo de modelo partem do princípio de que os modelos tradicionais, cursos de formação standardizados com base em modelos afastados da escola, não são compatíveis com a adequação constante que o professor deve fazer face às diversidades dos seus alunos, pelo que não podem oferecer aos professores mais que uma visão parcial e sectorial do trabalho. Por outro lado, a formação contínua deverá ter como objectivo final o permitir às escolas serem o principal agente da sua própria mudança, devendo por isso, a formação estar centrada na escola, ter em consideração os papéis e as funções que os professores desenvolvem e proporcionar bases para que sejam os próprios professores a desenvolver as mudanças, a partir de uma atitude reflexiva das suas práticas. (Amiguinho, 1992).

Os estudos que passamos a abordar têm em comum a investigação sobre as necessidades formativas dos professores que já participam no processo de integração.

Em Espanha, Balbás (1991), citado por Parrilla, (1992) desenvolveu uma investigação em que, através de métodos qualitativos, procurou saber quais as necessidades formativas dos professores de ensino regular, no que diz respeito à integração. As entrevistas foram feitas, não apenas a professores de ensino regular, mas também a outros profissionais intervenientes na integração (formadores, professores de educação especial, membros de equipas externas de apoio e membros da administração escolar). Os resultados desta fase de trabalho (destinada essencialmente a encontrar dimensões que permitissem desenvolver um questionário), assinalaram dez categorias de necessidades formativas, que depois de submetidas a análises comparativas,

revelaram necessidades formativas a nível de: 1 - conhecimentos gerais - informação sobre educação especial e legislação, fundamentos filosóficos e modelos de integração escolar; 2 - adaptação do ensino - desenho e desenvolvimento do currículo e sua adaptação à diversidade; 3 - avaliação e diagnóstico - dos alunos, do contexto escolar e do processo educativo; 4 - relações e cooperação entre a comunidade educativa - estabelecimento de formas de trabalhar que contrariem a tendência individualista (entre professores, entre alunos, entre escola e pais e equipas externas e 5 - autoavaliação e desenvolvimento profissional.

Parrilla (1992) assinala que, no que diz respeito a estas necessidades identificadas, apenas a primeira - conhecimentos gerais - diz directamente respeito à integração escolar, já que as outras são similares às que qualquer professor, implicado ou não na integração, assinalaria como importantes e úteis no seu processo formativo.

Blackhurst, Bott e Cross (1987) consideram que a questão da formação contínua, à semelhança da formação inicial de professores, é complexa e propõem tópicos de investigação organizados em torno dos elementos que consideram fundamentais na integração e que, no seu entender, terão implicações directas nas práticas de formação de professores. Os tópicos que os autores não consideram exaustivos e que poderão também, em certa medida, constituir um bom instrumento de auto-análise e reflexão para os professores que participam no processo de integração, são:

- Filosofia de integração - valores e crenças que preparam o professor para posições não categoriais de ensino. Como pode o professor ser preparado de forma a ser suficientemente flexível para se adaptar aos novos modelos da integração.

- Papéis e funções dos professores

- Competências dos professores em função dos papéis e funções

- Definição de objectivos
- Definição de conteúdos e recursos
- Desenvolvimento e implementação do programa
- Avaliação dos programas implementados

Os estudos e reflexões aqui apresentados, apesar de fornecerem pistas importantes, são evidentemente insuficientes. A investigação nesta área é fundamental, também no nosso país, e deverá abarcar não apenas a identificação de competências, mas também, na linha defendida por Pugach, a detecção de estratégias que respondam à diversidade e de respostas aos pedidos imediatos e contextuais que a integração coloca a todos os professores.

CAPÍTULO VII

OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

CAPÍTULO VII - OBJECTIVOS DO ESTUDO E METODOLOGIA

7.1 - Objectivos do estudo

Referimos já no capítulo I os objectivos do nosso estudo, que neste momento, recordaremos sumariamente.

O nosso trabalho tem como finalidades fazer um levantamento das questões que surgem aos professores quando pretendem pôr em prática a integração escolar, bem como compreender e interpretar o modo como a fazem e desenvolvem.

Tendo em conta que a integração coloca também problemas diversos em função do tipo e grau de deficiências e problemas que os alunos apresentam, todo o trabalho, a nível de temas abordados nas entrevistas e referidos na revisão da literatura, foi circunscrito às questões que se colocam aos professores quando têm alunos com dificuldades de aprendizagem ligeiras e moderadas, independentemente de serem causadas ou não por deficiências .

Pretendemos, em última análise, identificar os problemas que se colocam aos professores de educação especial (E.E.) e de ensino regular (E.R.) do 1º ciclo do Ensino Básico, no decorrer do processo de integração de crianças com necessidades educativas especiais nas estruturas regulares de ensino, tentando perceber:

- O que pensam os professores que participam na integração (E.E./E.R.) sobre os papéis e funções que desempenham.

- O que pensa cada um destes intervenientes dos papéis e funções desempenhadas pelos outros.

- Quais as práticas reais destes professores.

- Que problemas se lhes deparam ao pôr em prática a integração.

- Que contributos esta problemática pode fornecer em termos de Formação Inicial e Formação Contínua de Professores.

7.2 - Fundamentação das opções metodológicas

Optámos, para atingir os objectivos que atrás enunciámos, por uma metodologia qualitativa. Pensamos ser este tipo de metodologias o mais adequado ao estudo do problema pela possibilidade que abrem a uma compreensão e interpretação dos fenómenos que pretendemos observar.

Segundo Blake e Williams (1986) a grande razão de ser da investigação em educação especial é a de proporcionar a motivação, a compreensão e a informação necessárias para seleccionar opções no processo de tomada de decisão. Contudo, as metodologias utilizadas têm vindo a ser questionadas em vários aspectos. Para Epps e Tindal (1987), os resultados dos estudos de eficácia em educação especial devem ser interpretados com cautela por duas razões principais, sendo a primeira porque a atenção foi focada mais na colocação do aluno (escola regular/escola especial), do que nos componentes particulares da instrução e, a segunda porque existem problemas de validade interna em muitos estudos. Vários autores assinalam problemas metodológicos (Hegarty e Evans, 1985; Epps e Tindal, 1987; MacMillan Keogs e Jones, 1986), sendo geralmente referidos factores como a natureza dos programas comparados, a representatividade da população, a validade interna e externa, a inadequação de instrumentos e procedimentos.

Para Hegarty (1989) é a natureza dos problemas que deve determinar o tipo de metodologia e não ao contrário, como muitas vezes sucedeu. Este autor chama a atenção para a necessidade de outras técnicas que possam contribuir para uma maior clarificação em determinadas áreas, como é o caso da organização dos serviços de E.E., ou do desenvolvimento de um projecto de integração.

Assim, começaram a emergir defensores da investigação qualitativa em educação especial que advogam a necessidade de tomar em consideração os contextos onde se desenvolvem os processos a investigar. Bogdan (1986) refere-se assim à metodologia qualitativa:

"... é um conjunto de estratégias em que os dados recolhidos são *soft*, ricos em descrição de pessoas, locais e conversas mas não facilmente tratáveis por procedimentos estritamente estatísticos; as questões de pesquisa não se enquadram na operativização de variáveis, são antes formuladas para investigar em toda a sua complexidade, no seu próprio contexto; a investigação não se coloca em termos de questões específicas a responder ou hipóteses a testar" P. 351.

Segundo García Pastor (1992), a investigação em educação especial tem que dar mais respostas a uma prática concreta, do que à generalização de resultados. Ainda segundo esta autora, com o desenvolvimento da integração, os profissionais que desenvolvem a prática começam a pedir aos investigadores o estudo de situações pouco conhecidas: o que os práticos precisam é saber o que fazer na situação em que se encontram e que procedimentos são mais efectivos para os alunos concretos sobre os quais têm que tomar decisões. A integração como filosofia não parece ser objecto de investigação, o que poderá ser objecto de investigação é a melhor forma de levar à

prática esta filosofia, ou quais os efeitos de determinadas políticas ou determinadas práticas.

Para Richmond e Smith (1990), as boas práticas de ensino surgem da análise das necessidades dos professores. Assim, este autor defende que a investigação deveria ser baseada não só no contexto, como nas experiências e práticas daqueles que a investigação reclama compreender. Para Stainback e Stainback (1984) citado por Richmond e Smith (1990) a pesquisa qualitativa obtém os dados nas situações onde os acontecimentos ocorrem naturalmente, sendo não apenas um método alternativo de conduzir a pesquisa, mas uma forma alternativa de ver e construir o mundo da educação. O actual reconhecimento dos professores como profissionais competentes, que podem oferecer-nos razões para aquilo que fazem com os seus alunos permite-nos, no entender de Richmond e Smith (1990), considerar as opiniões dos professores como centrais para a investigação. As boas práticas de ensino advêm da análise que os professores fazem das suas necessidades, da avaliação dos efeitos e das tentativas de ir ao encontro das complexas exigências de mudança.

Partimos também da permissa de que o processo de integração é uma inovação onde incidem múltiplas variáveis, sendo os professores os principais agentes do seu desenvolvimento (Illán, 1989; Parrilla, 1992).

7.3 - População de interesse

7.3.1 - Localização do estudo

O estudo foi desenvolvido com professores que participam no processo de integração no distrito de Portalegre, nomeadamente nos concelhos de Portalegre, Crato, Monforte, Marvão e Arronches.

O distrito de Portalegre, num total dos 15 concelhos tem, no 1º Ciclo do Ensino Básico, uma população escolar de 5628 alunos, segundo os dados da CAE no ano lectivo 1995/1996.

Deste total 870 alunos estão sinalizados como tendo necessidades educativas especiais.

Existem, neste distrito, 7 equipas de educação especial que contam com uma total de 73 docentes. Dos 870 alunos sinalizados com necessidades educativas especiais, no 1º Ciclo do Ensino Básico, são apoiados 416 alunos.

Nos concelhos onde desenvolvemos o nosso estudo, Portalegre e Arronches, a população escolar do 1º ciclo é de 1721 alunos, estando 245 sinalizados com tendo necessidades educativas especiais.

Estes concelhos são apoiados por duas equipas de educação especial - Portalegre (concelhos de Portalegre, Crato e Marvão) e Arronches (concelhos de Arronches e Monforte).

A equipa de Portalegre é composta por de 22 docentes que apoiam um total de 171 alunos, sendo 124 do 1º ciclo.

A equipa de Arronches conta com seis docentes que apoiam um total de 50 alunos, sendo 31 do 1º ciclo.

Ao escolher estes concelhos pretendeu-se abarcar uma variedade de situações, já que pretendíamos obter informações das várias realidades e situações existentes e suas diferentes características. Procurámos, por isso, professores que leccionassem em escolas urbanas próximas dos recursos existentes e escolas rurais, mais isoladas e afastadas desses recursos.

7.3.2 - Sujeitos

Os sujeitos consistem em 14 professores, sete professores de E.E. e sete professores de E.R. que foram escolhidos de acordo com a localização da escola e de acordo com referências de que se tratavam de professores com uma experiência bem sucedida na integração. Alguns deles eram mesmo conhecidos da autora deste estudo.

Pretendeu-se incluir no estudo alguns pares de professores E.E./E.R. que desenvolvessem, ou tivessem desenvolvido, o seu trabalho em conjunto. Esta última tarefa revelou-se, contudo, difícil devido à recusa de alguns dos elementos dos pares em

acederam a colaborar no estudo. Todos os professores foram contactados individualmente, sendo-lhes explicitados os objectivos e finalidades deste estudo.

Os sujeitos seleccionados e objecto do nosso estudo são caracterizados nos quadros 1 e 2.

Como podemos verificar pela análise do quadro 1, os sete professores de E.E. estão destacados em duas Equipas, Portalegre (5 professores) e Arronches (2 professores). Seis desses professores são do sexo feminino e um do sexo masculino. As suas idades variam entre os 28 e os 41 anos. Desses professores, um exerce funções de coordenação da Equipa de E.E. de Portalegre e os restantes estão destacados para apoio às escolas, em modalidades diversas. Três desses professores apoiam apenas uma escola, dois apoiam duas escolas e um apoia três escolas. No total, o número de alunos apoiados por cada professor varia entre os sete e os doze alunos.

QUADRO I

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

PROF.	EQUIPA	SEXO	IDADE	ESCOLA	MODALIDADE DE APOIO	Nº DE ESCOLAS QUE APOIA	Nº DE ALUNOS	ANOS NO ENSINO	TEMPO NA INTEG.	TEMPO NA E.E.	FORMAÇÃO
1	Portalegre	F	41	Carreiras Atalaião	Apoio na sala Sala de apoio	2	8	19	5A	10A	Especialização
2	Portalegre	F	35	Crato Aldeia da Mata	Combinada Apoio na sala	3	8	17	4m	17A	C. Magistério.
3	Portalegre	F	36	Estrada da Serra	Apoio na sala	1	9	15	5A	14A	C. Magistério
4	Portalegre	M	38	Coordenador da Equipa de Portalegre				19	12A	12A	Especialização
5	Portalegre	F	28	Sfº Ant. das Areias	Combinada	1	10	6	4A	4A	C. Magistério.
6	Arronches	F	38	Assumar/Arronches Monforte	Apoio na sala Sala de apoio	2	12	20	4m	10A	C. Magistério.
7	Arronches	F	38	Arronches	Apoio na sala	1	7	19	3A	3A	C. Magistério

QUADRO 2
PROFESSORES DE ENSINO REGULAR

PROF.	EQUIPA	SEXO	IDADE	ESCOLA	MODALIDADE DE APOIO	ANOS NO ENSINO	TEMPO NA INTEGR.	Nº DE ALUNOS	ALUNOS com NEE	FORMAÇÃO
8	Portalegre	F	49	Carreiras	Apoio na sala	26A	1A	17	1	C. Magistério
9	Portalegre	F	57	Atalaião	Sala de apoio	28A	4A	20	2	C. Magistério.
10	Portalegre	F	30	Aldeia da Mata	Apoio na sala	8A	8A	18	2	C. Magistério
11	Portalegre	M	52	Directora da Escola da Corredoura	Sala de apoio*	32A		5*	5	C. Magistério
12	Portalegre	F	30	Gáfete	Apoio na sala	8A	4A	21	3	C. Magistério.
13	Portalegre	F	44	Corredoura	Sala de apoio	23A	10A	22	3	C. Magistério.
14	Arronches	F	36	Arronches	Apoio na sala	19A	3A	15	7	C. Magistério

* Acumula funções de professora de apoio com as de directora da escola

Estes professores têm um tempo de serviço no ensino que varia entre os 6 e os 20 anos: uma professora tem 6 anos de serviço, uma tem 15 anos, uma tem 17 anos, três têm 19 anos e uma tem 20 anos de serviço.

Quanto ao tempo de serviço na área da E.E. verificamos que se distribuem entre os 3 e os 17 anos. Podemos verificar que duas professoras não têm experiência de ensino regular. Quanto ao tempo de serviço na integração encontramos duas professoras recém chegadas à integração, tendo contudo muitos anos de experiência em E.E.. À data do nosso estudo estas professoras tinham iniciado a sua experiência há apenas quatro meses. Os restantes cinco professores variam entre os três e os doze anos de experiência no ensino integrado. No que diz respeito à formação, apenas dois professores são especializados, tendo os restantes o curso do Magistério Primário.

Quanto aos professores de ensino regular verificamos, através do quadro 2 que estão colocados em sete diferentes escolas dos concelhos já mencionados. Todas são do sexo feminino e as suas idades variam entre os 30 e os 57 anos. Das sete professoras, uma exerce funções de directora de uma escola. O seu tempo de serviço varia entre os 8 e os 32 anos e o seu contacto com a integração varia entre 1 e 10 anos (uma professora refere que não se lembra quando foi).

As seis professoras que têm a seu cargo uma turma, têm entre 15 a 22 alunos. Só duas leccionam apenas um ano de escolaridade. As restantes quatro leccionam dois, três ou quatro anos de escolaridade. Todas as professoras têm o curso do Magistério Primário.

No quadro 3 podemos ver quais os professores que desenvolvem o seu trabalho em conjunto. À frente do número pelo qual designaremos de agora em diante os professores, encontra-se uma letra que é coincidente quando os professores constituem

par. Por exemplo, o professor 1 E.E. desenvolve o seu trabalho de professor de E.E. com os professores de E.R. 8 e E.R. 9.

Quadro 3

Prof. E.E	Prof. E.R
1a)	8a)
	9a)
2b)	10b)
3	
4	11
5c)	12c*
6	13
7d)	14d)

* Trabalharam em conjunto num outro ano lectivo.

O tipo de escolas onde os professores leccionam estão caracterizadas no quadro 4:

Quadro 4 - Caracterização das escolas

Escola	Professores	Localização	Tipo	Nº de alunos na escola	Nº de professores de E.E.	Nº de professores de E.R.	Nº de alunos com apoio	Nº de salas
1	1 E.E./8 E.R.	Carreiras/Portalegre	Rural	31	1	2	1	2
2	2 E.E./10 E.R.	Aldeia da Mata	Rural	18	1	1	6	1
3	2 E.E.	Crato	Urbana/Básica Integrada 123	70	1	3	6	3
4	5 E.E.	Síª António das Areias	Urbana/Básica Integrada 123	18	1	1	10	1
5	12 E.R.	Gáfete	Rural	38	1	2	3	2
6	1 E.E./9 E.R.	Atalaia/Portalegre	Urbano	100	5	5	16	8
7	3 E.E.	Estrada da Serra/Portalegre	Urbano	90	1	5	12	4
8	11 E.R./13 E.R.	Corredoura	Urbano	240	1	14	12	7
9	6 E.E.	Assumar	Rural	24	1	2	8	2
10	7 E.E./14 E.R.	Arronches	Urbano/Básica Integrada 123	15	1	1	7	1

7.4 - Instrumentos

Em primeiro lugar, foi elaborado um guião de entrevista exploratória (ver anexo I) inspirado nas questões que havíamos previamente colocado e na leitura de literatura sobre o tema. Foi, em seguida, feita uma entrevista exploratória a uma professora de E.E. Depois da análise dessa entrevista prévia, o guião exploratório foi revisto e elaborou-se o protocolo da entrevista semi-estruturada que constituiu assim o instrumento que iria servir os fins da investigação (ver anexo II) e que iríamos utilizar com todos os professores que fazem parte da amostra.

O protocolo foi, de forma geral seguido, ainda que a sequência das questões nem sempre tivesse sido mantida por razões que se prenderam com o progresso de cada entrevista.

A entrevista semi-estruturada pareceu-nos o tipo mais indicado para o nosso estudo, já que nos facilitava a introdução dos tópicos que nos interessavam permitindo-nos, ao mesmo tempo, que os entrevistados moldassem o seu conteúdo (Bogdan e Biklen 1994).

Sendo este tipo de entrevista por natureza mais flexível, permitiu-nos melhor respeitar o modo como cada entrevistado sentia necessidade de organizar o seu discurso. Os temas funcionaram, na maior parte dos casos, como pistas para que cada entrevistado expressasse livremente as suas opiniões. Procurámos limitar ao máximo a nossa

intervenção e só o fizemos para introduzir ou clarificar um ou outro aspecto. Nos momentos em que sentimos necessidade de ser um pouco mais directivos, procurámos não condicionar as respostas, respeitando as opiniões dos entrevistados.

A duração de cada entrevista variou entre uma e duas horas, dependendo do tempo necessário para que cada professor pudesse expressar as suas opiniões. Contrariamente ao que inicialmente esperávamos, o gravador não constitui factor inibitório para nenhum professor que concordou em ser entrevistado. Apenas em duas situações os entrevistados pediram para parar o gravador em determinadas partes dos seus depoimentos, sempre para expressarem opiniões mais particulares sobre a sua experiência, o que foi, naturalmente, feito e tendo posteriormente a entrevista decorrido sem constrangimentos.

Na entrevista exploravam-se quatro questões principais:

- 1 - Percurso - Pretendia-se obter indicações sobre os motivos de adesão à integração, razões que a determinaram e expectativas iniciais que os professores fizeram face à integração, assim como se sentiam face à situação que viviam.
- 2 - Funções - Pretendia-se saber como explicitavam os professores as suas funções na integração, que percepções mantinham face a elas e que problemas e obstáculos se lhe colocavam no seu desempenho. Paralelamente, pedia-se a todos os professores que explicitassem também o que pensavam ser as funções do outro professor interveniente (E.E. ou E.R.) e que funções específicas de cooperação desempenhavam em conjunto.
- 3 - Práticas - Pedia-se a todos os professores que explicitassem as suas práticas diárias com os alunos integrados, que dificuldades sentiam, que modificações e adaptações desenvolviam para fazer face às necessidades dos alunos, além das percepções que

mantinham em relação à sua própria capacidade para trabalhar com estes. Da mesma maneira, perguntámos aos professores o que pensavam das práticas dos colegas com quem trabalhavam e do trabalho que realizavam em conjunto.

4 - Formação - Finalmente, pedíamos aos professores que nos falassem sobre o que pensavam da formação que possuíam e que necessidades sentiam nessa área, quer para si, quer para o outro professor interveniente.

Uma vez realizadas as entrevistas semi estruturadas, registadas integralmente em gravador, foi feita a sua transcrição em programa de processamento de texto (Word 5.1, versão Macintosh) sendo posteriormente submetidas a análise.

Esta tarefa, embora tenha representado para nós um esforço acrescido, sobretudo pelo número de horas que exigiu, pareceu-nos ter vantagens por nos ter permitido "reviver" o clima e as circunstâncias que rodearam cada entrevista. Este processo também nos facilitou a análise, pois nas longas horas que "convivemos" com cada um dos discursos dos entrevistados, pudemos reconstituir o "tom" geral, as ideias e tónicas principais, a coerência e as contradições e, porque não dizê-lo, sentir o tom tantas vezes emotivo que reflectia vivências, muitas vezes sofridas, de situações concretas e daquilo que é, afinal, o dia a dia de um professor nas escolas do nosso país.

A análise e interpretação da informação obtida no decorrer da investigação seguiu o seguinte processo (segundo o modelo de Miles e Huberman, 1985):

Redução inicial de dados

Elaboração de categorias temáticas prévias

Elaboração do guião prévio da entrevista

Realização de uma entrevista prévia

Elaboração do guião da entrevista definitiva

Realização das entrevistas

Transcrição textual das entrevistas

Análise de conteúdo

Elaboração de categorias temáticas

Elaboração de matrizes

As categorias foram elaboradas numa 1ª fase através da redução inicial de dados, e depois, numa 2ª fase, através do estudo directo e sistemático dos dados das entrevistas.

As transcrições das entrevistas foram numeradas linha a linha de forma a facilitar a identificação das diferentes partes e o seu tratamento posterior.

Tentamos depois agrupar as unidades que faziam referência a um mesmo conteúdo temático e a partir daí tentou-se definir propriedades e atributos de cada uma das categorias temáticas (Goetz e Le Compte, 1988).

Deste processo resultou a redefinição e modificação das categorias que tinham sido definidas previamente. Este processo que consistiu na transformação dos dados "brutos em subconjuntos manejáveis" (Goetz e Le Compte, 1988) orientou-se pela problemática teórica de enquadramento, pelos objectivos do nosso trabalho e pela natureza da própria informação.

A anotação em cada entrevista de um sistema de códigos permitiu-nos constatar que os professores tendem a referir-se a um mesmo assunto em diferentes partes da entrevista e tendem a referir-se a um tema, retomando-o ou antecipando-o, quando falam sobre um outro proposto, por vezes de forma mais relevante do que quando propunhamos especificamente um determinado assunto.

Seguidamente foram agrupados os segmentos identificados com cada código, juntámos e agregámos os elementos que os professores forneceram para cada tema

proposto. O texto excedente e que não se enquadrou imediatamente nos temas propostos, foi também agrupado e analisado desta forma.

Através deste sistema, o próximo passo consistiu em estabelecer e identificar novas unidades de análise criando sub-unidades.

De acordo com Miles e Huberman (1985) construímos em seguida matrizes onde inserimos e "arrumámos" o texto dos professores relativos a uma determinada questão, sem inferências e limitando-nos a reproduzir fielmente as suas opiniões.

Deste sistema resultou a construção de tabelas síntese e foi possível com a introdução progressiva de citações, visualizar, fazer leituras horizontais, verticais e transversais e ainda reconstituir a coerência de cada discurso ou pares de discursos (no caso em que os professores trabalhavam em conjunto).

Este processo permitiu estabelecer categorias que continuamente fomos revendo, analisando e interpretando.

As categorias ficaram finalmente configuradas da seguinte forma:

- 1 - Percurso - Caracterização do percurso do professor perante a integração.
- 2 - Modalidades - Caracterização e tipo de modalidades de apoio.
- 3 - Percepção - O que pensa e sente da experiência que desenvolve na Integração.
- 4 - Actividades - Caracterização das funções, papéis e actividades que o professor desenvolve na integração.
- 5 - Práticas - Como desenvolve o professor a integração na sua sala de aula.
- 6 - Problemas - Que problemas se lhe deparam no processo de integração.
- 7 - Formação - Qual a formação necessária para os professores de E.E. e de E.R.

Por sua vez, cada categoria foi subdividida em várias sub-categorias, como se mostra a seguir:

1- PERCURSO - Caracterização do percurso do professor perante a integração.

- 1.1 - Ponto de partida
- 1.2 - Razões e motivo da adesão
- 1.3 - Expectativas iniciais
- 1.4 - Como classifica a experiência

2 - MODALIDADES - Caracterização e tipo de modalidades de apoio

- 2.1 - Caracterização de cada modalidade (1, 2 e 3)
- 2.2 - Problemas de cada modalidade (1, 2 e 3)
- 2.3 - Trabalho com a turma
- 2.4 - Trabalho na mesma sala

3 - PERCEPÇÃO - O que pensa e sente da experiência que desenvolve na Integração

- 3.1 - Como se vê
- 3.2 - Como pensa que o outro o vê
- 3.3 - Como define o papel do outro
- 3.4 - O que pensa do outro

4 - ACTIVIDADES - Caracterização das funções, papéis e actividades que o professor desenvolve na integração.

- 4.1. - Relativas ao aluno
 - 4.1.1 - De programação - tarefas que se destinam a preparar e programar o trabalho que vai ser desenvolvido com os alunos
 - a) Sinalização
 - b) Diagnóstico/Observação

c) Planos e programas educativos

d) Avaliação

4.1.2 - Tarefas feitas directamente com o aluno

e) Estimulação de áreas do desenvolvimento

f) Adaptação de espaços e materiais

g) Relacionamento afectivo

4.2. - Relativas à escola

4.3. - Relativas aos pais

4.4. - Relativas ao exterior

5 - PRÁTICAS - Como desenvolve o professor a integração na sua sala de aula.

5.1 - Programação/Planificação prévia

5.2 - Estabelecimento prévio de métodos

5.3 - Continuidade

5.4 - Modificações

5.5 - Ritmo

5.6 - Trabalho individual

6 - PROBLEMAS - Que problemas se lhe deparam no processo de integração

6.1 - Instituição/ Escola

6.1.1 - Escola

6.1.2 - Recursos humanos e técnicos

6.1.3 - Turmas/condições

6.2 - Aspectos legislativos

6.2.1 - Legislação

6.2.2 - Equipas de Educação Especial

6.2.3 - Professor de Apoio

6.3 - Relação com o outro Professor

7 - FORMAÇÃO - Qual a formação necessária para os professores de E.E. e de E.R

7.1 - Necessidades

7.2 - Tipo de formação

7.3 - Especialização

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS

CAPÍTULO VIII - RESULTADOS

Passaremos a seguir a apresentar os resultados da análise de cada categoria e subcategorias. Estes resultados encontram-se agrupados em função da ordem das temáticas exploradas nas entrevistas.

Para cada categoria foi efectuada uma descrição global dos resultados, organizada em função daquilo que nos pareceu mais relevante para percebermos o que pensam os professores sobre a integração, em que situação se encontram, quando a praticam e de que modo particular a desenvolvem.

A análise das entrevistas encontra-se no anexo III.

8.1 - Categoria 1 - Percurso

Nesta 1ª categoria pretendíamos conhecer um pouco do percurso que os professores de E.E. e E.R. fizeram na integração até ao momento que foram entrevistados. Para isso, perguntámos a todos os professores como tinham começado, há quanto tempo e em que circunstâncias, se tinham aderido à integração por escolha própria, que expectativas tinham no início sobre o tipo de trabalho que iriam desenvolver e ainda como classificariam a sua experiência. O nosso objectivo, ao pôr estas questões, era também o de tentar perceber como se sentiam e que situação particular viviam na sua experiência e na sua percepção da integração.

1.1 - Ponto de partida

Verificámos que o percurso dos sete professores de E.E. entrevistados era semelhante. Quatro destas professoras passaram primeiro por experiências em instituições de educação ou de atendimento a crianças com deficiência (três em CERCI e uma no C.S.M.). Destacamos apenas alguns testemunhos:

"(...) eu tinha começado na CERCI". E.E. 1

"(...) iniciei o meu trabalho no Centro de Saúde Mental." E.E. 2

Três professores passaram directamente do ensino regular para o ensino especial:

"Estava um bocado farto da escola... precisava de mudar." E.E. 4

"Um dos colegas conseguiu um destacamento e eu lembrei-me." E.E. 5

"A entrada foi por concurso." E.E. 7

Quanto aos professores de E.R., apenas um declara ter sempre tido alguma motivação, enquanto os outras seis foram tomando contacto com a integração na medida em que iam encontrando, nas suas turmas, crianças com problemas:

"Eu já estava motivada... sempre me fez impressão saber que havia crianças que não vinham à escola." E.R. 2

"Logo no 1º ano de exercício deparei com dificuldades." E.R. 13

1.2. Razões da adesão

Quanto às motivações e razões apontadas pelos professores para trabalharem com estas crianças, encontrámos duas situações bem distintas. Por um lado, os professores de E.E. fizeram uma escolha por motivos de ordem pessoal ou profissional, por outro, os professores de E.R. não puderam fazer essa escolha, limitando-se a tomar contacto com a turma e encontrarem aí crianças com problemas.

Os motivos dos professores de E.E. são de várias ordens, mas quase todos declaram terem optado pela educação especial por terem sentido uma motivação mais pessoal e profissional:

"Com a extinção do C.S.M. decidi concorrer... era um trabalho em que eu podia dar mais de mim..." E.E. 2

"Comecei a trabalhar no E.E. por necessidade num colégio e gostei muito." E.E. 3

"As razões foram pessoais e profissionais. Era uma coisa que eu gostava e a oportunidade surgiu." E.E. 4

Apenas uma professora declara que iniciou a sua experiência na educação especial por necessitar de uma colocação mais perto de casa:

"Foi um bocado com medo de não conseguir vir para o distrito." E.E. 5

Quanto aos professores de E.R., como já dissemos, não houve opção:

"Quando vim para esta escola tive oportunidade... profissionalmente não posso escolher..." E.R. 2

"(...) é um bocado por imposição... estão na sala... e nós temos que os aceitar." E.E. 10

"(...) são crianças que nos calham na turma. A 1ª vez que tive crianças com problemas foi porque estava integrada uma criança com problemas." E.R. 11

"(...) à partida encaro isto assim: vou para uma escola, é-me destinada uma turma, tenho que fazer o melhor que posso e sei, se encontrar uma criança com problemas tenho que ver o que posso fazer... aceito-os de boa vontade..." E.E. 13

"(...) A professora que lá estava antes é que o sinalizou" E.R. 8

Nenhuma das professoras de E.R. refere ter escolhido trabalhar com crianças com N.E.E., no entanto, parece haver uma aceitação mais ou menos pacífica das situações que aparecem nas turmas.

1.3 - Expectativas iniciais

No que diz respeito às expectativas criadas pelos professores ao iniciarem as suas experiências, encontramos situações muito diferentes da parte dos professores de E.E. e de E.R.

Quanto aos professores de E.E., verificámos que, aqueles que tinham já tido experiências anteriores à escola regular na educação especial (1, 2, 3 e 6), declaram que se sentiram defraudados nas suas expectativas iniciais. Na realidade, dizem ter partido

para a experiência de integração com expectativas muito elevadas que depois não se confirmaram, por motivos que a seguir indicamos:

- Não existiam hábitos de trabalho em equipa:

"Eu acho que o facto de ter tido aquela experiência na C.E.R.C.I e o tipo de trabalho que lá fazíamos e a forma como nós nos organizávamos em equipas e discutíamos as coisas... quando eu vou cair no ensino integrado... vamos chamar ensino integrado a este em que as pessoas estão nas escolas de ensino regular, para mim foi uma desilusão enorme, enorme porque dentro da própria equipa era extremamente difícil trabalhar, discutir as coisas...e trabalhar com os professores, na maior parte da vezes também é difícil trabalhar porque eu acho que eles não estão conscientes do que é a integração." E.E. 1

- A prática nas escolas não coincidia com a teoria:

"(..).esperava que fosse completamente diferente, tinha a noção que era diferente... quando fui trabalhar para a integração já tinha dez anos de E.E., o que me dava uma grande experiência e uma visão completamente diferente do início. O que eu esperava era um bocado idealista, lírico, em relação àquilo que depois encontrei." E.E. 3

"(..).para mim a integração era qualquer coisa que deveria funcionar...esperava qualquer coisa assim de espectacular" E.E. 6

"Acho que é bom para estes miúdos continuarem a estarem integrados e terem contactos e... o que eu senti ...acho que houve uma grande separação dos casos com N.E.E., foram todos postos numa sala.." E.E. 2

No caso destes professores, todos com muitos anos de experiência em educação especial, é clara a dificuldade de adaptação às escolas de ensino regular. Esta dificuldade e consequentes expectativas defraudadas poderão estar relacionadas com dois factores diferentes. Por um lado, em muitas instituições existem mais condições técnicas e humanas (equipamento e técnicos mais variados), o que facilita e promove o trabalho de equipa e a formação contínua, o que ainda não é muito comum nas escolas regulares. Provavelmente, apesar de não o referirem expressamente, foi essa possibilidade de formação que conduziu estes professores a interessarem-se pela integração como modelo teórico por excelência para educação dos alunos com N.E.E.

Por outro lado, este mesmo facto - muitos anos de experiência em instituições - poderá ter levado estes professores a um certo desfasamento do que é o ensino regular e das suas condições, que contribuiu para a criação de, nas palavras da professora 3, "uma visão idealista e lírica" da integração.

Quanto aos professores de E.E. que não passaram pela experiência da integração (4, 5 e 7), os seus testemunhos apontam em direcções bem diferentes:

Para os professores 5 e 7 a expressão escolhidas é "receio":

"Senti-me com receio porque não tinha experiência... tinha uma ideia muito vaga... e eu não sabia muito bem o que é que iam esperar de mim e o que é que eu tinha que fazer." E.E. 5

"Não fiz expectativas nenhuma... o que dá é sempre receio da pessoa com quem se vai trabalhar, se nos aceita, se não nos aceita... se vamos ser donas do nosso trabalho." E.E. 7

O professor 4 refere outra questão que tem a ver com as atitudes e com a formação:

"Esperava grandes barreiras nas mentalidades, na forma de estar com os meninos... depois senti uma grande falta de formação e fui fazer a especialização." E.E. 4

No caso destes professores, que fizeram a sua primeira experiência no ensino regular, não há expectativas elevadas, há, pelo contrário, sentimentos de insegurança que advêm da pouca formação na área. De certa maneira, estes professores parecem ter chegado à integração muito menos apetrechados em termos de formação, o que nos remete para a responsabilidade dos serviços de educação nessa matéria.

Fizemos aos professores de E.R. a mesma pergunta e obtivemos respostas bastante homogéneas. Os professores de E.R., ao depararem-se com crianças com N.E.E., esperavam ajuda, como vemos nos seguintes depoimentos:

"Estes miúdos estão matriculados... não há outra instituição que os possa acolher... a expectativa que todos nós temos... o professor de E.E. vem aqui, vem trabalhar com eles, vem-nos dar pistas novas." E.R. 10

"De início não conseguimos... quando tive pela primeira vez miúdos com dificuldades... não lhe consegui ensinar praticamente nada dentro do modelo que eu seguia... o que se espera é ajuda e a ajuda suplantou um bocado as expectativas... nem sequer estava à espera de ajuda a tempo inteiro." E.R. 12

"Nós ao princípio não tínhamos orientação, ninguém nos explicava nada." E.R. 14

Estão implícitas nestas afirmações as necessidades de informação e formação, mas uma professora refere-se-lhe da seguinte forma, ao falar das suas expectativas iniciais:

"O que esperava é uma coisa... depois o que se consegue é totalmente diferente... quando comecei tive um bocado medo... não tive preparação nenhuma." E.R. 9

Parece-nos claro que, quer para os professores de E.E., quer para os de E.R., a insegurança sentida passa muito pela falta de informação e formação, assim como pela não clarificação de funções que existe no começo da sua actividade. Voltaremos a analisar estas questões quando analisarmos outras categorias.

1.4 - Como classifica a experiência

Perguntámos ainda aos professores como classificariam actualmente a sua experiência na integração. No que diz respeito às opiniões dos professores de E.E., apenas dois dos sete entrevistados, se mostram menos positivos na apreciação da sua própria experiência:

"Faltam-me meios suficientes para conseguir resolver o problema... vejo-me um bocado com incapacidade." E.E. 3

"A experiência como eu a estou a ter, não corresponde necessariamente à integração como eu a encarava... estou a fugir à minha filosofia de integração e estou a adaptar-me ao esquema que eu acho que não está certo." E.E. 6

Quatro professores referem-se satisfeitos com a sua experiência:

"Tenho uma boa experiência." E.E. 2

"Acho interessantíssimo." E.E. 5

"Tive sorte... foi excepcional." E.E. 7

"Acho que tem sido positivo... a nível de legislação, a nível da forma de estar das pessoas." E.E. 4

Por fim, uma professora declara que a integração é aquilo que é possível fazer em cada circunstância, já que para ela tudo depende dos professores intervenientes:

"A integração depende muito dos professores que estão a trabalhar, se é positivo, se é negativo... é aquilo que é possível." E.E. 1

Quanto aos professores de E.R., encontramos também opiniões variadas. Três das seis professoras que respondem a esta questão manifestam a sua insatisfação face a determinados aspectos:

"Acho que falhei no aspecto do desenvolvimento da aprendizagem... porque em relação aos outros comportamentos acho que foi produtivo." E.R. 9

"Há sempre uma determinada frustração porque nós não temos capacidade de resposta para eles." E.R. 10

"Fala-se muito da integração das crianças com problemas, mas eu penso que a integração é útil até determinado ponto, porque há casos em que não resulta nada." E.R. 11

Apenas duas professoras se declaram satisfeitas com as suas experiências:

"(...) no meu caso não tive qualquer tipo de problemas... as crianças têm estado integradas, tenho sentido felicidade da parte delas... eu tenho sido extremamente feliz, encanto-me..." E.R. 13

"Gostei muito do trabalho, dei-me bem..." E.R. 14

Por fim, uma professora de E.R. põe a questão de forma semelhante à que já vimos para a professora de E.E.1 (estas duas professoras trabalham aliás, juntas) considerando que a experiência é aquela que é possível face às circunstâncias:

"(...) acho que está bem (a experiência), só que temos que nos sujeitar àquilo que conseguimos fazer." E.R. 8

No que diz respeito a esta primeira categoria, podemos assinalar como conclusões resultantes da sua análise:

- Face ao percurso dos professores na integração, encontrámos distinções claras entre professores de E.E. e de E.R.:
- Os professores de E.R. viram-se envolvidos na integração por "acaso". A sua experiência acontece porque os alunos estão a frequentar as turmas que lhes são destinadas. Este aspecto remete-nos, desde logo, para questões relacionadas com a (não) preparação da integração, o que nos leva a questionar que informação e formação é dada a estes professores e a quem pertence a responsabilidade dessa preparação.
- Os professores de E.E. envolveram-se na integração por opção profissional, geralmente depois de um percurso pessoal e profissional coerente. Apenas uma professora declara que inicialmente viu o destacamento como uma possibilidade de ficar colocada perto de casa, o que contraria a ideia, por vezes generalizada, de que os professores de E.E. procuram apenas uma colocação.
- Face às expectativas criadas pelos professores ao iniciarem as suas experiências, encontrámos também situações diferentes nos professores de E.E. e nos de E.R.
- Os professores de E.E. aparecem-nos divididos em dois grupos bem distintos. O primeiro grupo inicia o contacto com a integração com largos anos de experiência com crianças com N.E.E. e o segundo grupo inicia o contacto directamente depois de alguns anos no ensino regular. O primeiro grupo tem uma grande dificuldade de adaptação à integração e declara-se defraudado nas suas expectativas devido a dois grandes factores: a) não encontraram boas

condições de trabalho, sobretudo a nível de discussão e trabalho em equipa; b) não encontraram na prática da integração aquilo que a teoria lhes tinha aportado.

O segundo grupo demonstra ter tido sentimentos de insegurança por dois motivos:

a) falta de formação; b) falta de clarificação das suas funções.

- Os professores de E.R. reflectem nos seus testemunhos a mesma insegurança e referem que as expectativas que inicialmente formaram se relacionavam com a necessidade de ajuda. Mais uma vez encontrámos a falta de formação e informação na base dos sentimentos de insegurança destes professores.
- Quanto à apreciação da experiência que têm desenvolvido, as opiniões dos professores dividem-se, evidenciando a particularidade de cada experiência e as condições em que esta se desenvolve.

8.2 - Categoria 2 - Modalidades

Iremos analisar as modalidades de integração que encontramos nas situações estudadas, assim como a forma como são encaradas pelos professores e os problemas que são referidos sobre cada uma.

De uma forma geral, e quanto aos professores de E.E., verifica-se que quase todos trabalham em mais que uma modalidade, o que se prende com o facto de trabalharem em mais que uma escola e, mesmo dentro da mesma escola, alguns o fazerem em várias salas.

Quanto aos professores de E.R., também eles tiveram já experiência de várias modalidades, sobretudo por terem leccionado em diversas escolas.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas pudemos distinguir três modalidades:

1 - Modalidade em que o apoio aos alunos com N.E.E. se faz exclusivamente dentro da sala de aula - O professor de E.E. trabalha apenas dentro da sala de aula que o(s) aluno(s) com N.E.E. frequenta(m).

Esta modalidade é referida por quatro dos sete professores de E.E. (1, 3, 5 e 7), mas apenas um (7) o faz a tempo inteiro exclusivamente. Dos outros, um (3) divide o seu horário por várias salas na mesma escola e dois (1 e 5) fazem-no apenas em função das condições da escola (1) ou do tipo de horário e condições da escola (5).

Quanto aos professores de E.R., três dos sete referem experiências nesta modalidade (8, 12 e 14).

2 - Modalidade em que o apoio aos alunos com N.E.E. se faz exclusivamente em sala de apoio - O professor de E.E. faz o apoio fora da sala de aula, em sala de apoio temporária (alguns tempos lectivos em função do tipo de alunos).

Esta modalidade é referida por dois dos sete professores de E.E (1 e 5), e por dois professores dos sete de E.R. (9 e 13), referindo todos que depende das situações da escola ou dos alunos (número e problemas). Um professor de ensino regular manifesta a sua discordância face a esta modalidade.

3 - Modalidade de apoio combinada - O professor trabalha com os mesmos alunos dentro e fora da sala

Esta modalidade é referida por dois dos sete professores de E.E. (2 e 6) e uma das sete professoras de E.R. (10), referindo uma professora de E.E. que o faz em função do pedido do professor de E.R. (6) e outra também de E.E. (2) que o faz em função das dificuldades do aluno.

Em seguida, passaremos a olhar mais de perto as opiniões dos professores acerca de cada uma das modalidades de integração.

1 - Modalidade em que o apoio aos alunos com N.E.E. se faz exclusivamente dentro da sala de aula

Esta modalidade é desempenhada de formas distintas pelos professores que a referem. O aspecto mais saliente prende-se com o facto de que, nas várias situações que encontrámos, o tipo de entendimento das funções dos professores de E.E. dentro da sala, bem como o tipo de apoio que desenvolvem, são diferentes.

Assim, dois professores de E.E. (5 e 7) entendem que o apoio dentro da sala é feito a toda a turma e não apenas a alunos com N.E.E. (A professora 5 refere esta modalidade como experiência anterior à do actual ano lectivo).

Nos seguintes casos, os professores de E.E. referem que na sua experiência nesta modalidade não existe, ou existiu uma delimitação de funções entre os dois professores intervenientes (E.E. e E.R.) :

"(...) no 1º ano... havia temas que eram dados por uma professora, outros que eram dados por outra e eu não me dedicava só aqueles, podia dedicar-me a todos." E.E. 5

"(...) e não tenho problemas nenhuns em trabalhar com a turma e vice/versa, porque sabemos sempre, temos conhecimento geral dos alunos." E.E. 7

Os professores de E.R. 12 e 14 também referem o mesmo entendimento, referindo que o apoio é feito a toda a turma, sem delimitações de funções:

"(...)acabávamos por trocar funções... todos os miúdos acabaram por ser beneficiados pelo facto de lá estar um professor da equipa." E.R. 12

"Ela deu essas aulas porque estava mais à vontade... está tudo planificado... sei que ela não tem problema em pegar na turma toda... está a par de tudo..." E.R. 14

Pelo contrário, as professoras de E.E. 1 e 3, assim como as professoras de E.R. 8 e 12 (numa outra experiência) entendem o apoio dentro da sala como atendimento específico aos alunos com N.E.E., com delimitação de funções.

"Ela está só para aqueles alunos." E.R. 8

"Eles estão a ouvir a aula normal e eu vou ajudar." E.E. 3

No caso da professora de E.R. 12, há um certo desagrado face à delimitação de funções que ocorre na sua experiência actual, em contraste com a experiência que desenvolveu com a professora de E.E. 5, no anterior ano lectivo:

"Ela está a tempo inteiro dentro da sala mas pode dizer-se que é mesmo um trabalho à parte." E.R. 12

Quanto às razões da escolha das modalidades, os professores trabalham nesta modalidade sobretudo em função de situações específicas de cada escola. No caso do professor de E.E. 1, a escolha da modalidade de apoio e a permanência ou não dentro da sala dependem de vários factores que a seguir se indicam:

- O tipo de apoio depende do aluno:

"Depende das situações. Quando as dificuldades já são menores eu acho que já é possível trabalhar na sala de aula." E.E. 1

- O tipo de apoio centra-se no aluno:

"Com os outros não costumo fazer nada, porque os outros estão mais avançados" E.E. 1

- O tipo de apoio depende das condições da escola:

"(...) muitas vezes... é dentro da sala porque não há outro sítio... porque não trabalho em halls de entrada." E.E. 1

Quanto a esta modalidade, os professores colocam algumas questões problemáticas que se relacionam sobretudo com o ajustamento do aluno à turma e com o tipo de trabalho que podem desenvolver na aula, como vemos a seguir:

- O ajustamento do aluno à turma torna-se difícil:

"Este tipo de miúdos, depois, quando está na sala de aula, quando não está na E.E., raramente se ajusta aos outros." E.E.1

- O tipo de trabalho que podem desenvolver na sala de aula não é considerado o mais eficaz:

"Quanto a mim isto não resulta... também não sei muito bem como resolver...estou mesmo a fazer de mestra..." E.E. 3

- O aluno desenvolve uma dependência do professor de E.E. que dificulta o trabalho e a aceitação do professor de E.R.:

"(...) a criança começa a habituar-se a ter uma pessoa sempre perto dela..." E.R. 8

"Há muita dificuldade por parte dos miúdos em nos aceitarem." E.R. 14

Outra questão que se torna problemática prende-se com o relacionamento entre os professores de E.E. e E.R. Dois professores de E.E. e dois de E.R. (pares 1 E.E./8 E.R. e 7 E.E./14 E.R.) referem-se às tensões que são muitas vezes vividas quando dois professores trabalham na mesma sala.:

"Os professores não gostam de ter alguém na sala... sentem-se observados e sujeitos a críticas." E.E 1

"Ao princípio está uma pessoa estranha dentro da sala, sempre se sente um bocado, é diferente, mas depois estamos completamente à vontade. Nos 1^{os} dias a pessoa está mais inibida." E.R. 8

O 2º par é um pouco mais explícito neste aspecto, pondo a tónica na necessidade de um bom entendimento e aceitação do outro, bem como na necessidade de desenvolver estratégias que permitam que esse entendimento se desenvolva:

"Se uma pessoa não se sente à vontade com o outro, acaba por não funcionar bem." E.R. 14

"Acho que tem muito a ver com o professor do regular e depende do à vontade e da confiança que tem em nós... uma vez que sintam que estamos ali para trabalhar... agora se vem para assistir não." E.E. 7

No conjunto das opiniões de todos os professores sobre esta modalidade de atendimento, o que parece sobressair é a dependência de factores arbitrários na escolha da modalidade e no entendimento das funções do professor de E.E. De facto, não parecem

existir regras pré-estabelecidas ou directivas, pelo contrário, os professores decidem em função de factores diversos que podem variar consoante o tipo de problemas do aluno, as condições da sala e o entendimento entre professores de educação especial e de ensino regular.

De salientar que alguns professores de E.E., apesar de referirem experiências mais positivas quando não há delimitação de funções, nem sempre conseguem impor esse modelo, imputando geralmente as razões à relação interpessoal com o professor de E.R., às condições da escola e ao tipo de problemas que o aluno manifesta.

Os professores que trabalham nesta modalidade sem delimitação de funções evidenciam um maior grau de satisfação, a par de uma consonância de atitudes e opiniões expressa nas entrevistas (pares 7/14 e 5/12). Demonstram satisfação pela coordenação conseguida, assim como pelo desenvolvimento de todos os alunos com e sem N.E.E.. Será interessante verificar que ambos os professores de E.E. referem os seus esforços por conseguirem uma boa aceitação e relacionamento com o professor de ensino regular, como tentativa de se sentirem integrados na escola, fazendo parte integrante da dinâmica da sala, o que evita o seu isolamento, apesar de não abdicarem da sua função de professores de E.E..

Pelo contrário, os professores que trabalham dentro da sala de aula com delimitação de funções manifestam maior grau de insatisfação. Alguns professores de E.E. manifestam mesmo alguma tensão acerca das funções que desempenham dentro da sala, vivendo uma situação de dilema.

2 - Modalidade em que o apoio aos alunos com N.E.E. se faz exclusivamente em sala de apoio

Nesta modalidade o trabalho do professor de educação especial centra-se fora da sala de aula, geralmente em sala de apoio, onde recebe alunos com N.E.E., em pequenos grupos.

Nesta modalidade funcionam quatro dos 14 professores entrevistados: dois de E.E. (1 e 5) e dois de E.R. (9 e 13).

A professora de E.E. 5, refere a sua preferência pelo apoio dentro da sala, recorrendo a esta segunda modalidade devido a questões relacionadas com o tempo de apoio e a existência de vários professores na sala (apoio do ponto 11).

"Trabalho com uns dentro da sala e com outros fora... uma vez que tinha poucas horas seria conveniente rentabilizar." E.E. 5

Pelo contrário, a professora de E.E. 1 manifesta a sua preferência por esta modalidade, recorrendo à primeira em função das condições da escola, como vimos atrás. Neste caso, as funções da professora de E.E. são entendidas como de especialista.

Quanto às professoras de E.R. 9 e 13, ambas manifestam a sua discordância face a esta modalidade. Destacamos o testemunho da segunda que, apesar de ter apoio fora da sala, devido ao elevado número de alunos apoiados na escola por apenas uma professora de E.E., manifesta o desejo de que o apoio se fizesse dentro da sala:

"(...) gostaria que fosse de outra maneira... quando saem do espaço deles... há dias que eles não têm muita vontade de ir ... esse isolamento que as crianças são levadas a ter, por um lado eles gostam porque têm a atenção constante para eles, mas por outro lado quem tira a criança de viver com outra criança..." E.R. 13

Neste caso, a discordância põe em relevo, por um lado, o facto do professor considerar como negativo a saída da sala de aula e interrupção de actividades que estão a ser desenvolvidas com os outros alunos e, por outro, uma situação de dilema face ao

facto de que esta modalidade "quebra" a integração ao impedir que a criança seja ajudada no seu espaço normal de trabalho.

Nesta modalidade, mais uma vez, encontramos algumas interferências das condições concretas da escola, do número de alunos a apoiar e da insuficiência de professores de E.E. para fazerem face a todas as necessidades da escola:

"(...) aqui está a trabalhar fora da sala porque tem uma porção grande de meninos." E.R. 12

Notamos ainda que a coordenação entre o professor de E.E. e de E.R. continua a processar-se, mas não em sistema paritário, como acontece na modalidade anterior. Por outras palavras, o facto dos professores não estarem juntos na mesma sala dificulta todo o trabalho de coordenação necessário entre os dois professores, como refere a professora de E.R. 10 que trabalha actualmente na 1ª modalidade:

"A professora de E.E. está na sala, eu vejo o trabalho que ela está a fazer com eles, há uma interacção... quando retira os miúdos da sala... a ligação não é tão grande." E.R. 10

A articulação de trabalho nesta modalidade requer, assim, espaços mais formais para se processar, bem como disponibilidade e vontade de ambos os professores.

3 - Modalidade de apoio combinada

Nesta modalidade o professor de E.E. trabalha dentro e fora da sala. Praticam esta modalidade os professores de E.E. 2 e 6 e o professor de E.R. 10, sendo o apoio aos alunos realizado tanto dentro da sala, como em sessões individuais ou de grupo fora da sala.

Mais uma vez, como razão para este tipo de apoio, surge o tipo de características dos alunos:

"Há alturas que estou com ele na sala, outras em que vou para uma sala só com ele porque ele tem muitas dificuldades de concentração." E.E. 2

Para o professor de E.E. 6, o facto de trabalhar nesta modalidade depende daquilo que o professor de E.R. com quem trabalha decide:

"É de acordo com o que o professor de E.R. acha..." E.E. 6

Quando interrogados sobre se desenvolvem ou não actividades com o resto da turma, nos dois casos os professores de E.E. referem que as suas funções se circunscrevem ao apoio às crianças com N.E.E.:

"Fazemos algumas actividades (com a turma)... se bem que eu esteja mais ligada àqueles casos." E.E. 2

"Não... embora eu o tivesse exposto." E.E. 6

Interrogada sobre o mesmo assunto, a professora de E.R. também indica que o apoio é específico para os alunos com N.E.E.

"(...) a professora de E.E.... quando lá vai é só para aqueles miúdos... embora o professor de E.E. se alheie de nós, agarram mais aqueles miúdos e pronto..." E.R. 10

Todos os professores indicam algumas questões problemáticas relacionadas quer com os alunos, quer com a relação com o outro, quer ainda com o tempo e espaço físico de apoio:

Nesta situação a professora de E.E. 2 demonstra estar num dilema face à melhor forma de corresponder às necessidades dos alunos.

"(...) por um lado é bom, mas também se torna mau, depois aprendem a estar sozinhos connosco... depois no grande grupo é mais difícil." E.E. 2

A professora de E.E. 6 refere as dificuldades sentidas em função do número de alunos e do espaço disponível para apoio:

"A princípio houve uma grande confusão, os oito dentro da sala de aula... Há dias que também trabalho no hall de entrada." E.E. 6

Já para a professora de E.R. 10, o facto da criança ser retirada da sala dificulta o trabalho de coordenação e interacção entre os professores:

"(...) a professora de E.E. está na sala, eu vejo o trabalho que ela está a fazer com eles. Há uma interacção. Quando retira os miúdos da sala a ligação não é tão grande." E.E. 10

Para a mesma professora, as dificuldades centram-se também na relação pessoal e de trabalho com o outro professor:

"(...) muitas vezes as coisas resultam mal... porque é um estranho que está dentro da nossa sala... muitas vezes resulta num ambiente muito negativo." E.R. 10

Por fim, ainda a mesma professora, considera que o número de horas de apoio é insuficiente para que o aluno possa ultrapassar as suas dificuldades:

"Acho que são muito poucas horas para compensar as dificuldades destes miúdos." E.R. 10

De certa forma, encontramos nesta modalidade as desvantagens que já verificámos nas duas primeiras:

- As funções do professor de E.E. circunscrevem-se ao trabalho directo e a uma delimitação explícita de funções com os alunos com N.E.E., o que dificulta a coordenação entre os professores assim como a dinâmica da sala de aula;
- Produz-se um desfasamento entre a ideia de base da integração e aquilo com que os professores se debatem ao tentarem pô-la em prática;
- Produz-se um desfasamento entre o trabalho de cada um dos professores com o aluno.

A escolha desta modalidade é justificada em função dos seguintes aspectos:

- As características dos alunos com N.E.E. tornam necessário o apoio individual fora da sala;
- O número reduzido de professores de E.E. não permite o apoio sistemático dentro da sala.

De uma forma geral, poderemos apontar como principais aspectos a reter na análise desta categoria:

- A modalidade de apoio fora da sala foi a que gerou maior insatisfação pelas dificuldades acrescidas que coloca aos professores na tarefa de coordenação e planificação, provocando o aparecimento de percepções negativas sobre os professores de E.E e um entendimento das suas funções como especialista, alheio às práticas educativas do professor de E.R.;

- A modalidade de apoio dentro da sala de aula gerou um maior grau de satisfação e uma facilitação da coordenação e partilha de práticas;

- A modalidade de apoio combinada surge como alternativa capaz de evitar os condicionalismos do tempo escasso de apoio e do número de professores de E.E., assim como possibilidade de evitar o desfasamento entre o aluno com N.E.E. e o resto da turma.

Parece-nos importante a necessidade de discutir e preparar mais minuciosamente as modalidades a implementar em função de cada escola e das suas condições quer em termos de espaço quer ainda em termos das características dos alunos a apoiar, quer em termos da disponibilidade de professores de E.E. A discussão não deveria incidir tanto nas modalidades possíveis, mas sim nas vantagens e desvantagens de cada uma na resposta às N.E.E. dos alunos nos diversos contextos e suas especificidades.

8.3 - Categoria 3 - Percepção

Quisemos saber como viam o seu papel os professores de E.E. e de E.R. e o que pensavam do papel do outro professor interveniente no processo de integração (E.R./E.E.). Para isso perguntámos a todos os professores qual era o papel que consideravam ter na integração, como achavam que esse seu papel era entendido pelos outros professores (E.R./E.E.) com quem trabalham, como definiam o papel do outro professor e o que achavam desse papel.

Iremos analisar separadamente as afirmações dos professores de E.E e de E.R.

Professores de E.E.

3.1 - Como se vêem a si próprios

Questionados sobre o que pensavam sobre si próprios e sobre o seu papel na educação de crianças com N.E.E., como professores de E.E. obtivemos entendimentos variados.

Três professores de E.E. (1, 3 e 4) entendem o seu papel como sendo mais alargado do que o apoio aos alunos, referindo como um papel fundamental a intervenção nas várias vertentes educativas:

"(...) é intervir junto de todos os agentes educativos." E.E. 1

"Tem que mexer na escola toda." E.E..3

"(...) é criar condições... é um recurso da escola." E.E. 4

Os professores 2, 5 e 7 entendem o seu papel vocacionado para uma intervenção com os alunos com N.E.E., com uma maior capacidade de compreensão e atendimento às necessidades destas crianças:

"Nós temos mais capacidades para perceber o que se passa com eles e o modo como deveríamos actuar..." E.E 2

"É um professor que está mais atento à individualidade dos alunos." E.E.5

"É um professor como outro qualquer... tem é que estar mais consciente do seu trabalho, tem que planificar melhor e tem que lidar de maneira diferente..." E.E.7

Finalmente, um professor considera que o seu papel está totalmente sujeito às exigências do professor de E.R.

"(...) não passam de uma sujeição àquilo que o professor me exige... não tenho espaço para mim." E.E 6

De uma forma geral, parece-nos que os professores de E.E. entendem, o seu papel como fundamental para a integração, vendo-se como profissionais mais capazes de influenciar o processo de integração.

3.2 - Como pensa o professor de E.E. que o seu papel é visto pelo professor de E.R.

Quando perguntámos aos professores de E.E. como pensavam que eram vistos pelos professores de E.R., obtivemos respostas que nos remetem para os itens que passamos a descrever.

Assim, os professores de E.E. referem:

- que os professores de E.R. pensam que a integração e o aluno com N.E.E. é um assunto que diz respeito ao professor de E.E., se bem que na opinião do professor 4 este facto está a mudar:

"Eles acham que isto é para nós, nós é que temos que fazer estas coisas..."
E.E. 1

"Nos primeiros tempos a professora dizia: esse é da sua responsabilidade... penso que nesta altura já ninguém diz isso..." E.E. 4

- que o professor de E.R. tem expectativas, por vezes irrealistas, sobre a intervenção que o professor de E.E pode ter junto do aluno:

"Entendem... que eu chego lá com uma varinha mágica e resolvo." E.E. 3

"Olham para nós como se fossemos salvar aqueles meninos... vem o professor de E.E. e vai resolver tudo." E.E. 5

- que o professor de E.E. é visto como uma pessoa que liberta o professor de E.R. de um problema:

"(...) é um alívio muito grande para ela, só o facto de eu estar com aqueles já a liberta mais." E.E. 2

"(...) somos uma bengala, um suporte para darmos umas explicaçõezitas."
E.E. 6

- que os professores de E.R marginalizam e valorizam pouco o trabalho do professor de E.E.:

"(...) são sempre assim postos um bocado à margem ...somos pouco valorizados." E.E. 7

O que sobressai destes testemunhos, é o facto de os professores de E.E. acharem que os professores de E.R. desvalorizam o trabalho da educação especial, esperando ao mesmo tempo "milagres". Por outro lado, os professores de E.E. deixam entrever sentimentos de insegurança, face ao facto dos professores de E.R. continuarem a pôr o peso da integração sobre a E.E.

3.3 - Que importância atribui o professor de E.E. ao papel do professor de E.R. na integração

Quisemos também saber como definia e que importância atribuía o professor de E.E., ao papel do professor de E.R. na integração e quase todos são da opinião que o professor de E.E. tem um papel fundamental nesse processo. Destacamos apenas a opinião do professor 4, já que os testemunhos dos professores 2, 3, 5 e 6 se lhe assemelham:

"Se o professor do regular não for o motor da integração, então não me parece que haja integração."

As professoras 1 e 7 pensam que nenhum dos professores tem papéis diferentes:

"(...) não tem nenhum em especial... é um conjunto que deveria ser desempenhado pelos dois. Porque aquilo é uma continuidade uma coisa da outra, nenhum tem um papel mais importante." E.E. 1

3.4 - O que pensam os professores de E.E. sobre a intervenção do professor de E.R. na integração

Apesar do reconhecimento da importância do professor de E.R. no processo de integração, os professores de E.E. ao serem indagados sobre o que pensam acerca da intervenção desses professores, não parecem ter uma opinião muito positiva, apontando algumas questões acerca dessa intervenção que nos pareceram relevantes:

- Os professores de E.R. não estão muito informados sobre a integração:

"Muitas vezes não têm é conhecimento das coisas." E.E. 5

- Os professores de E.R. não estão muito motivados para este tipo de trabalho:

"(...) eles não estão muito disponíveis para estas coisas." E.E.1

"(...) eles não estão muito despertados para este tipo de trabalho." E.E. 3

- Os professores de E.R. têm dificuldades de várias ordens que lhes impedem um trabalho mais efectivo:

"(...) ela sente-se muito limitada porque está sozinha e não tem tempo."
E.E 2

"(...) não vão bem ao fundo das questões dos miúdos." E.E. 6

Pelo contrário, para a professora 7, a melhor ou pior intervenção dos professores de E.R. depende muito das pessoas, pondo a tónica na relação interpessoal para um bom entendimento em termos de papéis a desempenhar.

"Acho que tem muito a ver com a pessoa... trabalhei com duas colegas no A... não tinha a ver com as condições, tinha a ver com a pessoa." E.E. 7

Estes dados parecem revelar que os professores de E.E. pensam que o seu papel é encarado pelos professores de E.R. com expectativas elevadas, o que resulta na tendência a colocarem sobre a figura do professor de E.E. todo o peso da integração.

De uma forma geral, parece-nos que os professores de E.E. entendem o seu papel como fundamental para a integração, vendo-se como profissionais mais capazes de influenciar o processo de integração.

No caso de uma professora (6) o seu papel parece ter como base a continuação do trabalho da professora de E.R., convertendo-se num seu "ajudante", o que contribui para que, nas situações em que tal acontece, o estatuto e dimensão profissional dos professores de E.E. fiquem pouco claros.

Professores de E.R.

Passaremos agora a analisar as respostas dos professores de E.R. face às mesmas questões.

3.1 - Como se vêem a si próprios

Para os professores de E.R. foram postas as mesmas questões acerca de si próprios e daquilo que pensavam dos professores de E.E.

As respostas, que os professores de E.R. deram, mostram que estes professores vivem o seu papel de uma forma problemática e com alguma frustração, sobretudo por se sentirem muitas vezes incapazes de dar a resposta adequada aos alunos, ou por não saberem se estão a agir bem:

"(...) senti-me sempre um bocadinho frustrada.... porque eu não podia fazer nada." E.R.9

"Estamos a lidar o melhor que sabemos mas não sabemos se está correcto." E.R. 14

A vivência dilemática e de frustração é bem patente no discurso da professora de E.R. 10:

"É extremamente complicado ter resposta para dezoito crianças divididas pelos quatro anos de escolaridade e ainda ter dentro da sala crianças com N.E.E... requerem muita atenção, requerem uma pessoa sempre ao lado deles... sentimo-nos impotentes e uma sensação de frustração muito grande." E.R. 10

Duas professoras manifestam a opinião de que em certas situações, nomeadamente quando se trata de dificuldades de aprendizagem, e mediante determinadas condições, o professor de E.R. pode e deve ter um papel fulcral, afirmando que mediante o esforço do professor e a redução do número de alunos por turma poderia prescindir-se do professor de E.E.:

"(...) ninguém melhor que o professor da turma, eu sei que isso implica muito esforço... planificar e depois individualizar... mas esse trabalho é um dos mais válidos para recuperar alunos... tive alunos com N.E. e prescindi sempre do professor de apoio porque achei que eu podia." E.R. 11

"Não vejo que um professor de E.R. seja incapaz de trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem, simplesmente teria que haver um

3.2 - Como pensa o professor de E.R. que o seu papel é visto pelo professor de E.E.

Quanto a esta questão, não encontramos qualquer eco nos professores de E.R. De facto, nenhum deles se referiu a este aspecto.

3.3 - Que importância atribui o professor de E.R ao papel do professor de E.E. na integração

Este item dá-nos conta de como definem os professores de E.R. o papel do professor de E.E. na integração.

A maior parte pensa que o papel do professor de E.E. não é muito diferente do seu, sobretudo no que diz respeito aos casos de dificuldades de aprendizagem:

"(...) com dificuldades de aprendizagem, no fundo ela está a fazer exactamente aquilo que nós estamos a fazer e muito mais individualizado... não se estabelece a diferença...é mais em termos de tempo, de sistematização..." E.R. 10

"(...) o tipo de apoio que está a dar é quase uma continuação... é insistir... naqueles pontos em que o aluno não consegue... penso que o professor de E.E. deveria ter um papel diferente, deveria fazer um tipo de ensino mais interessante, que os motive, outro tipo de estratégias diferentes..." E.R. 11

Neste último caso, a professora é extremamente crítica face ao tipo de actividades desenvolvidas pelo professor de E.E. na sala de apoio. Analisaremos este tipo de questões noutra capítulo.

Por outro lado, alguns professores reconhecem a importância do papel do professor de E.E., sobretudo a nível de conhecimentos que contribuem para o tipo de apoio ao aluno:

"As funções em determinados sentidos poderiam ser iguais, mas noutros, eles têm outros conhecimentos." E.R.13

3.4 - O que pensam os professores de E.R. sobre a intervenção do professor de E.E. na integração

Ao serem questionados sobre o que pensam sobre os professores de E.E., os professores de E.R. têm opiniões variadas.

Assim, 3 professoras (8, 9 e 13) manifestam a sua concordância com a existência de professores de E.E. nas escolas:

"(...) mesmo que não possa atender directamente, pode dar sugestões... mas o ideal é darem apoio." E.R. 9

"Acho que nestes casos deve haver sempre um apoio." E.R. 1

Uma destas professoras, contudo, considera que os professores de E.E. são indispensáveis apenas quando frequentem a escola crianças com deficiências:

"(...) num caso em que há uma deficiência notória... é indispensável... acho que um especialista faz muita falta." E.E. 13

Três professoras colocam algumas questões em que manifestam desagrado pela forma como se processa o apoio nas suas escolas:

- O tipo de apoio do professor de E.E. não é aquele que o professor de E.R. esperaria:

"(...) eu às vezes descreio muito do tipo de apoio que se faz... deste tipo de apoio..." E.R. 11

"(...) a nível pessoal damos-nos bem, só que a nível de trabalho dá-me a impressão que quando eu quero ir mais além não há resposta." E.R.12

- A forma de organização do apoio pelas equipas de E.E. não funciona, nem consegue dar resposta às necessidades das escolas:

"(...) se calhar o problema não é dela, mas da instituição ou da própria Equipa, eu acho que as equipas funcionam mal, porque seis horas semanais numa escola não é nada, e com casos destes que são gravíssimos." E.R. 10

- O papel de professor de E.E. não está definido, o que leva a que o seu trabalho possa muitas vezes limitar-se a ser igual ao dos professores de apoio do ponto 11.

"É muito relativo, meter miúdos ou não meter no E.E. ... às vezes o professor de E.E. serve de professor de apoio. Será preciso aquele tal E.E.?" E.R. 14

Na análise dos discursos dos professores de E.R. encontramos alguma diversidade e, se bem que, em alguns casos, os professores sejam críticos em relação à forma como a integração se processa, parece claro que todos a aceitam.

Em termos das relações entre os diversos professores existem também atitudes complexas mas todos parecem concordar que a presença dos professores de E.E. é desejada.

Alguns professores são críticos em relação ao trabalho dos professores de E.E, referindo-se a experiências particulares que vivem ou viveram, em que consideram não ser o trabalho do professor de E.E. um factor fundamental de apoio e pondo a questão da importância das relações interpessoais no desenvolvimento de todo o processo de integração.

Alguns professores manifestam sentimentos de insegurança, e pensam que não têm capacidade e competência para lidar com os alunos com N.E.E., especialmente se existem deficiências, valorizando o papel dos professores de E.E. nestes casos.

Esta noção de competência parece estar ligada à complexidade de cada experiência e dela não estão alheios factores que se prendem com o tipo de necessidades dos alunos (no caso do professor de E.R. 10, os casos integrados na sua sala são casos de atrasos de desenvolvimento graves), o contexto de ensino (escolas grandes, muitos alunos por turma, isolamento das escolas) e ainda do tipo de apoio disponível.

Alguns professores, contudo, pensam que têm competência para lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem e que o apoio do professor de E.E. deveria reservar-se para os casos de deficiências mais severas.

8.4 - Categoria 4 - Actividades

Tipo de actividades desenvolvidas pelos professores intervenientes na integração -

Caracterização das suas funções, papéis e actividades

Pedimos aos professores para nos dizerem que tipo de actividades desenvolviam e que funções desempenhavam na integração. Interessava-nos sobretudo saber quem pensavam ser responsável por essas actividades e se eram ou não desenvolvidas em coordenação E.E./E.R., bem como o tipo de obstáculos com que os professores se deparavam, ao levá-las a cabo.

Encontrámos, na análise de conteúdo, quatro grandes tipos de actividades:

O primeiro tipo - 4.1- Actividades relativas aos alunos - reúne as actividades desenvolvidas com os alunos integrados. Ao descreverem o seu trabalho com os alunos integrados, os professores referiram tarefas variadas, que dividimos em dois grandes grupos:

4.1.1 - Actividades de programação: sinalizar; diagnosticar; elaborar planos e programas educativos; avaliar.

4.1.2 - Actividades com o aluno: estimular áreas do desenvolvimento; adaptar espaços e materiais; relacionamento afectivo.

O segundo tipo - 4.2 - Actividades relativas à escola - reúne as actividades referidas relacionadas com a instituição escolar que visam facilitar ou desenvolver o processo de integração.

O terceiro tipo - 4.3 - Actividades relativas aos pais - reúne as actividades levadas a cabo com os pais dos alunos com N.E.E.

Por fim, o quarto tipo - 4.3 - Actividades relativas ao exterior - diz respeito ao trabalho dos professores no estabelecimento de vias de articulação com os serviços existentes na comunidade de apoio e atendimento especializado às crianças com N.E.E.

4.1 - Actividades relativas aos alunos

Ao referirem, de uma forma geral, o seu trabalho com os alunos, os professores de E.E. consideram ser sua função trabalharem com crianças com dificuldades de várias ordens, apoiando-as directamente e contribuindo para que, através desse apoio, os alunos recuperem ou minimizem as suas dificuldades.

Quase todos os professores de E.E. entrevistados partilham da opinião de que o seu papel é fundamental para a integração eficaz do aluno. Nos dois exemplos que se seguem é clara a percepção da importância que os professores de E.E. atribuem ao seu papel na recuperação dos alunos:

"(...) preencher as falhas que eles têm, o que muitas vezes a sala não tem hipóteses de fazer." E.E.1

"(...) trabalhar com as crianças, ajudá-las a recuperar ou a retomarem o seu percurso normal de aprendizagem." E.E.2

Apenas uma professora mostra uma percepção mais problemática do seu papel com os alunos, já que considera que dado os condicionalismos, o seu papel se situa

apenas na sistematização do trabalho desenvolvido na sala de aula pela professora de E.R.:

"(...) o nosso trabalho acaba por ser mais só no campo da sistematização do que eles estão a dar." E.E. 6

Quanto aos professores de E.R., apenas dois deles se referem concretamente às suas funções com os alunos.

No caso da professora 10 essa referência surge como indicação de dificuldade no trabalho com esses alunos:

"Temos que dar atenção a todos, mas isto é um bocado triste dizer... aqueles miúdos, nós não temos condições para trabalhar com eles. Não temos capacidade de resposta, não temos formação adequada." E.R. 10

A professora 13, pelo contrário, evidencia a igualdade de critérios, face a todos os alunos, não distinguindo funções diferentes para os alunos com N.E.E.:

"(...) segui as mesmas linhas: carinho, afectividade, igualdade de tratamento... chamando-os sempre... pomos igualdade de situações, somos diferentes mas somos iguais, a afectividade a partir daquilo que eles estão interessados... e depois valorizamo-lo." E.R.13

4.1.1- Actividades de programação

As actividades desenvolvidas a nível de programação da integração referidas foram: sinalizar; diagnosticar; elaborar planos e programas educativos; avaliar.

Todos os professores mencionaram a sinalização dos alunos para apoio da E.E.

Os professores de E.E. entendem que a sinalização é da responsabilidade do professor de E.R., se bem que o professor de E.E. possa contribuir para essa sinalização se estiver já colocado na escola. Em muitos casos, contudo, o professor de E.E. não participa nesse processo, visto que é este mesmo processo que está na origem da sua colocação em determinadas escolas:

"(...) quando cheguei já tinham sido sinalizados." E.E. 6

"Foi-me dada a turma com as crianças já sinalizadas." E.E. 7

Alguns professores pensam que a sinalização feita e consequente apoio não foi correctamente efectuada, por motivos diferentes:

- Nem sempre são sinalizados os casos que os professores de E.E. pensam que seriam os mais beneficiados com o apoio:

"(...) haverá casos que tinham mais necessidade... os professores que estavam o ano passado não estavam despertos para eles." E.E. 2

- Os professores de E.R. não constituem um corpo docente fixo, o que faz com que os novos professores colocados não concordem, por vezes, com as sinalizações feitas no fim do anterior ano lectivo pelos seus colegas e prescindam do apoio, ou o solicitem para outros alunos:

"Se eu já estou na escola, essa detecção passa por conversas... se eu não estou essa sinalização chega à equipa... as sinalizações foram feitas o ano passado e este ano há um corpo docente novo... este ano acham que talvez ainda não." E.E.4

- A sinalização é feita de forma incorrecta:

"Sinalizam as crianças... só que aquela sinalização não nos diz nada... está viciada porque o professor quando está a descrever as dificuldades do aluno está também a pôr uma grande carga negativa." E.E. 3

Os professores de E.R. consideram ser da sua competência fazerem a sinalização dos alunos com N.E.E., encaminhando os casos para o Conselho Escolar onde se decidirá, ou não, o pedido de apoio. Referem também que sempre que exista já professor de E.E. na escola, a sua colaboração é solicitada para o processo de sinalização:

"Apresentamos as dificuldades... depois a directora e a professora de E.E. fazem uma espécie de teste para detectar as dificuldades e só depois é apresentado ao Conselho Escolar." E.R. 9

"Faz-se um relatoriozinho sobre a criança, diz-se quais são as necessidades, a que níveis e em que áreas e depois esse relatório é

apresentado e em função desse relatório são, ou não colocadas cá mais colegas." E.R. 13

Os professores sentem que é da sua responsabilidade fazerem a sinalização atempadamente, já que é a única forma que têm para encaminhar situações mais complexas. Não parecem, contudo, muito confiantes na sua resolução:

"A nós compete-nos, numa escola, deixarmos as situações complicadas muito bem declaradas... para ver se alguém os encaminha..." E.R. 10

"(...) temos que nos aperceber destes problemas logo na entrada dos miúdos...quando se detectam só depois as dificuldades, já só mesmo com a boa vontade do professor, porque da equipa não vai ninguém..." E.R. 12

Outra actividade referida por todos os professores diz respeito ao diagnóstico dos casos apoiados ou a apoiar.

Esta parece ser uma área bastante problemática quer para os professores de E.E., quer para os de E.R. A maior dificuldade referida surge da não existência, nesta região, dos serviços de psicologia e orientação que, entre outras competências, deveria, conforme consignado no Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de Maio, alínea c) do Artigo 6^a, *"proceder à avaliação global de situações relacionadas com problemas de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com competências e potencialidades específicas e prestar o apoio psicopedagógico mais adequado."*

Dada a não existência deste serviço, os professores veêm-se confrontados com dilemas complexos: por um lado, a legislação (319/91) prevê no seu artigo 22^o que, na inexistência de SPO, se criará uma equipa de avaliação na escola, composta por um representante do órgão de gestão, o professor do aluno, o professor de E.E., um psicólogo e um elemento da equipa de saúde escolar; por outro lado, não existindo psicólogos ligados ao Ministério da Educação, nem apoio sistemático da saúde escolar,

essa equipa de avaliação limita-se a ser composta pela directora da escola, o professor do aluno e o professor de E.E..

Na prática, e segundo os testemunhos dos professores de E.E., é a este que cabe fazer a avaliação inicial do aluno, para a qual não se sente muitas vezes com competência:

"Era muito bom que existissem as tais equipas de avaliação, que não tivesse nada a ver com o professor de E.E. e que explicasse ao professor de E.R. o porquê daquelas dificuldades... enquanto os S.P.O. não começarem a funcionar, eu acho que vamos continuar assim, porque o que é que se passa? Uma criança sinalizada vai a Conselho Escolar e o Conselho Escolar é que decide se ela deve ou não ser avaliada pela equipa de avaliação que sou eu, a presidente do Conselho Escolar e a professora do aluno. a presidente do conselho Escolar diz logo " mas ele não é meu aluno, as colegas é que sabem", ficamos nós as duas, vou eu dizer que aquele menino precisa de E.E.... porque esse trabalho todo, bem ou mal, quem o faz somos nós, e eu não sei até que ponto estarão bem feitos." E.E. 3

"(...) não temos relatórios nenhuns, não existe maneira de nós fazermos com que tenham uma avaliação feita por um psicólogo... se existissem as tais equipas essa avaliação era tão completa... Com as equipas alternativas que criaram é impossível porque ninguém pode dar um diagnóstico mental... ninguém quer tomar a responsabilidade de assumir." E.E. 5

Os professores de E.R. manifestam opiniões semelhantes às dos seus colegas de E.E.:

- Necessidade de aconselhamento e conhecimento dos problemas dos alunos e inexistência de estruturas de apoio:

"(...) há crianças que a gente vê que há outra coisa, só que a gente não sabe detectar, se tivéssemos um psicólogo..." E.R. 8

"(...) porque o professor sabe que aquela criança não aprende... mas o professor de E.R. não sabe, não é capaz pela sua formação de diagnosticar o que é que é o problema e depois fazer o encaminhamento..." E.R. 11

"(...) a dificuldade é detectada pelo professor... depois devia haver equipas com psicólogos e não há. É o próprio Conselho Pedagógico que vê o caso..." E.R. 12

- Desgaste pessoal e profissional, muitas vezes infrutífero, nas tentativas de ter conhecimento de um diagnóstico:

"(...) temos que andar a pedir por amor de Deus... um porque não é com ele... tanto me mexi eu como a professora de E.E.... o E.E. até colabora

nesse circuito, a parte médica nem por isso, acho que há um desfasamento muito grande... eles estão longe..." E.R. 10

"Vemos que tem dificuldade... é a intuição do professor... e vai por tentativas e vai experimentando... mas consegue quando tem condições para isso..." E.R. 13

"Não há ninguém que nos oriente, psicólogas não as há... a gente solicita-as, mandam-nos para o particular." E.R. 14

A elaboração de Planos e Programas Educativos surge também como uma área complexa para todos os professores. Para os alunos que se encontram apoiados pela medida i), é feito, como já referimos atrás, um programa educativo individual, podendo os alunos, conforme as necessidades, seguir currículos próprios ou alternativos. Foi também já referido que, devido às dificuldades de diagnóstico, alguns alunos que deveriam, segundo a opinião dos professores, ser apoiados nessa medida, não podem beneficiar de currículos próprios ou alternativos por não terem um diagnóstico comprovado de deficiência mental ou física. Quando isso acontece, na maioria das vezes os professores tentam estabelecer pequenos projectos educativos de carácter informal de forma a suplantar as dificuldades.

As dificuldades manifestadas pelos professores são de várias ordens:

- Insegurança e indefinição do tipo de currículos a desenvolver para o aluno devido à inexistência de serviços de psicologia e orientação, que deveriam indicar as medidas educativas a adoptar para cada caso, em função do diagnóstico:

"(...) faz-se um plano educativo onde consta o historial, porque é que entrou em regime educativo especial e quais as medidas de que ele vai beneficiar. depois o que acontece é que... para eles terem um programa individual, quando não acompanham o currículo, devem estar na medida i) que é ensino especial e em ensino especial só podem estar crianças, vem legislado, que têm uma deficiência física ou mental... nós não podemos, quem sou eu para dizer que aquele menino precisa de ensino especial, agora eu sei que ele precisa de um currículo alternativo, que ele não pode estar com aquele programa porque senão ele não cumpre objectivos nenhuns, agora se eu lhe fizer um programa adaptado às capacidades dele e

às necessidades dele, da vida diária dele, se calhar ele atinge muitos objectivos..." E.E. 5

- Alguma indefinição sobre quem deverá fazer os planos e os programas educativos, o que implica que essa tarefa seja "empurrada" para o professor de

E.E.:

"(...) como não há S.P.O.s acabamos por ser nós e os professores... mas depois, mexidas bem as coisas quem faz somos nós ... reúno com eles... peço a colaboração... e depois faço o plano e o programa..." E.E. 1

"(...) o plano educativo é da responsabilidade dos dois, embora o currículo seja da minha responsabilidade é sempre feito com o professor de E.R.... a elaboração não está a resultar... o que está na lei é que temos que ser os dois a fazer... fazemos nós, damos a ler, eles concordam, assinam, se não concordam riscamos, voltamos a fazer outra vez, voltamos a levar outra vez e eles assinam então." E.E.3

- Uma tentativa para que o processo de programação seja elaborado em conjunto pelos professores intervenientes. De uma forma ou de outra, todos os professores reconhecem a importância da coordenação de esforços entre os professores e do acordo comum na altura de definir os objectivos a atingir com os alunos:

"Em princípio tem que ser o P.R. que define... temos sempre que criar objectivos mínimos e, nesse caso, é sempre em conjunto que elaboramos os objectivos mínimos do programa para que seja possível ele atingir." E.E. 2

- Apenas uma professora manifesta a sua dependência daquilo que o professor de E.R. decide:

"(...) no início fiz isto, segundo as minhas observações planifiquei a nível geral, só agora, com os objectivos que o professor pretende atingir, eu tive que alterar um bocadito a minha programação em função do que ele exige... eu estou com sérias dificuldades... porque ele exige que os miúdos tenham forçosamente bom aproveitamento..." E.E. 6

Quanto aos professores de E.R., todos declararam elaborar os planos e os programas em conjunto com os professores de E.E.:

"Claro que a parte específica são os professores da equipa que vêm até onde o miúdo pode chegar... depois conversa com o P.R. e o programa é feito de comum acordo" E.R. 12

Os professores referiram também a avaliação dos alunos como uma actividade desenvolvida em conjunto. Apenas uma professora de E.E. referiu alguns pontos de tensão, no que diz respeito à avaliação do aluno. A professora 1 refere a dificuldade que tem encontrado, da parte dos professores de E.R. em perceberem e aceitarem algumas medidas consignadas pelo decreto-lei 319/91:

"(...) ele tem dificuldades na língua portuguesa, o meio físico e a matemática não podem ser prejudicados por ele ter aquela dificuldade e deixámos isso claro no Plano Educativo, ele é avaliado sempre pela oralidade, pelos conhecimentos que ele demonstra ... e a parte escrita é subvalorizada... Na matemática, se ele tem um problema para resolver, é-lhe lido... porque senão ele está a ser penalizado duas vezes. Eu noto que em relação a esta medida, condições especiais de avaliação, os professores ... têm um bocado dificuldade em aceitar isso... porque eles acham que quando se faz um prova, a prova tem que ser feita pelo aluno sem ajuda nenhuma, ... isto tem sido difícil de ser aceite pelos professores." E.E. 1

4.1.2 - Actividades com o aluno

Os professores desenvolvem também actividades de trabalho directo com os alunos, tendo referido sobretudo a estimulação de áreas do desenvolvimento, a adaptação de espaços e materiais e o relacionamento afectivo.

No 1º tipo de actividade referida - estimular áreas do desenvolvimento - os professores de E.E. referem trabalhar, individualmente ou em pequenos grupos, sobretudo nas áreas de língua portuguesa e matemática. Apenas uma professora (E.E. 2) refere que o seu trabalho com alguns alunos, e devido aos problemas de desenvolvimento que apresentam, se situa mais na área da estimulação de aquisições básicas.

Os professores de E.R. referem também que o apoio quase sempre se situa nessas áreas:

"O apoio que a colega lhe está a dar é mais a nível da escrita e a nível da compreensão de situações problemáticas... a 1ª hora estão comigo... e depois a colega é mais sistematizações." E.R. 13

A professora 10, que trabalha com a professora de E.E. 2, refere o mesmo trabalho a nível de aquisições básicas:

"(...) o trabalho que ela está a fazer é mais a nível da socialização... proporcionar-lhe experiências de carácter lúdico..." E.R. 10

Os professores referiram como outra actividade desenvolvida a adaptação de espaços e materiais, em função do tipo de alunos com N.E.E. Quanto à adaptação de espaços, os professores referem que consiste em conseguir proporcionar dentro da sala de aula condições para responder às necessidades dos alunos:

"Na sala temos cantinhos, espaços diferentes e às vezes tenho que os separar quando é preciso algumas aplicações diferentes." E.E. 7

Para a professora de E.R. 10 a adaptação do espaço surgiu como necessidade de evitar a desestabilização da turma devido aos problemas das crianças integradas, que, devido a serem casos de atrasos de desenvolvimento, não podem participar em actividades típicas da sala:

"(...) ao princípio estavam integrados num grupo de 1º ano, só que aquilo pareceu-me uma desestabilização geral... tínhamos que pôr aqueles miúdos num espaço em que tivessem espaço, mas não estivessem sempre a incomodar os outros... por um lado pensamos que é o melhor para eles, por outro, até que ponto é justo... têm um armário, mas não vêem os outros... têm o cantinho deles, têm lá os jogos..." E.R. 10

Quanto à adaptação de materiais, os professores de E.E. referem preparar fichas e materiais didácticos adequados às necessidades dos alunos e nalguns casos ampliações.:

"Eu preparo as coisas, a nível de material eu é que faço, textos, coisas assim e a professora dá continuidade nos dias em que eu não estou..." E.E.1

Os professores de E.E. referiram ainda terem uma função de suporte emocional e afectivo com os alunos. A análise do seu discurso leva-nos a inferir que consideram que na sala de aula não há possibilidade de atender particularmente às necessidades afectivas dos alunos, condição que consideram indispensável para a motivação para a aprendizagem:

"Precisam muito que a relação professor aluno seja muito cuidada, a parte afectiva a trabalhar muito." E.E. 3

"Temos toda aquela parte emocional que muitas vezes temos que trabalhar." E.E. 2

Queixam-se muitas vezes de que os professores de E.R. não aceitam muito bem este tipo de relacionamento com os alunos:

"(...) na minha própria relação com os miúdos eu tenho que ter cuidado, porque não posso ser demasiado afectiva porque a professora diz que eu sou piegas e eles habitua-se." E.E. 3

"Sinto... ciúmes do professor em relação ao meu relacionamento com os miúdos." E.E. 6

Alguns professores de E.R. também referem este aspecto, sobretudo mostrando a preocupação de que o aluno se sinta bem no grupo:

"(...) estou sempre a tentar que ele esteja bem no grupo e que o grupo o aceite" E.R.8

Uma professora manifesta a preocupação por tentar ter um comportamento semelhante ao da professora de E.E., para que os alunos não sintam tratamentos diferentes:

"(...) tento sempre ver como é que ela funciona com eles, para eles não verem muito a diferença... porque eles estão muito agarrados a ela." E.E. 14

4.2 - Actividades relativas à escola

Os professores de E.E. referem todos ser sua função desenvolverem um trabalho de sensibilização de toda a escola e, em especial, dos professores com quem trabalham.

Têm, de uma forma geral, uma percepção negativa da forma como os seus colegas de E.R. entendem a integração, pelo que sentem o seu trabalho como fundamental para que a integração seja bem sucedida.

Assim, o professor 1 pensa ser sua função sensibilizar e alertar os outros professores para o tipo de problemas dos alunos com N.E.E. indo mesmo mais longe, já que considera que essa sensibilização deverá ser no sentido de mudar as práticas pedagógicas com todos os alunos:

"Eu penso que como professora de E.E. a minha função é um bocado sensibilizá-los e alertá-los para este tipo de problemas..., para além de ser também ajudá-los a mudar as práticas e a ver as coisas de outra maneira, mesmo depois com os outros alunos, quando ele está aberto e disponível para isso, porque muitas vezes isso não acontece, as pessoas não querem, não estão para aí viradas, dizem a tudo que sim e depois fazem como entendem." E.E. 1

Essa sensibilização, consideram as professoras 2 e 3, passa por ajudar os professores do E.R. a perceber as necessidades dos alunos e evitar situações de marginalização:

"(...) acho que o meu papel também passa por aí, ajudá-los a perceber." E.E. 2

"(...) fazer perceber ao professor e às outras crianças que ele tem dificuldade naquelas áreas mas que tem facilidade noutras áreas e por isso não tem de ser discriminado." E.E. 3

Alguns professores pensam que há uma divulgação e informação deficitárias face ao regime educativo especial e que pouco ou nada se tem investido para esclarecer e motivar as escolas para o processo integrador:

"(...) são casos que foram muito postos à margem, que não foram trabalhados convenientemente." E.E.2

"(...) têm de ser os professores de E.E. a dar essas informações, ou em Conselho Escolar, ou fornecendo a legislação..." E.E. 5

Uma professora manifesta a necessidade de empenhamento na divulgação do trabalho da Educação Especial, geralmente através de reuniões:

"(...) tivemos o cuidado de nas primeiras reuniões chamar alguém do Conselho Directivo, dizer o que estávamos a fazer, em que moldes trabalhávamos, os dias em que reuníamos e porquê, o horário que tínhamos, há uma certa confiança porque nós também nos abrimos e pusemos a escola a par do que era o nosso trabalho." E.E.8

4.3 - Actividades relativas aos pais

Os professores referiram ser o contacto com os pais dos alunos uma das actividades que desenvolvem dentro das suas funções. Esses contactos revestem-se de formas variadas, desde os contactos pontuais, de cariz informativo, no início do ano e nos momentos de avaliação, até projectos específicos de envolvimento dos pais na vida da escola.

"Este tipo de trabalho necessita de muito acompanhamento dos pais... é necessário explicar-se o que andamos a fazer, responsabilizá-los, pedir a colaboração" ... tento responsabilizá-los, levar os trabalhos para casa, o pai deve ajudar a fazer..., mas às vezes é quase impossível, a maneira que nós vemos de os responsabilizar é a informação que lhes vamos dando, auscultar as reacções deles em relação às coisas que vamos fazendo..."
E.E. 5

"(...) fiz o projecto, apresentei-o à escola... animação da leitura na comunidade local, para tentar aproximar mais os pais da escola e fazê-los sentir as dificuldades dos filhos, onde é que eles precisavam de apoio, que importância é que havia na leitura e na escrita... além do trabalho diário tínhamos várias actividades... através deste tipo de trabalho de projecto consegue-se muita coisa." E.E. 7

"O que eu pretendo é ... que não haja uma grande discrepância de atitudes... tenho reuniões para saber como é que foi o percurso dos miúdos em relação à escola, como é a relação dos miúdos com os pais, como é que os pais reagem às dificuldades dos filhos, como é que os pais acompanham o trabalho da escola..." E.E.3

De uma forma geral, todos os professores indicam que tentam que todos os contactos estabelecidos sejam desenvolvidos em conjunto pelos dois professores:

"Tenho sempre feito questão que quando se trata com a família estejamos os dois professores juntos." E.E. 1

No entanto, muitas vezes os professores de E.E. relacionam-se individualmente com os pais dos alunos com N.E.E.:

"(...) eu estou sempre presente e o que fazemos é as duas, mas há certo tipo de coisas que faço sozinha, não é porque... bom para já os outros dizem" isso são mais coisas que têm a ver contigo", organização de processos e depois informo..." E.E. 5

"(...) quando há reuniões de pais é para todos igual... quando são problemas específicos da criança em si, é mais o professor de E.E." E.R.12

Todos os professores reconhecem que as relações com os pais são fundamentais não sendo, contudo, fáceis. Apresentam motivos diversificados para as dificuldades que encontram:

"(...) há situações em que a gente acaba por já não querer falar com a família... a criança estava a entrar num estado de ansiedade..." E.E. 1

"(...) é difícil explicar-lhe o que têm que fazer... uns não têm disponibilidade, outros não têm compreensão..." E.E. 5

"Há muita falta de sensibilização por parte dos pais, a vivência também é outra... saem de manhã para o campo e regressam à tarde e o número de horas que os miúdos estão na escola não é suficiente para miúdos que vivem em meios daqueles." E.R. 10

4.4 - Actividades relativas ao exterior

Outra actividade referida diz respeito à articulação com os serviços da comunidade que fazem acompanhamento a crianças a vários níveis: centros de saúde, consultas de psicologia, segurança social, terapia da fala e fisioterapia. Os tópicos colocados nas entrevistas tentavam averiguar como resolviam os professores as questões relacionadas com os apoios especializados aos alunos, já que não existem na região, serviços ligados ao Ministério da Educação que se articulem directamente com as escolas. Assim, perguntámos aos professores que tipo de ligação estabeleciam com os serviços para encaminhar, ou para se informarem da evolução da criança, quem fazia e como fazia essa articulação e que problemas encontravam ao fazê-lo.

Os dados que derivam da análise das entrevistas mostram que os contactos com esses serviços são geralmente efectuados pelos professores de E.E, ou porque estão mais

informados e habituados a fazê-lo, ou porque têm mais disponibilidade. Os contactos são, a maior parte das vezes, pontuais não havendo redes organizadas de atendimento:

"Se eu não disser também ninguém se lembra... recorremos ao médico de família, ele é que serve de ligação... eu é que faço os contactos, eu é que vou, normalmente levo os professores atrás... a gente acaba por assumir isto porque mais ninguém assume." E.E. 1

"Eu acho que a responsabilidade é da escola... deve ser a escola a fazer isso, a maioria das vezes é a educação especial que faz...cada vez mais são feitos por quem tem mais disponibilidade." E.E. 4

"(...) acontece por iniciativa das pessoas que sabem que existe aquele recurso e vão lá.." E.E. 5

Os professores queixam-se da dificuldade de contacto com os vários serviços, quer pela falta de técnicos e recursos na região:

"(...) é mesmo a falta de técnicos e não é por não estarem ligados... é mais grave que isso, é a não existência." E.E. 4

quer pela morosidade do atendimento:

"(...) está a ser seguida o que também não acontece com muita frequência, normalmente a Área de atendimento infantil está super cheia e não é muito fácil canalizar os miúdos" E.R.10

quer pela falta de capacidade de respostas depois do encaminhamento:

"(...) não há uma grande ligação entre as equipas e o centro... eles depois também não têm muitas capacidades de resposta porque têm muitos miúdos." E.E.5

"(...) as pessoas não adivinham os problemas que existem... a participação teria que ser nossa, depois teria que haver uma resposta e isso é que depois não há." E.R. 12

ou ainda pela falta de informação sobre o progresso ou procedimentos a ter com a criança:

"Penso que é um sistema que não funciona muito bem... a professora não é informada de nada do que se passa lá, nem de lá tentam saber o que se passa cá... tem que haver sempre uma conjugação de esforços e uma interacção muito grande entre estas entidades... porque estando um a trabalhar isoladamente do outro, não sei até que ponto vai resultar." E.R.

Encontrámos, nesta categoria uma grande amplitude de actividades desempenhadas pelos professores. Da sua análise, pelo que atrás ficou exposto, poderemos salientar alguns pontos que nos parecem mais importantes:

No que diz respeito à sub-categoria 4.1.1 - Actividades de programação relativas aos alunos - os professores de E.E. consideram que aquilo que fazem é importante na integração e atribuem-se um papel fundamental no trabalho directo com os alunos integrados.

- A actividade que parece surgir como mais problemática relaciona-se com o diagnóstico. Todos os professores, quer de E.E., quer de E.R, se referem sobretudo às dificuldades de obterem informações sobre o diagnóstico do aluno. Apenas um professor de E.E se refere à importância do diagnóstico pedagógico. Todos os outros põem a tónica na importância do diagnóstico psicológico, sendo a sua inexistência vista como um impedimento para o desenvolvimento do trabalho com o aluno. Por outro lado, o esforço individual que alguns professores fazem para obter esse diagnóstico, a partir de contactos com os serviços existentes na região (sobretudo o Departamento de Psiquiatria do Hospital), revela-se desgastante sobretudo pela demora e falta de cooperação existente.

- A elaboração de planos e programas educativos, parece ser uma prática para os alunos integrados, em conformidade com o que a legislação preconiza. Contudo, os professores manifestam muita insegurança devido à inexistência de diagnóstico psicológico. Os professores de E.E. pensam que a tarefa de elaborar os planos e os programas deveria ser uma tarefa de colaboração entre

os vários intervenientes, mas consideram que os professores de E.R. não o entendem assim remetendo essa tarefa para os professores de E.E.

Encontrámos assim várias situações: alguns professores elaboram os planos e os programas em conjunto; outros, quer sejam de E.E., quer sejam de E.R., desenvolvem os programas que o outro professor interveniente elaborou.

Contudo, parece haver acordo quando a maioria dos professores, quer de E.E., quer de E.R., declaram que essa actividade deveria ser desenvolvida por ambos os intervenientes, apesar de nem todos o conseguirem fazer.

– No que diz respeito à avaliação do aluno, todos os professores referem fazê-la em conjunto.

Quanto à sub-categoria 4.1.2 - Actividades com o aluno - os professores de E.E. referem desenvolver trabalho directo e individual ou em pequenos grupos com os alunos, nas áreas de língua portuguesa e matemática, sobretudo para sistematizar o trabalho que é desenvolvido pela professora de E.R..

Os professores também referem fazer adaptações de materiais adequados às necessidades dos alunos. Essas adaptações são geralmente feitas pelos professores de E.E., (para serem eles a utilizá-las quando trabalham com o aluno, ou para que o professor de E.R. o faça quando o professor de E.E. não está presente), ou em alguns casos em conjunto, mas parecem não ir além da adaptação de fichas de trabalho ou da adaptação dos espaços para trabalho individual ou em pequenos grupos. Nenhum professor refere mais do que este tipo de adaptações.

Ainda no que se relaciona com as actividades com os alunos, os professores de E.E. referem que atribuem grande importância ao suporte emocional que dão ao

aluno, considerando que esse facto não é geralmente bem visto pelos professores de E.R..

Na sub-categoria 4.2. - Actividades relativas à escola - todos os professores de E.E. consideram que desempenham actividades de sensibilização para a integração, especialmente junto dos professores de E.R. com quem trabalham mais directamente, considerando que esse trabalho é fundamental para uma integração bem sucedida.

Na sub-categoria 4.3. - Actividades relativas aos pais - todos os professores de E.E. e de E.R. referem desenvolver esforços no sentido de colaborarem com os pais dos alunos. Essa colaboração reveste-se de formas variadas, reconhecendo todos que, apesar dos esforços, se trata de uma tarefa difícil. Todos os professores referem que procuram estabelecer os contactos com os pais em conjunto (E.E./E.R.).

Na sub-categoria 4.4. - Actividades relativas ao exterior - os professores indicam que são geralmente os professores de E.E. que estabelecem contactos com os serviços de apoio exteriores à escola. Esses contactos parecem ser pontuais sem estabelecimento de circuitos permanentes de cooperação.

8.5 - Categoria 5 - Como desenvolve a prática

A prática desenvolvida nas salas de aula com os alunos com N.E.E. foi outro dos aspectos abordados nas entrevistas com os professores. Pretendíamos saber que tipo de trabalho desenvolviam nas aulas, que tipo de alterações faziam em função das necessidades especiais dos alunos, que tipo de planificação era feita e a quem competia fazê-la e ainda que tipo de problemas enfrentavam os professores na sua prática diária.

Os resultados que apresentamos destacam as práticas que os professores referiram:

5.1 - Programação/Planificação prévia

Quase todos os professores destacam que planificam regularmente em função dos alunos com N.E.E.. Apenas em dois casos (3 e 6) isso não se verifica, como veremos mais adiante. Alguns fazem a planificação de forma mais informal, noutros casos é feita a adequação do programa às capacidades dos alunos. Quase todos os professores tentam encontrar formas de adaptar o programa geral ou o programa próprio às necessidades concretas dos alunos na sala de aula.

De uma forma geral, a planificação é feita em conjunto, ou, pelo menos, todos os professores referem que é importante que todo o trabalho seja planificado previamente em conjunto pelos professores de E.R. e de E.E.

Da análise de conteúdo das entrevistas assinalamos as questões que nos pareceram mais relevantes:

- A planificação é entendida como definição de metas e selecção de materiais:

"(...) programamos as metas finais e depois para chegar às metas finais não temos etapas pré-estabelecidas... não estabelecemos metas semanais ou mensais... é isto que nós queremos, então vamos caminhar desta maneira..."
E.E. 1

"(...) não é bem aquele género de deixar tudo escrito mas a gente conversa, por exemplo, o professor de apoio traz um texto e eu dentro daquele texto, os dias que estou com ele exploro-o à minha maneira, de várias maneiras"
E.R. 8

Estas duas professoras que trabalham em conjunto na mesma sala apenas um dia por semana, demonstram ao longo das entrevistas um bom grau de coordenação, conseguindo estabelecer um trabalho contínuo a nível de planificação, baseado na definição prévia de metas a atingir e na elaboração de material adequado às necessidades dos alunos.

Na situação seguinte, o problema situa-se a nível dos atrasos de desenvolvimento dos alunos com N.E.E. e no tipo de turma. A professora considera que, sendo os casos tão graves não é possível fazer nenhuma espécie de ponto de contacto com a planificação que é feita para a turma, o que leva a situar a planificação para estes alunos apenas na selecção de materiais e fichas adequadas. Por outro lado, a turma é complicada e confrontada durante 3 meses sozinha com esta turma, a professora solicitou a colocação de uma professora de apoio ao abrigo do ponto 11.:

"Normalmente planifica-se de 15 em 15 dias. faz-se uma planificação geral para 15 dias, à parte disso planificamos diariamente... hoje planificou-se o trabalho de amanhã...para todos. Temos 4 anos de escolaridade e grupos dentro da sala neste momento temos 8, cada um é um. Eu acho que aquela turma é humanamente impossível trabalhar com ela... não há capacidade de resposta...a corrida é constante durante o dia inteiro a tentar apanhar todos, porque eles não estão todos ao mesmo nível." E.R.10

Quanto aos dois casos de crianças com atrasos de desenvolvimento, esta professora conta com uma professora de E.E. duas manhãs por semana e refere-se à planificação do trabalho para eles, apenas em termos dos materiais e actividades:

"Não há uma planificação rígida para eles, aliás a nossa preocupação é ir arranando sempre fichinhas que sejam de expressão plástica ou pintura ou a plasticina, amanhã temos uma fichinha para eles cortarem bocadinhos e colarem, vão procurar animais e colar na folha." E.R. 10

- A planificação é um processo regular :

"Combinamos sempre uma com a outra o que vamos tratar, geralmente semanalmente." E.E. 2

"Essas crianças têm um programa específico, não é exactamente o mesmo dos outros alunos e depois esse é que é planificado semanalmente... procuramos planificar com uma semana de avanço." E.R. 9

- A planificação é específica para os alunos com N.E.E.

"Vamos acordando as coisas na programação... claro que a planificação que eu tenho para estes é uma planificação diferente, mas quando estou a planificar penso o que vão fazer." E.R. 13

- No processo de planificação participam os professores intervenientes, se bem que numas situações é o professor de E.E. que toma a iniciativa, noutras é o P.R. que o faz, noutras ainda é feita em coordenação:

"É o professor do regular que planifica o trabalho... semanalmente em encontros que têm vão aplicando." E.R. 11

"Planificamos entre as duas semanalmente." E.E. 7

- Na planificação é também incluída a organização do tempo e das questões que vão ser tratadas por cada interveniente:

"Tenho que programar de maneira a que não vá interromper uma aula directa." E.E. 5

"O professor procura trabalhar primeiro que eu os assuntos quando ela vai à sala (de apoio), quando está na sala a trabalhar com os outros ela sente-se mais à vontade porque já falou naquilo." E.R. 9

"A primeira hora quando chegamos cá ainda frescos os meninos estão aqui comigo... e depois com a outra colega é já mais uma sistematização ... quando planifico eu sei que tenho que fazer aquilo até àquela hora..." E.R.13

- Existem ainda situações em que não é feita planificação para as crianças com N.E.E., o que gera nos professores insegurança e sentimentos de frustração. Além da carência de diagnóstico e programa individual, esta professora atribui os problemas que sente no seu trabalho na escola à professora de E.R. com quem trabalha e à ausência de uma linha de actuação conjunta:

"As decisões são pouco partilhadas e em termos de planificação há ainda um afastamento muito grande... embora eu veja que aquilo não está certo, mas nós temos pouca margem de manobra e em termos de planificação quase que não há... não há um sentar à mesa e planificar actividades específicas" E.E. 6

5.2 - Estabelecimento prévio de métodos

Os professores referiram-se ainda aos métodos e estratégias que utilizavam com os alunos. Geralmente os métodos e estratégias a utilizar são, segundo os professores, combinados em função do tipo de capacidades dos alunos. Dois professores de E.R. referiram-se concretamente aos métodos de aprendizagem da leitura e escrita, mostrando-se flexíveis e parecendo não ter dificuldade em utilizar diferentes métodos em função dos alunos:

"... qualquer dos métodos é bom desde que a criança aprenda com ele... misturado e muitas vezes para uns meninos um e para outros meninos outros... quantas vezes se começa por um método e não dá nada... o professor não vai parar." E.E. 13

*"(...) vou adaptando, até porque eu estou a utilizar uma mistura... estou a dar as letras mas tenho a parede cheia de frases que eles já globalizaram..."
" E.R. 12*

Contudo nem sempre isto acontece com todos:

"(...) tudo tem que ser ajustado ao método do professor... o professor de E.E. às vezes sabe que o miúdo precisa mais de uma aquisição a nível global, mas o professor o que faz é a nível silábico." E.E. 6

Apesar de grande parte dos professores referirem que os métodos e estratégias de trabalho com os alunos são combinados previamente, os professores de E.E. referem

que quando os professores de E.R. não estão de acordo com determinadas estratégias, são os professores de E.E. que se vêem obrigados a ceder, sobretudo para salvaguardar as relações interpessoais e o próprio aluno.

Por vezes, os professores estão conscientes desse tipo de condicionalismo e aceitam-no como fazendo parte do seu trabalho. Sobre o esforço dos professores para salvaguardarem as relações interpessoais voltaremos a falar mais à frente.

"(...) eu vou-me moldando à situação de forma a nunca prejudicar a criança e de forma a não entrar em conflito com o professor. Por exemplo, às vezes em relação a métodos de trabalho a utilizar com o miúdo, ou estratégias, eu acho que eu é que devo ceder, embora vá sempre tentando puxar o professor, mas a cedência tem que ser minha porque senão as coisas não funcionam, eu é que tenho que adaptar as coisas." E.E. 1

"Depende da sensibilidade do professor, depende da formação, depende do número de alunos na turma. Há situações em que não é muito fácil implementar-se uma medida, assim sobretudo se for muito diferente... aí pode haver alguns obstáculos, mas se se chega à conclusão que não é possível na escola aplicar-se um determinado método, se calhar temos que rever as coisas de modo a que haja uma linha coerente de actuação... se o professor do ensino regular não se adapta de todo e não é possível, não consegue fazer isso, acho que tenho de ser eu a tentar organizar as coisas para que não haja essa clivagem tão grande, e se for preciso serei eu a modificar um bocado isso... de modo a que o menino não sinta que aqui faz uma coisa e ali outra completamente diferente, isso é que eu penso que seria mau." E.E. 4

Mas, já noutras situações, os professores de E.E. parecem viver a questão de uma forma mais problemática, notando-se alguma frustração e desorientação:

"(...) num 3º ano de escolaridade há casos tão complicados, que foram por arrastamento, que há miúdos que estão na fase de aquisição da leitura e escrita e estão num 3º ano e estás a ver o que é um professor de E.E. estar a dar essas bases de acordo com o método que está a funcionar dentro da turma... e o professor do especial não consegue dar a volta, os métodos estão de tal maneira enraizados que não se compadecem dos problemas dos miúdos... aquilo está lá tão atrofiado que às vezes precisavam de outra coisa e o professor que lá vai não consegue dar a volta... se com a turma consegue ter resultados com aquele método, não é por dois ou três que vai aplicar outra coisa e o que e o que ele faz para além da actividade dele, para ele é fantasia." E.E. 6

Uma professora de E.R. refere que seriam necessárias mais condições, sobretudo de tempo, para dinamizar estratégias que possam melhorar o tipo de ensino que é prestado nas escolas às crianças com problemas. Inicialmente pensa que deveria ser o professor de E.E. a dinamizar essas estratégias na escola, mas não necessariamente, já que pensa desenvolver um projecto nesse sentido:

"(...) eu penso que o professor de E.E. deveria fazer um tipo de ensino muito mais interessante, porque se as crianças têm dificuldade em aprender daquela maneira que todos aprendem, precisam de outro tipo de aprendizagem que as motive... outro tipo de estratégias diferentes... estou a pensar apresentar um projecto ao Conselho Escolar... é um trabalho que eu queria fazer, de dinamização com os professores, não era directamente com as crianças, mas com os professores que tivessem crianças com necessidades, ... planificar com o professor estratégias ... era uma maneira de se retirarem do insucesso crianças que andam aqui há anos e anos, algumas só porque estão desmotivadas, porque sabe que às vezes há crianças que ganham o rótulo... e às vezes elas o que estão só é desmotivadas porque aquele tipo de ensino não lhes diz nada e há outras formas de chegar lá, muito mais engraçadas e muito mais motivantes."
E.R.11

5.3 - Continuidade

A importância da continuidade no trabalho desenvolvida entre os dois professores intervenientes é descrita por quase todos os professores de E.E. e apenas por dois professores de E.R.

Apesar dos professores referirem este aspecto, parece haver situações diferentes: Os professores E.E. 1, 3 e 8 parecem liderar o processo do esforço para que essa continuidade exista, conforme vemos a seguir:

"(...) e depois digo à professora: olhe pode continuar a fazer isto... continue este texto... e ela no dia seguinte, agarrando o mesmo texto faz outro tipo de actividades com ele..." E.E. 1

"A professora de apoio vai um dia, depois eu no outro tento dar continuidade ao trabalho dela." E.R. 8

"Se eu não vou ou o aluno não foi capaz de terminar a tarefa toda, eu deixo lá o trabalho e o professor continua no dia seguinte." E.E. 3

Nestas três situações parece-nos claro que são as professoras de E.E. que fazem toda a preparação do trabalho que o aluno irá desenvolver, enquanto que o professor de E. R. irá fazer a sua continuidade na ausência daquela.

No caso da professora 5 a situação é semelhante, no entanto parece haver uma participação mais activa da professora de E.R.:

"Em relação às metas que nós temos programadas ela vai tentando conseguir atingir. Reservamos os dias que eu vou para fazer uma iniciação, depois as sistematizações ao longo da semana ela vai fazendo." E.E. 5

Noutras situações o processo parece ser o contrário, uma vez que é a professora de E.E. que continua o trabalho iniciado pela professora de E.R.:

"Por norma faço sempre a continuação de todo o trabalho que eles têm na sala." E.E. 3

Apenas uma professora de E.R. se manifesta acerca da importância da continuidade de uma forma diferente. Para a professora de E.R. 13 a questão da continuidade não se prende apenas com o tipo de trabalho a desenvolver, mas com a consonância de atitudes e comportamentos dos professores intervenientes. Esta professora, referindo-se a uma experiência passada, considera que a ligação que conseguia manter com o professor de E.E. foi desenvolvida de molde a que fosse possível que os esforços de ambos seguissem linhas muito semelhantes. A tónica é, assim, posta na continuidade de trabalho e na articulação de atitudes e não apenas na divisão do tipo de trabalho e tarefas a desenvolver com o aluno.

"Logo no início, quando tomei conta do 1º ano fizemos uma coisa interessante: o professor ia às aulas... estava lá, via como eu falava com eles, via como era a minha maneira de estar em relação àqueles meninos e aos outros... e depois era uma continuidade." E.E. 13

5.4 - Modificações

Ao serem indagados sobre as modificações que faziam nas aulas, os professores referem que, no seu trabalho diário, tentam adaptar as tarefas comuns que desenvolvem com todos os alunos, às dificuldades dos alunos com N.E.E.. De uma forma geral os professores de E.E. desenvolvem temas comuns com todos os alunos, adaptando depois a exploração desse tema de forma diversificada para cada grupo de alunos.

Alguns professores não especificam o tipo de adaptações que fazem:

"Há temas em que ela estabelece uma ligação, tem é que preparar trabalho diferente, a abordagem tem que ser diferente." E.E. 2

Três professores referem a adaptação de fichas de trabalho, interpretações diferentes e explorações a nível oral:

"(...) sempre que pode acompanhar os colegas... se não o trabalho é adaptado às dificuldades ... a parte escrita é sub-valorizada, não se contam erros... dá-se mais foco à parte oral." E.E. 1

"(...) um tema de estudo do meio... é assim que começamos o dia, porque são temas que todos os alunos acompanham, têm é que depois fazer uma exploração mais a nível oral ou fichas adequadas." E.E. 5

"Fazemos um texto único mas com interpretações diferentes... partimos sempre de um ponto comum ...faz os mesmos exercícios mas no quadro, oralmente e com exemplos, uma coisa mais directa." E.E. 7

Uma professora refere ainda que recorre ao trabalho articulado com os pais e desenvolve actividades de carácter preferencialmente lúdico:

"Em casa a mãe prepara o texto com ele... vou aproveitando sempre o jogo e exercícios que não têm aquele carácter tradicional." E.E. 1

Exceptua-se, mais uma vez a professora de E.E. 6 que refere que a adaptação não é feita em nenhum caso:

"As fichas são todas iguais." E.E. 6

A professora de E.E. 3 refere também que, com alguns professores de E.R. com quem trabalha, não é possível fazer adaptações:

"Por exemplo, três crianças do 3º ano com grandes dificuldades na leitura. Se eles têm dificuldade na língua portuguesa, o que eu pensava que se devia fazer com eles era trabalhar os casos gramaticais, trabalhar em textos muito pequeninos, trabalhar a motivação para se interessarem pela língua portuguesa e pela necessidade de escrever, podiam-se fazer coisas muito bonitas. Não! O que é que se passa? A professora dá uma aula de língua portuguesa à turma e eles fazem igual com a minha ajuda. Muitas vezes eu deparo-me com este pensamento... quer dizer, se eles fizessem trabalhos diferentes se calhar também não estavam a ser integrados. Mas eles têm dificuldades e assim também nunca as vão deixar de ter..." E.E.3

No discurso desta professora é bem patente o dilema e a insatisfação face ao tipo de trabalho que desenvolve na sala de aula com os alunos. Apesar de ter a noção de que estes alunos precisariam de adaptações mais substanciais das actividades, esta professora não consegue fazê-lo nem convencer a professora de E.R. a fazê-lo.

Os professores de E.R. entrevistados referem também que é prática comum fazerem a adaptação das tarefas para os alunos com N.E.E., já que os grupos que têm nunca são homogéneos:

"Nenhum grupo é homogéneo... há crianças que têm dificuldades a um nível, outras a outro... cada um com as suas vivências, as suas especificidades." E.R. 13

Quanto ao tipo de adaptações que fazem, os professores de E.R. referem-se igualmente ao desenvolvimento de temas comuns e à exploração desses temas de forma diversificada com o recurso a fichas de trabalho em função dos níveis dos alunos. Contudo, não especificam muito o tipo de adaptações que fazem:

"Temos que nos desdobrar...preparar vários trabalhos." E.R. 8

"Normalmente na área de estudo do meio o tema é comum." E.R. 10

Uma professora de E.R. chama a atenção para condicionalismos que, a seu ver, impedem o desenvolvimento de modificações a nível do trabalho desenvolvido. No seu discurso, esta professora parece esperar que o ensino especial possa dar à criança aquilo que ela, devido ao número de alunos que tem na sala, não pode desenvolver:

"Devido a tantos condicionalismos que há aqui, do elevado número de crianças com dificuldades de aprendizagem, .. não será um ensino muito atractivo...não por culpa dos colegas, mas pelas circunstâncias várias. Um colega que apoie dez ou doze meninos durante um dia, está 2 horas com um grupo de cinco ou seis, depois está 2 horas com três, depois aparece-lhe um grupo de sete meninos, não pode com certeza à base do jogo, à base da dramatização, estar a pôr aquelas crianças com esse ensino mais aliciante e mais atractivo. Dá-me a sensação que eles acabam por aprender por repetição... deviam criar-se condições para essas crianças, com professores de E.E. com tempo e disponibilidade." E.R. 13

5.5 - Ritmo

Os professores referiram-se também ao respeito pelo ritmo do aluno com sendo importante quando põe em prática a integração. Ao referirem-se a este aspecto, alguns professores declararam que o facto dos alunos com N.E.E. terem ritmos de trabalho diferente, os obriga a preparar trabalho diferente, o que pressupõe uma organização muito precisa de todas as actividades.

"Sempre tenho que preparar diferente porque tem outro ritmo." E.R. 8

"As coisas vão acontecendo ao ritmo a que o miúdo vai avançando." E.E.1

"Cada aluno tem o seu ritmo e todos os progressos são importantes." E.E.5

"Fez o seu progresso ao seu ritmo." E.R.12

Quatro professores afirmam que não é uma tarefa fácil e encontram dificuldades quando a pretendem pôr em prática:

"O mais difícil é fazer a organização... estão a fazer um trabalho cada um por si." E.R. 14

"Ainda hoje a dar língua portuguesa eu não pude dar apoio à A., ela teve que fazer outra actividade." E.R. 9

Uma professora de E.E. considera que as condições na sala de aula impedem o respeito pelo ritmo próprio de cada aluno e, pelo contrário, é exigido aos professores de E.E. que trabalhem mais no sentido de acelerar o ritmo dos alunos com N.E.E., de moldes a que se possam aproximar do ritmo dos outros alunos.

"A grande dificuldade é obrigá-los a terem um ritmo igual aos outros."

E.E.3

Quase todos os professores de educação especial (5) e apenas uma professora de ensino regular referem que os professores de ensino regular têm muita dificuldade em desenvolver trabalhos diferentes em função do ritmo de cada aluno, o que impede o progresso das crianças com N.E.E.:

"(...) os professores tratam tudo de uma maneira muito homogénea e o que acontece é que há miúdos que, ou porque têm experiências ou ritmos mais baixos, não conseguem acompanhar e vão ficando." E.E. 1

"(...) ela teve muita dificuldade em lidar com estes casos... havia coisas que ela fazia igual para todos e depois, pouco a pouco, tivemos de ver..." E.E. 2

"(...) a nossa ideia é sempre mais abrangente, é padronizar um pouco a turma... neste momento já consigo transmitir isso aos colegas e pais, que cada um tem a sua individualidade, cada aluno tem o seu ritmo e todos os progressos são importantes." E.E. 5

"O professor vê a turma só num bloco uniforme... a mesma actividade para todos... não particulariza." E.E. 6

"A professora ainda às vezes pensa porque deu à turma esta ficha... tem que ser feita por todos os alunos... se um consegue fazer outro tipo diferente... porque é que não se dá outro tipo de ficha?" E.R. 11

5.6 - Trabalho individual

Por fim, os professores indicam que recorrem ao trabalho individual para os alunos com dificuldades. O trabalho individual parece ser de vários tipos. Assim, os professores de E.E. 1, 2 e 3 referem que trabalham com o aluno individualmente, mas no seu discurso podemos depreender que o fazem de formas diferentes. No 1º caso, a professora desloca-se à sala 2 vezes por semana e trabalha directamente com o aluno, fazendo iniciações que depois são continuadas, diariamente, pela professora de E.R. também de forma individualizada, como vemos a seguir:

"Como precisa de trabalho individual, o pouco tempo que tenho é para estar com ele." E.E. 1

"Estou a fazer um ensino individualizado porque ele não está a acompanhar." E.R.8

Para a professora de E.E. 2, o trabalho individual tem a ver sobretudo com um trabalho de sistematização e consolidação daquilo que é desenvolvido na sala de aula:

"Depois faço exercícios de consolidação." E.E. 2

Para a professora de E.E. 3, que trabalha dentro da sala de aula, o trabalho individual tem a ver, em algumas situações, com um atendimento directo ao aluno enquanto a professora de E.R. está a dar aula directa para a turma toda. Trata-se aqui de uma ajuda às dificuldades que os alunos possam ter no seguimento de uma aula normal dada para toda a turma. Noutras situações o trabalho individual destina-se a iniciações e é desenvolvido com crianças que estão a um nível bastante mais atrasado do resto da turma:

"(...) com os alunos do 3º ano, é um grupo de quatro alunos, três do 3º ano e um ao nível do 1º ano, o que eu faço com este é dar iniciação à língua portuguesa, à letra, trabalho a leitura e a escrita. Com os outros, eles estão a ouvir a aula normal e eu vou ajudar." E.E. 3

Todos os professores de E.R. entrevistados referem realizar trabalho individual com os alunos. Esse trabalho individual é, para a professora de E.R. 9, directo:

"(...) muito directo, se não não se consegue nada... o espaço em que eles podiam estar a fazer um trabalho independente já era fruto do trabalho que eu tinha tido com eles." E.R.9

Alguns professores de E.R. reconhecem a dificuldade de desenvolverem trabalho individual dentro da sala de aula. As dificuldades referidas têm sobretudo a ver com o número de alunos:

"Eu acho que nem sempre se pode atender às individualidades porque não há tempo." E.R. 12

"(...)defendo isto na base de formação de turmas com um número de alunos pequeno... fazer ensino individualizado já é complicado, agora fazer ensino individualizado com crianças com problemas lá dentro ainda é mais complicado porque exige muito mais tempo e disponibilidade junto da criança." E.R. 11

Reconhecendo esta dificuldade, a professora de E.R. 13 é a única que aponta algumas formas de a contornar, que relaciona essencialmente com a gestão da sala de aula:

"(...) temos que individualizar. Obriga a um trabalho independente... se eu estiver que estar a dar atenção a uma criança que tem dificuldades de leitura os outros sabem que na mesa do fundo há fichas que eles podem fazer." E.R. 13

No que diz respeito às questões relacionadas com a forma como os professores põem em prática a integração, os resultados atrás apresentados poderão permitir-nos fazer algumas reflexões:

- Quanto às questões relacionadas com a planificação do trabalho a realizar com os alunos com N.E.E., parece-nos que os professores realizam tentativas de fazer uma planificação em função das características dos alunos.

- Esta actividade está quase sempre centrada na selecção e organização de conteúdos a desenvolver ao longo dos períodos escolares, baseando-se sobretudo na adaptação dos currículos e na apresentação dos conteúdos.

- Esta adaptação resume-se quase sempre à elaboração de fichas de trabalho diferenciadas.

- A carência de diagnóstico e aconselhamento, sobretudo nos casos mais complexos, parece contribuir para alguma insegurança na forma como a planificação para os alunos com N.E.E. é feita.

- A actividade planificadora parece-nos mais facilitada quando os professores referem uma colaboração e coordenação entre os dois intervenientes, do que em situações em que tal não existe por dificuldade de relacionamento entre os professores, o que não estará seguramente desligado da percepção que os professores têm uns dos outros.

No que diz respeito a esta actividade, parece haver uma variabilidade dentro da qual se desenvolvem distintos tipos de relação entre os professores de E.E. e de E.R.:

. Existem professores, quer do ensino especial quer de ensino regular, que planificam em conjunto. Em algumas situações existe um professor que parece liderar o processo de coordenação e de planificação e que impõe, de forma mais eficaz, formas e processos de trabalho.

. Existem professores, que apesar de planificarem em conjunto, não conseguem, na prática, pôr em funcionamento aquilo que defendem em termos de estratégias de trabalho.

. Existem ainda situações em que não há coordenação nem planificação e em que há, em certa medida, uma desconexão na actuação dos professores.

Assim, parece ser condição indispensável para o sucesso da actividade planificadora, que os professores consigam manter e desenvolver um grau aceitável de coordenação e colaboração, que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de relações interpessoais positivas. De igual modo, a ausência de planificação específica parece resultar de uma falta de diálogo e colaboração entre os professores.

Ao olharmos mais de perto para o nosso estudo, quanto às modificações que os professores fazem nas aulas para implementar a planificação, encontramos alguns aspectos interessantes:

As mudanças metodológicas introduzidas nas aulas pelos professores de E.R. para fazer face às necessidades dos alunos não são muito diferentes daquelas que poderiam ser feitas com qualquer aluno:

As modificações mais encontradas, por ordem decrescente, são:

- Estratégias de ensino - as modificações são de várias ordens: apoio dado directamente ao aluno para facilitar a compreensão daquilo que o professor de E.R. apresenta para toda a turma, fornecendo assim direcção e ajuda; são dadas explicações individuais; há respeito pelo ritmo do aluno e são feitos mais exercícios de consolidação e repetição das matérias

- Instruções individuais - o ensino é directo em algumas ocasiões e, por vezes, o professor recorre aos outros alunos e aos pais.

- Adaptação de materiais - sobretudo a nível de fichas de trabalho de língua portuguesa.

- Adaptação da avaliação - recurso à avaliação através da oralidade.

- Estratégias de gestão da sala - recurso a trabalho independente para os alunos mais avançados para poder apoiar individualmente os alunos com dificuldades.

Parece-nos, assim, que o processo de integração não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino. Também não nos parece claro que o processo de integração tenha conseguido criar uma dinâmica de alteração para todos os alunos da turma, dando respostas adequadas a cada um em função das suas especificidades. Partir da diversidade como algo que contribui para a integração e desenvolvimento de cada aluno, parece-nos ainda não estar a ser conseguida, apesar de alguns professores já se referirem a este aspecto como uma meta a alcançar.

Por outro lado, os professores de E.E. vivem uma situação de conflito entre aquilo que pensam dever ser o trabalho a desenvolver com o aluno e as estratégias que são desenvolvidas pela professora de E.R. na sala de aula. Esta situação também é verificada no caso de professores de E.R. que parecem esperar que seja o ensino especial a

desenvolver estratégias diferentes. Mais uma vez nos surge como factor decisivo para o desenvolvimento da integração, a necessidade de gerar dinâmicas de trabalho conjunto entre professores de E.E. e E.R.

Os factores que parecem contribuir para esta situação têm a ver com o número de alunos por turma, com o tipo de apoio fornecido e com as dificuldades de diagnóstico e aconselhamento, bem como com o grau de coordenação dos professores. A preparação adequada dos professores de E.R. poderá ser outro factor relevante para esta situação.

Outro aspecto que nos parece ser relevante é o facto de os professores referirem que poderiam e desejariam fazer outras modificações, mas não o poderem fazer devido a vários condicionalismos. À frente desses condicionalismos aparecem muitas vezes referidos o excesso de alunos por turma, a falta de formação e a escassez dos apoios externos.

8.6 - Categoria 6 - Problemas

Nesta categoria agrupámos todas as situações que nos foram referidas como sendo problemáticas na integração e que não tinham uma relação directa com outras categorias. Perguntámos aos catorze professores que problemas existiam na integração, a seu ver, que implicações tinham esses problemas no processo de integração e que soluções proporião para os resolver ou minorar.

Os problemas colocados, quer pelos professores de E.E., quer pelos de E.R., foram de várias ordens. Em seguida, iremos tentar descrevê-los.

6.1. Escola/Instituição

Sob esta categoria agrupámos todos os problemas imputados à escola e à sua capacidade enquanto instituição, para responder às necessidades dos alunos com dificuldades. Nesta categoria considerámos algumas sub-categorias que iremos analisar uma a uma, no que diz respeito às opiniões dos professores de E.E. e, logo em seguida, no que diz respeito às opiniões dos professores de E.R.

6.1.1. Escola

Neste aspecto, os professores de E.E. colocaram dois grandes tipos de questões, como veremos a seguir:

A primeira questão, que é referida por três dos sete professores de E.E., diz respeito às dificuldades sentidas por estes professores em se sentirem parte integrante da estrutura escolar, bem como aos esforços que desenvolvem para se fazerem aceitar como iguais.

Estes professores pensam que é necessário desenvolver um conjunto de esforços e atitudes para poderem participar na vida escolar como professores iguais aos outros.

As professoras de E.E. 1 e 5 pensam que são bem aceites na escolas onde estão colocadas, mas consideram que isso tem a ver com a sua atitude, como vemos a seguir:

"(...)somos tratadas como professoras daquela escola, não somos postos de lado... também nós nunca criámos essa situação... tinha que participar em tudo como os outros, porque senão era eu que me estava a pôr de lado".
E.E. 1

"(...) tem que ir um bocado da afirmação dos próprios professores. Eu nunca admiti que uma colega me achasse menos professora só porque estou na E.E." E.E. 5

A professora de E.E. 6, apesar de participar nos conselhos escolares, pensa que eles são meramente administrativos, não se abordando questões relevantes para a integração:

"(...) vou aos conselhos escolares, geralmente são só abordadas coisas a nível administrativo..." E.E. 6

Quanto aos professores de E.R., apenas a professora 8 se refere a esta questão, parecendo dar razão àquilo que as professoras de E.E. mencionam:

"(...) no conselho escolar são problemas da escola, não são problemas que lhe digam respeito... se houvesse algum problema relacionado com o aluno ela também iria". E.R. 8

Podemos constatar, assim, que não é muito linear que os professores de E.E. façam parte da estrutura escolar de uma forma natural. Pelo contrário, quando isso acontece é devido ao esforço que estes desenvolvem no sentido de se integrarem e participarem na vida da escola. Este facto está, necessariamente, relacionado com o

número de escolas a que o professor de E.E. está ligado e em consequência com a forma como as equipas de Educação Especial estão organizadas e implantadas.

A segunda questão diz respeito à forma como a escola prepara e desenvolve a integração. Dois professores de E.E. consideram que não há uma preparação prévia da integração e que a escola não investe nas melhores respostas para as crianças com N.E.E.:

"A integração não é preparada". E.E. 3

"Os alunos com N.E.E. estavam todos na mesma sala... são casos que foram postos à margem... que não foram trabalhados convenientemente". E.E. 2

Apenas um professor de E.E. considera que os problemas que existem são comuns a todos os alunos, já que as escolas não oferecem actualmente muitas condições para alunos e professores:

"(...) as escolas serem pré-históricas... há os (problemas) inerentes às escolas". E.E. 4

Este mesmo aspecto é referenciado por três dos sete professores de E.R., que consideram que as escolas não têm capacidade de resposta para o tipo de problemas que as crianças com N.E.E. apresentam, sobretudo para os casos mais complexos:

"Há currículos que têm de se adaptar a elas (crianças) ... não conseguem chegar ao fim do 1º ciclo, mas conseguem fazer outras coisas que são úteis, mas depois a escola aqui não lhas pode dar..." E.R.11

"(...) deviam ir para uma sala de atendimento permanente... não havendo disponibilidade da Equipa colocar um professor de apoio a tempo inteiro... percebo mas não aceito... a escola não tem capacidade de resposta para eles." E.R. 10

"(...) somos nós que temos que procurar outras maneiras que a escola não tem... a escola não tem dinheiro, o ensino especial não tem dinheiro, os miúdos não têm dinheiro". E.R. 14

6.1.2. Recursos humanos e técnicos

Intimamente ligado ao problema anterior, nove dos catorze professores referem concretamente que a falta de recursos humanos e técnicos constitui um forte obstáculo ao processo de integração. Neste aspecto, quer os professores de E.E., quer os de E.R., estão de acordo no que diz respeito à existência de enormes carências, pelo que descreveremos as suas opiniões em conjunto.

Este tipo de problemas agrava-se nas escolas que estão situadas em meios rurais, mas também os professores das escolas urbanas o referencia. As seguintes transcrições são de professores de E.E. e de E.R. colocados em zonas rurais:

"(...) falta de materiais... aquela zona é muito carenciada... estão ali abandonados, não há um infantário, não há um transporte..." E.E. 2

"Os materiais e os recursos que temos são muito rudimentares... as escolas são muito pobres, temos nós que arranjar recursos cá fora... aqui temos que arrancar as coisas a conta-gotas e andar sempre a pedir, parece que andamos a pedir para nós." E.R. 8

"(...) em termos de localização geográfica, para nós é muito difícil, nestes meios isolados, ter outro recurso que não sejamos nós próprios." E.R. 10

Nestes depoimentos é patente uma grande frustração e um certo cansaço dos professores. Deixados sozinhos, com todo os problemas, sem estruturas envolventes de apoio e enquadramento, os professores tendem, necessariamente, a desenvolver altos níveis de frustração e *stress*.

Nos meios urbanos os professores também se queixam de falta de recursos:

"Há falta de materiais... de recursos." E.E. 3

"(...) acho incrível que se crie uma equipa só constituída por professores... não têm técnicos nenhuns... somos só nós, porque recursos, meios não existem". E.E. 5

"(...) além de falta de recursos humanos, há falta de todos os recursos materiais, que nós não temos, materiais a nível de dinheiro, nem material pedagógico... não temos materiais convenientes." E.R. 11

Apenas dois dos 8 professores que referenciam este aspecto, se consideram em situação menos complexa:

"(...) falta um centro de recursos... em termos de materiais vão existindo..."
E.E. 4

"(...) há escolas onde se levantam mais problemas que noutras... (aqui) temos apoio da escola." E.E. 7

De notar que esta última professora trabalha numa escola básica integrada 1 2 3, que, apesar de tudo, possui mais recursos que as escolas do 1º ciclo.

6.1.3. Turmas/condições

Esta sub-categoria foi mencionada por nove professores (cinco de E.E. e quatro de E.R.). Todos eles consideram que as turmas muito numerosas e com vários anos de escolaridade juntos, são muito difíceis de gerir e se tornam um obstáculo difícil de ultrapassar, quando se pretende responder às necessidades de todos os alunos.

Os professores de E.E. mencionam que o maior problema está no tempo que a professora de E.R. pode dedicar aos alunos com dificuldades:

"As turmas são muito grandes para o tipo de ensino... o resto do grupo também não pode ser prejudicado... eles vão ficando porque o tempo que a professora tem para eles é tão pouquinho." E.E. 1

Para além do número de alunos, nas escolas unitárias as turmas compõem-se de vários anos:

" Deviam estar numa sala onde acompanhassem o grupo... a professora não tem tempo para estar com eles porque são os quatro anos." E.E. 2

Nas escolas maiores, não existem vários anos de escolaridade, mas, na mesma turma, coexistem diferentes níveis de aprendizagem:

"Dentro da mesma sala há três ou quatro ou cinco grupos diferentes com trabalhos diferentes, com objectivos diferentes a atingir... a educação especial quando lá chega é um escape." E.E. 3

Além disto, existem condicionalismos, quer de ordem administrativa, quer de decisões prévias, que dificultam soluções mais adequadas:

"Os alunos são integrados nas turmas do ano que estão a frequentar... quando se tentou reduzir a turma, que já de si tinha dois anos, não foi possível, porque depois (a escola) não comporta." E.E. 5

"Todos na mesma turma... tem a ver com uma decisão do Conselho Escolar." E.E. 6

Quanto aos professores de E.R., quatro referem as dificuldades com que se deparam devido ao grande número de alunos que as suas turmas têm:

"(...) estar com dezassete alunos e muitas vezes não ter possibilidades de lhe dar um apoio permanente porque é impossível." E.R. 8

"Temos turmas de vinte e cinco alunos, a turma mais pequena que temos tem quinze alunos e isto acontece porque somos uma escola que foi este ano considerada de intervenção prioritária." E.E 11

"(...) temos outras crianças que nos solicitam e aquelas se estão na nossa turma... temos que estar ali com elas... os outros a fazer um trabalho independente... então temos que fazer uma opção... é muito complicado... acaba uma pessoa por optar pelo regular..." E.R. 9

"(...) não são (casos de) dificuldades de aprendizagem... não estão rigorosamente a fazer nada na escola... é utópico... a escola acabou por não lhes fazer nada... penso que um jardim infantil... são casos muito graves... ao mesmo tempo com meninos com dificuldades de aprendizagem que são "n", nunca tive uma turma assim..." E.R. 10

Nestes dois últimos casos é patente a situação dilemática em que as professoras se encontram. Os professores, perante o número de alunos e perante as dificuldades de algumas crianças, vêem-se divididos e muitas vezes incapazes de fazer face a todas as solicitações.

6.2. Aspectos administrativos

Nesta categoria agrupámos todos os problemas que os professores colocaram relacionados com questões de ordem administrativa, legislativa ou organizativa, que se situam para além da capacidade de intervenção imediata dos professores.

6.2.1. Legislação

Seis dos catorze professores (quatro de E.E. e dois de E.R.) referiram-se a aspectos da legislação como sendo problemáticos.

No que diz respeito aos professores de E.E., uma professora não contesta a legislação, mas considera que nada mais foi feito para aplicar na prática o Decreto lei nº319, como vemos a seguir:

"A legislação é importante... obriga a mudar... mas não muda a maneira de estar... a gente tem uma legislação muito bonita, mas depois fica-se por ali, porque na prática é um desastre pegado." E.E. 1

Os outros três professores colocam um aspecto particular da legislação que tem a ver com a medida i), ensino especial. Recordemos que para se poder beneficiar desta medida e conseqüente redução do número de alunos por sala, é necessário que exista uma declaração de médico especialista ou de uma equipa multidisciplinar, comprovando a existência no aluno de uma deficiência mental ou física. Assim, a professora de E.E. põe a questão da não existência dessa equipa multidisciplinar, o que inviabiliza os diagnósticos e conseqüentes soluções:

"(...) em ensino especial só podem estar crianças com comprovação médica... nós não podemos...(comprovar)... ou existe uma equipa pluridisciplinar, ou ninguém quer tomar a responsabilidade de assumir." E.E. 5

"É um bocado teórico... mas depois há alguns percalços pelo caminho... para poderem entrar na medida i), a medida de ensino especial, não é tão claro assim..." E.E. 4

"A lei diz que as turmas com deficiência mental comprovada são reduzidas... porque há-de ser só para deficiências comprovadas? Muitas vezes a deficiência mental não causa mais problemas que uma dificuldade de aprendizagem. Deveria haver alguma mudança a nível da legislação". E.E. 3

As duas professoras de E.R. referem-se à mesma questão, que consideram constituir um problema dificilmente ultrapassável, uma vez que não existe autonomia nas escolas para se constituírem as turmas de acordo com a legislação:

"(...) a lei diz vinte, mas acho muito, então num primeiro ano..." E.R. 9

"(...) a lei diz que uma turma onde há casos de crianças com problemas não pode ter mais de vinte alunos e nós temos aí casos que estão a ser apoiados, a de vinte e cinco alunos tem lá um menino que tem sido apoiado. Mesmo o que a lei preconiza não é possível pôr-se em prática... o Conselho Escolar deveria ser autónomo, para poder formar turmas de maneira mais pedagógica." E.R. 11

6.2.2. Equipas de Educação Especial

Seis dos catorze professores (quatro de E.E. e dois de E.R.) levantam algumas questões face ao funcionamento das equipas de Educação Especial, referindo alguns condicionalismos.

Quanto aos quatro professores de E.E., eles referem sobretudo dois aspectos:

- A existência de uma equipa assegura-lhe uma ligação a outros professores com o mesmo tipo de trabalho a quem podem recorrer. Em determinados aspectos, contudo, o facto de se pertencer ao "exterior", cria dificuldades de ligação à escola em que se está colocado, já que certas regras - horários, informação e até mesmo o regime de faltas - passam pela equipa de Educação Especial e não pela escola. Duas professoras de E.E. referem-se assim a este aspecto:

"(...) acho que muita coisa, em vez de ser passada pela equipa, devia ser passada pela escola. O facto de haver equipas... tem a vantagem de ainda se poderem ir discutindo certas coisas... se eu estivesse numa escola sem ter a equipa, ainda estava mais isolada." E.E. 1

"(...) seria melhor que o professor pertencesse à escola, mas nesse caso a pessoa fica muito sozinha." E.E. 2

- O facto de não se funcionar apenas numa única escola, mas ter que dar apoio a mais do que uma, cria nos professores de E.E. um sentimento de frustração e

divisão por não poderem corresponder completamente às necessidades e expectativas das escolas, conforme vemos nos três seguintes depoimentos de professores de E.E.:

"Em muitas escolas há um corpo docente completamente novo..." E.E. 4

"Estou muito dividida, acabo por estar muito pouco tempo nos sítios... há um trabalho que se perde... seria preferível estar só numa escola." E.E. 2

"(...) ia duas vezes por semana a uma escola... foi a situação mais frustrante ... é mais a quantidade, porque assim dizem que está um leque muito grande abrangido, só que em termos de qualidade, não vai resultar." E.E. 5

Este último testemunho remete-nos para a mesma questão que é posta pelas duas professoras de E.R. A resposta pretende muitas vezes alargar-se a maior número de alunos e de escolas, descurando muitas vezes a qualidade, já que o número de professores destacados nas equipas de E.E. é insuficiente e o número de horas de apoio é também manifestamente reduzido:

"(...) não há capacidade de resposta para eles (alunos) , mas penso que isso também já não é só da nossa área de competência, as equipas de educação especial têm muito aí a dizer... se ela tem capacidade de resposta não sei, mas passa muito por eles." E.R. 10

"(...) mandámos o ofício a comunicar o número de crianças que precisam de apoio e também do número de professores de E.E. que precisamos... o ano passado até fizemos uma reunião com a Coordenação da Área Educativa... aquilo que lá ficou combinado não foi cumprido... fica a professora (de E.E.) sobrecarregada e depois não resulta, o sucesso que se poderia ter não é aquele que se pretendia." E.R. 11

6.1.4. Professor de apoio - ponto 11

Oito dos catorze professores referiram-se aos professores que são colocados nas escolas, ao abrigo do ponto 11, para darem apoio às turmas em que existem alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo o professor de E.E. 4, o professor de apoio é colocado nas escolas onde a educação especial tem dificuldades em responder às necessidades, devendo o professor de E.E. fazer a articulação do trabalho com os alunos:

"(...) (há) professores do ponto 11 colocados nos sítios onde a E.E. não podia dar muita resposta... depois o professor de E.E. faz a articulação do trabalho." E.E. 4

Mas essa articulação não parece ser fácil, como nos diz esta professora de E.E.:

"Há uma grande confusão... são três pessoas a trabalhar com a mesma criança, é a do regular, é a de apoio e sou eu, se não houver um trabalho muito bem articulado... eu dou apoio indirecto às crianças que são apoiadas pela professora de apoio." E.E. 3

Segundo esta professora de E.E., contudo, isto não se passa assim, já que há uma divisão dos alunos a apoiar:

"A professora do ponto 11 ficou com aqueles alunos que, apesar de terem dificuldades, não foram encaminhados para E.E. A única coisa que nós tentamos é articular os horários, visto que ela também vai à sala". E.E. 5

Segundo duas professoras, uma de E.E. e outra de E.R., os professores colocados ao abrigo do ponto 11 não resolvem as necessidades, já que poderão ser colocados nas escolas para funções de apoio, professoras em colocação temporária (grávidas) ou professoras mais velhas que têm dificuldade em se adequarem às exigências destes alunos. É nestas questões que incidem os depoimentos destas duas professoras:

"(...) os professores colocados ao abrigo do ponto 11 são expressamente colocados nas escolas para dar apoio a determinadas turmas, o que acontece é que esses professores são aqueles que têm menos condições, quer físicas, quer de abertura para trabalhar com aqueles alunos, porque muitas vezes as próprias práticas estão desajustadas." E.E. 1

"(...) foram colocadas aqui... são as parturientes... é um recurso muito incerto e muito curto." E.R. 11

6.3. Relação com o outro professor

A importância da relação entre os professores intervenientes no processo de integração já foi aqui várias vezes repetida. Nesta sub-categoria ela é analisada enquanto problema. Quando indagados sobre os problemas e obstáculos que encontravam na sua experiência de integração, foram vários os professores que apresentaram o problema das relações entre professores e a sua importância em todo o processo.

Assim, seis professores de E.E. e uma professora de E.R. referem-se à questão do relacionamento entre os professores como fundamental para o sucesso da integração e consideram que as dificuldades nesse relacionamento criam situações complexas e difíceis de ultrapassar. Parece-nos lógico serem os professores de E.E. quem mais referencia este problema, já que, como vimos atrás, são eles que, por não pertencerem directamente à escola onde estão colocados, se encontram na situação de "*quem chega é que se tem que adaptar*".

A professora de E.R. põe assim a questão:

"(...) passa mais por uma questão de compreensão entre as pessoas, de relacionamento entre nós... acho que nesse aspecto tive muita sorte... temo-nos entendido perfeitamente... mas isto nas nossas escolas às vezes não se verifica... nem sempre a pessoa que vem é compatível connosco. Nem sempre a maneira de trabalhar do outro é compatível com a nossa maneira de trabalhar e muitas vezes o apoio não resulta muito bem por estas questões, por incrível que pareça." E.R. 10

Os professores de E.E. encontram-se numa situação dilemática, como vemos nos seguintes depoimentos:

"Esse problema para mim é o maior. É eu estar a ver que as coisas não estão bem e não posso dizer, porque eu também não posso... para já não posso entrar em conflito com os colegas, porque quem sai prejudicado é sempre o miúdo. A gente vai rodeando as coisas, porque há muitos caminhos para chegar àquilo que a gente pretende, a gente vai rodeando e tal, mas às vezes é muito difícil. Isso é o maior problema que eu sinto... é conseguir dialogar com as pessoas, mas de uma forma que elas também se entreguem, em que seja uma discussão honesta. Depois a gente às vezes..."

não se sente desmotivada porque o que está ali em jogo é o miúdo, mas às vezes..." E.E. 1

"Também não quero entrar em conflito com o professor, porque às tantas estamos a prejudicar os meninos..." E.E. 6

"(...) (atribuo os problemas) à falta de diálogo e de entendimento, à falta de acertarmos os pontos, o que pretendemos fazer e como vamos fazer em relação àquele aluno... não há esse tipo de conversa, a conversa é "o menino tem dificuldades, veja lá como é que resolve." E.E. 3

Para além do seu trabalho com os alunos, os professores de E.E. devem aprender a gerir conflitos e divergências de opinião sobre a forma de responder às necessidades dos alunos, o que nos remete para questões da formação. Alguns professores referem a necessidade de equilíbrio entre aquilo que pensam ser a melhor maneira de resolver as necessidades do aluno na sala e a forma de se relacionarem com os professores de E.R. e de estabelecerem relações de trabalho viável.

Nas três opiniões que vemos a seguir, os professores de E.E. referem a importância de estabelecer consensos e negociar, de forma a conseguirem ser aceites nas escolas e estabelecerem esse trabalho de cooperação:

"É mais importante que haja consenso... eu prefiro alguma incorrecção em favor da relação...acho que 90% das nossas actuações se prendem com a relação... mas também não se pode perder de vista aquilo que se acha correcto." E.E. 4

"(...) temos que ter uma atitude mais conciliadora e explicar... e dar oportunidade às pessoas de escolherem ou então de irmos negociando... é muito importante haver uma boa relação" E.E. 5

"(...) eu já ia tão receosa de não ser aceite que pensei logo oferecer-me para tudo e mais alguma coisa... para ver se começava a ser aceite logo de princípio." E.E. 7

Os factores identificados como problemáticos não se esgotam na análise desta categoria. Como já vimos atrás, os professores abordaram situações problemáticas relacionadas com todas as categorias identificadas. Neste capítulo agrupámos apenas os

problemas que não têm ligação directa com as categorias e que os professores identificaram como obstáculos ao processo de integração na sua globalidade.

Da análise desta categoria, podemos retirar as seguintes conclusões:

- Não há uma aceitação linear dos professores de E.E. nas escolas. Para que isso aconteça, os professores de E.E. devem desenvolver esforços pessoais para se integrarem e serem aceites como iguais pelos professores de E.R. Este aspecto pode estar relacionado com o facto dos professores de E.E. prestarem apoio a mais do que uma escola e com a forma como as equipas de E.E. se organizam como uma estrutura à parte do ensino regular.
- Não há uma preparação da integração. A escola não investe nas respostas às necessidades dos seus alunos, agravando-se esta situação quando os problemas dos alunos são mais graves.
- Existem carências, quase intransponíveis, de recursos humanos e técnicos, que se repercutem, por vezes de forma dramática, na saúde mental dos professores. Alguns professores encontram-se completamente sozinhos na tentativa de resolver e encaminhar situações complexas. Os esforços individuais perdem-se por falta de respostas, criando altos níveis de frustração e *stress* nos professores. Esta situação agrava-se nos meios rurais, onde se fazem sentir de forma quase total, as carências típicas da interioridade.
- Os professores são unânimes em considerar que as turmas são demasiado grandes para poderem fazer face às necessidades dos alunos. Os alunos com N.E.E. precisam de mais tempo de atendimento directo e os professores de E.R. não têm tempo para lhes dedicarem.

- A legislação é, de uma forma global, considerada positiva, mas apenas no papel. A saída da legislação não foi acompanhada de informação e divulgação suficientes e a não existência de pressupostos indispensáveis - criação de equipas multiprofissionais e redução de turmas - tornam-na impraticável em muitas situações.
- O número de professores de E.E. destacados não é suficiente para fazer face às necessidades das escolas, o que obriga a uma dispersão por mais do que uma escola. O resultado é um acréscimo do número de escolas apoiadas, mas menos horas de apoio por cada escola e menos qualidade para cada uma.
- Os professores atribuem uma importância extrema ao relacionamento e colaboração entre os intervenientes no processo de integração. O bom relacionamento, a consonância de formas de trabalhar e o estabelecimento de consensos através da negociação são considerados fundamentais para o sucesso da integração.

8.7 - Categoria 7 - FORMAÇÃO

Perguntámos aos professores que formação pensavam ser necessária, quer para os professores de E.E., quer para os professores de E.R., para fazerem face às necessidades dos seus alunos. Nesta categoria verificámos que as opiniões dos professores são muito homogéneas, já que todos referem a necessidade de maior formação e lhe dão a maior importância no que respeita à melhor forma de responder aos desafios postos pela integração.

Vamos em seguida tentar analisar as opiniões dos professores sobre este assunto, que dividimos em três sub-categorias: necessidades, tipo e especialização.

7.1 - Necessidades

Treze dos catorze professores referem a necessidade de informação e de formação para si próprios ou para o outro professor interveniente.

Quanto aos professores de E.E., dois referem-se apenas às suas próprias necessidades, considerando que precisam de mais formação para o desempenho do seu trabalho com os alunos:

"A formação é muito importante para o nosso trabalho, nós sentimos muitas dificuldades... porque há coisas que eu também não sei como actuar." E.E. 2

"Há certas coisas que nós fazemos por intuição e até vemos que resulta... se tivesse algum tipo de conhecimentos e formação..." E.E. 7

Três professoras de E.E. consideram que são os professores de E.R. que precisam mais de formação e informação, já que pensam que estes estão pouco sensibilizados para as necessidades dos alunos com N.E.E. Estes professores defendem um maior investimento na informação aos professores de E.R. sobre o que é a E.E., como vemos a seguir:

"Os professores de E.R. que tivessem crianças com necessidades... teriam que participar nas reuniões com a equipa... para se lhes explicar o que é a educação especial, como deve funcionar e se eles quisessem teriam que funcionar assim." E.E. 3

"Depois, quando vamos fazer as coisas em conjunto, uns têm a formação e os outros não, mas como é que eles podem colaborar a fazer uma coisa em conjunto, se um está em deficit em relação ao outro?" E.E. 5

"(...) eu ponho a tónica essencialmente na formação do professor do regular... nós já estamos despertados... o 319 foi muito trabalhado pelas equipas mas a nível interno, porque no regular ele não foi trabalhado, as pessoas estão pouco despertas para isto e o que se segue é a teoria, os papéis têm que se preencher." E.E. 6

Nestes três testemunhos, as questões postas levam-nos a um problema anterior à formação. O que estes professores nos dizem é que consideram que nem sequer existe muita informação nas escolas sobre como se deve funcionar, nem um conhecimento profundo das orientações oficiais para o E.E., sendo essa tarefa muitas vezes desempenhada pelos professores de E.E. Este facto vai necessariamente prejudicar todo o processo, já que os professores intervenientes partem de patamares de informação diferentes.

Por fim, dois professores de E.E. consideram que as necessidades de informação e formação são comuns a todos os professores:

"A formação é sempre necessária...tem um papel muito importante nas práticas... muitos problemas se resolviam se houvesse uma sensibilização e formação a todos." E.E. 1

"(...) é falta de formação e informação... a ideia que tenho é que nas equipas e mais nas escolas não há muito conhecimento do que é feito." E.E. 4

Quanto aos professores de E.R., apenas um não refere necessidades de formação. Dos outros seis, cinco referem essa necessidade para si próprios e apenas dois pensam que deviam ser os professores de E.E. a terem mais formação. Esta professora coloca a questão desta forma, numa clara alusão aos professores de E.E. não especializados:

"À partida temos a mesma formação, depois a partir daí os que vão para E.E. teriam uma outra formação mais específica... eles têm que ter estratégias diferentes para lidar com estas crianças... e depois haver uma grande inter relação". E.R. 11

Os outros cinco professores de E.R. (8, 9, 10, 11 e 14) são unânimes em considerar que têm pouca informação e formação para trabalhar com estas crianças. Destacaremos apenas dois testemunhos, que exemplificam essas opiniões, já que todos os outros são similares:

"Em termos do professor do regular, nós sentimos muita falha de informação, de saber como se lida com as situações... pergunto-me se eu estou a fazer bem ou se estou a fazer mal." E.R.12

"(...) partindo um bocado da nossa vontade, haver mais formação, mais investimento, um grande investimento em professores de E.R.." E.R. 10

Estes cinco professores parecem viver uma situação de conflito já que sentem dificuldades em lidar com os casos que frequentam as suas salas.

7.2. Tipo de formação

Ao perguntarmos os professores sobre o tipo de formação que pensam ser necessária face ao trabalho que desenvolvem, os professores referiram a formação contínua e a formação inicial. Duas professoras de E.E. mencionaram concretamente aspectos particulares da formação que pensam necessitar.

Dos sete professores de E.E. entrevistados, seis referiram-se ao tipo de formação que pensam ser importante, insistindo todos na importância da formação contínua para todos os intervenientes.

No entender da professora de E.E. 1, a actualização de todos os professores é fundamental, devendo existir mecanismos para assegurar o seu cumprimento e evitar a acomodação:

"(...) deveria ser dada a todos. Eu acredito mais na formação contínua. Acho que a formação inicial é importante, mas não ficar por aí porque a tendência que as pessoas têm é acomodar-se... devia haver obrigação e as pessoas frequentarem cursos e depois serem avaliadas..." E.E. 1

A professora de E.E. 5 defende também que deveria existir formação contínua adequada e que, sobretudo, essa formação fosse adequada às necessidades dos professores:

"(..) pelo menos haver formação e uma formação contínua adequada... que as pessoas sintam necessidade." E.E. 5

Duas professoras avançam com as suas próprias necessidades de formação contínua, pondo a tónica em questões concretas relacionadas com as suas práticas. Estas professoras rejeitam uma formação generalista e categorial e insistem na necessidade de aproximar a formação dos contextos escolares:

"Acho que deveria parar e estudar... precisava de uma formação a nível da relação com o professor do regular, se calhar também passa por mim... e depois precisava de métodos alternativos para a aprendizagem, coisas mais específicas, que coisas mais gerais sobre a deficiência já nós sabemos..." E.E. 3

"Sinto necessidade de organizar o trabalho de maneira diferente... depois de conhecermos as crianças e as dificuldades que elas têm, apresentarem-nos uma proposta, uma experiência, fazer um trabalho com princípio, meio e fim e ver se resultou... acho que seria um trabalho que à partida iria dar resultado. Porque este tanto pode dar como pode não dar, este vai muito da boa vontade das pessoas e da dedicação. ...por exemplo, agora estou a trabalhar com aquela colega, logo com algum tempo de antecedência, sabendo que à partida as duas íamos tomar conta desta turma, as duas devíamos estar presentes na mesma formação, mas tudo isso também não sei

se seria muito fácil, nunca sabemos com quem vamos trabalhar, não conhecemos as crianças." E.E. 5

Esta última professora põe ainda a questão da participação de ambos os intervenientes na mesma formação e na preparação prévia do trabalho conjunto, através da formação. No seu discurso, podemos perceber que esta professora considera que nos moldes em que se trabalha actualmente, muito dos esforços dos professores pode ser perdido porque não chega a haver avaliação daquilo que é feito.

Por fim, dois professores de E.E. pensam que a formação é importante mais uma vez para todos os professores, mas põem a tónica na formação inicial dos professores do ensino regular:

"Mesmo os professores de E.R. deviam ter nas escolas uma cadeira sobre este assunto, é muito importante estarem sensibilizados e preparados e ajuda-os a perceber melhor as formas de actuar." E.E. 2

"(...) não é só o de E.E., todos deviam saber e se calhar as escolas de formação têm alguma responsabilidade..." E.E. 4

Quanto aos professores de E.R., apenas uma professora refere a necessidade de formação inicial como forma de sensibilização e preparação para o trabalho com as crianças com N.E.E.:

"(...) nós devíamos ter dentro dos próprios cursos que fazemos, cadeiras primárias de formação, no sentido de nos despertar para essas crianças e de nos ensinar mesmo a trabalhar com elas, até a fazer o despiste das dificuldades (...) estarmos mais sensibilizados... para ser mais fácil trabalharmos." E.R. 10

Uma professora de E.R. pensa ainda que a formação deveria estar ligada às necessidades dos professores e aos casos que a escola tem integrados:

"Na nossa escola há uma sala de deficientes auditivos. Já se sabe que todos os do concelho vêm aqui, os professores que estão aqui do regular deviam ter formação para esses, que já contamos com eles." E.R. 9

Uma outra professora de E.R. põe a questão da formação de uma outra forma. Para ela não será necessária uma formação muito complexa, já que põe a tónica na

capacidade do profissional para trabalhar com todos os alunos, estudando e integrando os conhecimentos das várias áreas interdisciplinares. Poderemos dizer que esta professora pensa que se os professores são profissionais competentes, desenvolverão estratégias e competências para fazer face às necessidades dos seus alunos:

"(...) os professores, acima de tudo estudarem a área da psicologia... e depois está a intuição do professor, está a percepção do professor e está o ser professor e não vejo que haja necessidade de muito mais do que isso."
E.R. 13

Por fim, duas professoras de E.R. referem-se à falta de oferta de acções de formação na área da E.E., ou à sua desadequação da realidade das escolas:

"(...) não há muita oferta..." E.R. 12

"A formação que a gente tem, devido ao tempo de serviço, já é suficiente, no entanto se houvesse outro tipo de formação seria bom, só que realmente, por vezes, a formação não nos diz nada para a prática. Há uma acção de formação, vamos muito bem a pensar que... e depois aquilo para a nossa prática, para o nosso dia a dia não nos diz nada... incide só na teoria e às vezes casos muito irreais ...a formação às vezes é mais idealismo, não é a realidade das nossas escolas."E.R. 9

7.3 - Especialização

Dos catorze professores de E.E. e de E.R., onze consideram muito importante a especialização do professor de E.E., apresentando motivos diferentes. Três professores de E.E. e seis de E.R. consideram que a especialização é importante porque fornece bases mais sólidas de actuação e torna os professores mais aptos para actuarem nas diversas situações, como vemos em alguns dos testemunhos seleccionados:

"É conveniente as pessoas terem uma especialização, pelo menos têm bases mais sólidas". E.E. 5

"Penso que os colegas especializados têm mais aptidão e estão mais sensibilizados para certo tipo de questões..." E.R. 10

"Os professores de E.E (*deviam*) terem uma especialização para determinadas situações mais específicas." E.R. 13

"Para as dificuldades de aprendizagem nós ainda vamos arranjando intuição para isso, mas para o resto já não, por isso é que é bom a especialização..."
E.E. 7

Dois professores de E.E. põem ainda uma questão diferente quanto à importância da especialização: é a importância do reconhecimento que a formação traz à sua actuação na escola. Segundo estes professores o estatuto de professor especializado abre o caminho para a aceitação das suas propostas e do seu trabalho com os alunos:

"(...) acho que os professores, no meu caso que não sou especializada, não me reconhecem muito a autoridade para dizer como é... acham que eu tenho menos tempo de serviço, por isso sei menos... há colegas meus especializados e este tipo de problemas não se põem." E.E. 3

"(...) depois da especialização... a forma de aceitação na escola... naqueles casos em que é preciso negociação... sentia que as pessoas me davam mais atenção." E.E. 4

Os resultados que apresentamos sugerem-nos algumas considerações:

- Todos os professores expressam a importância da formação para poderem responder com mais eficácia às necessidades dos seus alunos.

- Apenas dois professores de E.E. se pensam que têm necessidades de formação. Outros professores de E.E. pensam que são os professores de E.R. quem deveria ter mais formação, já que são eles que estão menos informados e sensibilizados para as necessidades dos alunos integrados. Esta questão é levantada por professores que pensam que os professores de E.R. nem sequer estão informados acerca das orientações oficiais para a integração, o que dificulta todo o processo de preparação da integração. Apenas dois professores de E.E., curiosamente os dois especializados, pensam que a formação devia ser para todos os intervenientes.

Os professores de E.R. pensam que precisam de formação mas dois deles acham que os professores de E.E. é que deveriam ter mais formação para poderem desenvolver estratégias de trabalho mais eficazes com os alunos integrados.

- Quanto ao tipo de formação, os professores consideraram igualmente importantes a formação inicial e a formação contínua. Há uma grande insistência na necessidade de que a formação esteja relacionada com as necessidades dos professores e as realidades dos contextos onde a integração se desenrola. Alguns professores de E.E. referem-se à necessidade de formação relacionada com as suas práticas, recusando a formação generalista e categorial que é predominante como oferta para professores de E.E.

- A maioria dos professores de E.E. e de E.R. pensam que a especialização é importante porque permite bases de actuação mais sólida e porque os torna mais aptos para a intervenção com os alunos. Outro aspecto mencionado foi a importância do estatuto de professor especializado que permite um maior reconhecimento de competências e uma maior aceitação nas escolas.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÕES

CAPÍTULO IX - CONCLUSÕES

Nas conclusões que se seguem iremos destacar os resultados que consideramos mais importantes deste estudo. Para tal, iremos apresentando os resultados obtidos e o seu relacionamento com a literatura revista.

- O primeiro contacto com a integração é uma escolha para os professores de E.E. e uma imposição para os professores de E.R.

No que diz respeito ao percurso dos professores na integração, constata-se que enquanto os professores de educação especial fazem uma opção em termos da sua vida profissional e escolhem a participação na integração, os professores de ensino regular não podem fazer essa escolha, participando na integração em função dos alunos que frequentam as suas turmas. Este facto tem repercussões a vários níveis que poderão, desde o início, dificultar todo o processo, devido à informação deficitária sobre a legislação e procedimentos legais para pôr em prática a integração.

- A experiência da integração é vivida pelos professores com insegurança.

A insegurança que os professores referem parece estar ligada à falta de informação e formação, bem como à não clarificação de funções, no início da experiência. Por outro lado, os professores parecem partir para a integração com expectativas altas, que depois não confirmam na sua experiência, especialmente os professores de E.E. que têm já experiência de alunos com deficiência.

Os professores de E.R. referem que as suas expectativas iniciais se relacionavam fundamentalmente com a ajuda que esperavam receber, não confirmando essas expectativas, na sua maioria.

Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Illán (1989) e Pastor e Jiménez (1994), que também referem a vivência problemática e insatisfatória dos professores que participam na integração, em Espanha.

- A integração processa-se em modalidades diferentes, mas todas pressupõem a existência de coordenação entre os professores intervenientes.

No que diz respeito à forma como os professores desenvolvem a integração, constatámos que o fazem recorrendo a diversas modalidades - dentro da sala de aula, fora da sala de aula e combinada - de acordo com as condições da escola e as necessidades dos alunos. Qualquer uma das modalidades encontradas pressupõe uma articulação entre os professores, que exige colaboração e desenvolvimento de relações interpessoais positivas.

Na primeira modalidade - apoio dentro da sala de aula - encontramos professores que desenvolvem o seu trabalho sem delimitação de funções (os professores de E.E./ e de E.R. trabalham com todos os alunos) e outros que delimitam as suas funções (o professor de E.R. trabalha apenas com os alunos integrados). Os professores de E.E. e E.R. que não delimitam as suas funções revelam-se, de uma forma geral, mais satisfeitos com as tarefas que desempenham e pensam que conseguiram desenvolver uma boa coordenação. Pelo contrário, os professores de E.E. que desenvolvem o seu trabalho delimitando as funções de cada um dentro da sala de aula, manifestam mais insatisfação e mesmo tensão acerca das funções de "ajudante" que desempenham.

As situações encontradas neste estudo são coincidentes com as descritas na literatura recente sobre este assunto.

Williams (1993) considera que a modalidade de "*team-teaching*" é uma das condições fundamentais para uma integração bem sucedida. Para este autor, a investigação tem identificado alguns problemas e algumas vantagens neste sistema. O aspecto mais salientado tem sido a forma como as funções de ensino partilhadas são introduzidas e compreendidas pelos professores. Esta partilha envolve a necessidade de uma planificação de actividades. Ainda segundo as investigações de Williams (1993), a vantagem das modalidades de "*team-teaching*" sobressai quando os professores conseguem um equilíbrio entre a preservação do estatuto do professor de E.E. e a liderança do professor de E.R. na condução do processo de aprendizagem dos alunos com N.E.E.

Contudo, segundo Parrilla (1992), este modelo tem-se mostrado controverso em Espanha já que gera uma duplicidade de papéis dentro da mesma sala, o que leva os professores a referir tensões inerentes ao tipo de trabalho, papel de autoridade face aos alunos e responsabilidades face ao progresso do aluno. Como vantagens, esta autora assinala a facilitação da inserção do aluno no seu grupo natural, bem como a coordenação entre os professores.

Richmond, R e Smith, C. (1990), citando alguns estudos sobre esta problemática (Ferguson e Adams, 1982), chamam a atenção para o facto de que no sistema de apoio na sala, o professor de E.E. pode ser visto apenas como um "ajudante do professor", situação que referem alguns dos professores do nosso estudo.

Na segunda modalidade que identificámos no nosso estudo - apoio fora da sala de aula - alguns professores de E.E. dizem preferi-la enquanto que alguns professores de

E.R. manifestam a sua discordância face a esta modalidade. As vantagens apontadas relacionam-se com a possibilidade de atender melhor às necessidades dos alunos. As desvantagens estão relacionadas com a ruptura existente entre as actividades desenvolvidas dentro da sala de aula e as desenvolvidas pelo professor de E.E. na sala de apoio, que podem não ter continuidade e pela dificuldade de coordenação dos professores que necessitam assim mais tempo e espaços formais para se articularem a nível do trabalho a desenvolver com o aluno.

Por outro lado, como salientam Richmond e Smith, (1990) esta modalidade pode levar os professores ao entendimento que a responsabilidade pela aprendizagem da criança reside mais no professor de E.E. do que no de E.R.

Os dados aqui analisados coincidem, aliás, com os obtidos por estes autores, já que os professores parecem aceitar esta modalidade por possibilitar o apoio individual, mas reconhecem que não é suficiente e, ao contrário das práticas tradicionais em que toda a responsabilidade recai sobre o professor de E.E., começam a exigir mais tempo e condições para desenvolver a articulação de todo o trabalho.

Na terceira modalidade - apoio combinado - encontrámos as vantagens e desvantagens que já referimos nas outras modalidades.

A investigação de Illán (1989) aponta para conclusões semelhantes às que encontrámos no nosso estudo:

- A modalidade de apoio fora da sala foi a que gerou maior insatisfação, pelas dificuldades acrescidas que coloca aos professores na tarefa de coordenação e planificação, provocando o aparecimento de percepções negativas sobre os professores de E.E e um entendimento das suas funções como especialista alheio às práticas educativas do professor de E.R.;

- A modalidade de apoio dentro da sala de aula gerou um maior grau de satisfação e uma facilitação da coordenação e partilha de práticas,

- A modalidade de apoio combinada surge como alternativa capaz de evitar os condicionalismos do tempo escasso de apoio e do número de professores de E.E., assim como possibilidade de evitar o desfasamento entre o aluno com N.E.E. e o resto da turma.

A discussão e preparação das modalidades a implementar em função de cada escola e das condições que possui, quer em termos de espaço, quer em termos das características dos alunos a apoiar, quer ainda em termos da disponibilidade de professores de E.E., é fundamental. A discussão deveria incidir sobretudo nas vantagens e desvantagens de cada modalidade na resposta às N.E.E. dos alunos nos diversos contextos e suas especificidades. Por outro lado, a entrada na escola de um professor de educação especial deveria ser preparada de forma a permitir a clarificação de funções e articulação destas, conforme a modalidade que melhor respondesse às necessidades dos alunos e melhor se adequasse às condições das escolas.

- Os professores de E.E. vêem-se a si próprios como profissionais mais capazes de influenciar positivamente o processo de integração e pensam que desempenham um papel fundamental.

No que diz respeito às percepções que os professores intervenientes desenvolvem acerca uns dos outros, encontrámos alguma diversidade. Por um lado, todos os professores parecem aceitar o processo de integração. As críticas que surgem estão relacionadas com a forma como a integração se processa, sobretudo com as carências das estruturas de apoio e não com a integração em si.

De uma forma geral, parece-nos que os professores de E.E. entendem o seu papel como fundamental para a integração, vendo-se como profissionais mais capazes de influenciar o processo de integração.

Também Parrilla (1992) cita algumas investigações que apontam nessa direcção: Lopes Guerrero (1991), ao analisar as crenças e teorias implícitas dos professores de E.E. na província de Málaga, refere que muitos destes profissionais viam o seu papel como sendo determinante para a integração, apesar de pensarem que não eram muito bem recebidos nas escolas.

No nosso estudo, os professores de E.E. pensam que os professores de E.R. lhes atribuem toda a responsabilidade pela integração, ora mantendo expectativas irrealistas quanto aos efeitos do trabalho da educação especial, ora vendo a educação especial como algo que os liberta de um problema. Os professores de E.E. acham ainda que os professores de E.R. não valorizam o trabalho que eles desenvolvem.

Parrilla (1992), citando os estudos de Di Vita e Pepi (1983), chama a atenção para que o conjunto de papéis e funções que geralmente se atribuem ao professor de E.E., contribuem para que este seja visto como "super-professor", havendo uma tendência para lhe atribuir todo o peso da integração. Por outro lado, face à impossibilidade de, em algumas situações, se conseguir responder com eficácia à problemática da integração, estes professores são convertidos nos responsáveis pelo insucesso e frustrações das experiências negativas.

No estudo atrás citado, o papel do professor de E.E. abrangia áreas diversas e, em muitas situações, tinha como base a continuação do trabalho do professor de E.R., o que o convertia num seu ajudante, com um estatuto e dimensão profissional pouco claros, situação que também encontramos no nosso estudo.

Verificámos também que os professores de E.E. pensam que o papel do professor de E.R. é muito importante na integração. Não têm, contudo, uma opinião muito positiva acerca do trabalho que estes desenvolvem, uma vez que pensam que ou não estão motivados para a integração, ou têm dificuldades tais, como pouco tempo e muitos alunos, que os impedem de realizar um trabalho mais efectivo.

- Os professores de E.R. vêem o seu papel na integração de uma forma muito problemática e pensam que não têm capacidade para lidar com todos os casos.

Estes profissionais embora sintam que não têm capacidade para lidar com todas as situações, pensam, contudo, que poderão ter um papel fundamental quando se trata de dificuldades de aprendizagem, desde que as suas turmas tenham menos alunos.

Esta noção de competência parece estar ligada à complexidade de cada experiência e dela não estão alheios factores que se prendem com o tipo de necessidades dos alunos (deficiências graves ou severas), o contexto de ensino (escolas grandes e número de alunos, isolamento das escolas) e ainda do tipo de apoio disponível.

Alguns professores, no entanto, pensam que têm competência para lidar com os casos de dificuldades de aprendizagem e que o apoio do professor de E.E. deveria reservar-se para os casos de deficiências mais severas.

Atribuem muita importância ao papel dos professores de E.E., sobretudo por estes terem mais conhecimentos acerca das necessidades dos alunos, mas são muito críticos quanto ao tipo de actividades que estes desenvolvem, por as considerarem iguais às suas, com a vantagem de terem menos alunos.

Todos concordam que devem existir professores de E.E. nas escolas, especialmente quando estão integrados alunos com deficiências, mas pensam que a forma como o apoio se processa não é a melhor. Alguns professores são críticos em

relação ao trabalho dos professores de E.E., referindo-se a experiências particulares que vivem ou viveram, em que consideram não ser o trabalho do professor de E.E. um factor fundamental de apoio relevando a questão da importância das relações interpessoais no desenvolvimento de todo o processo de integração. Além disto, pensam que os professores de E.E. deveriam desenvolver actividades e estratégias diferentes e não o mesmo que eles próprios já fazem com os alunos.

Da mesma forma, Richmond, Robin e Smith e Colin (1990), num estudo em que questionaram professores de ensino regular envolvidos na experiência de integração, referem que estes professores sentiam que a possibilidade de discutirem as necessidades dos alunos com professores de E.E. era um factor positivo.

Hegarty, S. e Pocklington, K. (1981) referem que a competência dos professores para ensinar e lidar com alunos com N.E.E. tem a ver com numerosos factores, entre os quais as capacidades gerais para o ensino, as percepções e atitudes em relação aos alunos, a natureza das necessidades dos alunos, o contexto de ensino e o tipo de apoio disponível.

Estes autores referem ainda que, na investigação que desenvolveram, cerca de metade dos professores considerava que os seus conhecimentos sobre a deficiência eram escassos e que a presença de um professor de E.E., só por si, era sentida como uma fonte de segurança, sobretudo para fazer face aos casos mais problemáticos. Consideravam que se sentiam competentes para trabalhar com os alunos com N.E.E., desde que existissem apoios especializados. Contudo, estes autores indicam que, no que diz respeito à percepção dos professores de E.R. sobre as suas próprias competências, as várias investigações levadas a cabo apresentam resultados díspares.

Ainda segundo Hegarty, o facto dos professores se sentirem pouco informados das necessidades especiais dos alunos, em muitos casos reflecte o isolamento dos professores de E.E. que seriam pouco "visíveis" nas escolas e pouco percebidos como um recurso para os professores do ensino regular, assim como haveria também poucas oportunidades para discutir e fazer intercâmbio de informações. Para este autor este facto reflecte a importância de que se reveste o papel activo que os professores de E.E. devem desempenhar na escola.

- Os professores de E.E. e os professores de E.R. têm dificuldade em atribuir a responsabilidade das funções que desenvolvem na integração.

No que diz respeito às actividades, papéis e funções que os professores desempenham na integração encontrámos uma grande amplitude. Da sua análise, poderemos salientar alguns pontos que nos parecem mais importantes.

Os professores de E.E. consideram que aquilo que fazem é importante na integração e atribuem-se um papel fundamental no trabalho directo com os alunos integrados.

A nível de actividades de programação, os professores de E.E. e de E.R. referem terem preocupações com o diagnóstico das dificuldades dos alunos, sendo a tónica posta na importância do diagnóstico psicológico e nas dificuldades da sua obtenção pela inexistência de equipa multiprofissional. A inexistência do diagnóstico psicológico é visto como um impedimento para o desenvolvimento do trabalho com o aluno. Por outro lado, o esforço individual que alguns professores fazem para obter esse diagnóstico, revela-se desgastante, sobretudo pela demora e falta de cooperação institucional existente. Dado que o diagnóstico é visto como uma observação especializada, os professores acham que é da competência de psicólogos.

Outra preocupação é a elaboração de planos e programas educativos. Esta elaboração parece ser já uma prática para os alunos integrados, em conformidade com o que a legislação preconiza, mas com a particularidade de parecer ser desenvolvido com grande insegurança que decorre da inexistência de diagnóstico psicológico. Os professores de E.E. pensam que a tarefa de elaborar os planos e os programas deveria ser uma tarefa de colaboração entre os vários intervenientes, mas consideram que os professores de E.R. não o entendem assim, remetendo essa tarefa para os professores de E.E.

Encontrámos assim várias situações: alguns professores elaboram os planos e os programas em conjunto; outros, quer sejam de E.E., quer sejam de E.R., desenvolvem os programas que o outro professor interveniente elaborou.

Contudo, parece haver acordo quando a maioria dos professores, quer de E.E., quer de E.R., declaram que essa actividade deveria ser desenvolvida por ambos os intervenientes, apesar de nem todos o conseguirem fazer.

No que diz respeito à avaliação do aluno, todos os professores referem fazê-la em conjunto.

Os professores de E.E. referem desenvolver trabalho directo e individual ou em pequenos grupos com os alunos, nas áreas de língua portuguesa e matemática, sobretudo para sistematizar o trabalho que é desenvolvido pelo professor de E.R..

Os professores também referem fazer adaptações de materiais adequados às necessidades dos alunos. Essas adaptações são geralmente feitas pelos professores de E.E., (para serem eles a utilizá-las quando trabalham com o aluno, ou para que o professor de E.R. o faça quando o professor de E.E. não está presente), ou em alguns casos em conjunto, mas parecem não ir além da adaptação de fichas de trabalho ou da

adaptação dos espaços para trabalho individual ou em pequenos grupos. Nenhum professor refere mais do que este tipo de adaptações.

Ainda no que se relaciona com as actividades com os alunos, os professores de E.E. referem que atribuem grande importância ao suporte emocional que dão ao aluno, considerando que esse facto não é geralmente bem aceite pelos professores de E.R.

Todos os professores de E.E. consideram que desempenham actividades de sensibilização para a integração, especialmente junto dos professores de E.R. com quem trabalham mais directamente, considerando que esse trabalho é fundamental para uma integração bem sucedida.

Todos os professores de E.E. e de E.R. referem desenvolver esforços no sentido de colaborarem com os pais dos alunos. Essa colaboração reveste-se de formas variadas, reconhecendo todos que, apesar dos esforços, se trata de uma tarefa difícil. Todos os professores referem que procuram estabelecer os contactos com os pais em conjunto (E.E./E.R.).

São geralmente os professores de E.E. que estabelecem contactos com os serviços de apoio exteriores à escola (Segurança Social, consultas de especialidade, etc.). Esses contactos parecem ser pontuais, sem estabelecimento de circuitos permanentes de cooperação.

Parece-nos que os professores referem actividades e funções variadas, mas têm dificuldade em atribuir a quem pertencem essas funções. Na maior parte das vezes consideram que desenvolvem, ou deveriam desenvolver em conjunto as várias actividades. As únicas funções que os professores de E.E. pensam serem apenas desempenhadas por eles são a ligação aos serviços exteriores à escola, a sensibilização dos professores de E.R. para a integração e o suporte emocional e afectivo ao aluno.

Contudo, pensam que as desempenham, não porque o devam fazer, mas porque mais ninguém o faz.

Os resultados da investigação de Pastor e Jiménez (1994), e no que diz respeito aos professores de educação especial, apontaram para que estes professores se definem como professores de apoio com tarefas relacionadas com a adaptação do ensino, que oscilam entre a organização de material para os alunos e professores, a planificação em conjunto com os professores de ensino regular, a observação dos alunos, a estimulação e desenvolvimento da percepção visual e da mobilidade e a adaptação de livros e outros materiais. Os professores referiram ainda outras actividades, tais como, fazer parte de uma equipa multiprofissional, dar apoio aos pais e dar orientação sobre a intervenção dos pais na escola.

A investigação de White e Calhoun (1987) também aponta para o facto dos professores de educação especial se verem como elementos fulcrais com responsabilidades centrais em todas as fases do processo (desde a identificação até à colocação), referindo vertentes muito amplas, desde a informação inicial ao professor de E.R., a observação do aluno, a coordenação das comunicações entre os intervenientes, o desenvolvimento de programas individuais, a coordenação das metas e o encorajamento dos pais e dos professores. A forma como os professores desempenham estas funções é influenciada por factores de ordem sócio-política, pelo que os autores consideram fundamental que os professores tenham uma consciencialização desses factores de forma a poderem controlá-los, em vez de serem controlados por eles.

Porter (1994) considera que a transformação do papel do professor de educação especial é fundamental. As suas funções, no entender deste autor, deverão

ser organizadas sempre em termos do apoio aos professores de ensino regular para resolver problemas e encontrar as melhores alternativas de ensino.

Os nossos resultados, em consonância com os estudos referidos, apontam para alguns aspectos fundamentais que deverão ser tidos em conta na organização da integração, em especial a definição de papéis e funções dos professores de educação especial, os modelos de cooperação e articulação desses papéis com o papel do professor de ensino regular, a própria integração dos professores de educação especial nas escolas e nas equipas multiprofissionais, bem como a consciencialização e preparação destes professores na execução de tarefas complexas e com múltiplos factores intervenientes.

- O processo de integração não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino.

No que diz respeito às questões relacionadas com a forma como os professores põem em prática a integração, os resultados atrás apresentados poderão permitir-nos fazer algumas reflexões.

Os professores realizam tentativas de fazer uma planificação em função das características dos alunos.

A planificação está quase sempre centrada na selecção e organização de conteúdos a desenvolver ao longo dos períodos escolares, baseando-se sobretudo na adaptação dos currículos e na apresentação dos conteúdos.

Esta adaptação resume-se quase sempre à elaboração de fichas de trabalho diferenciadas.

A carência de diagnóstico e aconselhamento, sobretudo nos casos mais complexos, parece contribuir para alguma insegurança na forma como a planificação para os alunos com N.E.E. é feita.

A actividade planificadora parece-nos mais facilitada quando os professores referem uma colaboração e coordenação entre os dois intervenientes, do que em situações em que tal não existe, por dificuldade de relacionamento entre os professores, o que não estará seguramente desligado da percepção que os professores têm uns dos outros.

No que diz respeito a esta actividade parece haver uma variabilidade dentro da qual se desenvolvem distintos tipos de relação entre os professores de E.E. e de E.R.:

a) Existem professores, quer do ensino especial quer de ensino regular, que planificam em conjunto. Em algumas situações existe um professor que parece liderar o processo de coordenação e de planificação e que impõe de forma mais eficaz formas e processos de trabalho.

b) Existem professores que apesar de planificarem em conjunto não conseguem, na prática, pôr em funcionamento aquilo que defendem em termos de estratégias de trabalho

c) Existem ainda situações em que não há coordenação nem planificação e em que há, em certa medida, uma desconexão na actuação dos professores.

Assim, parece ser condição indispensável para o sucesso da actividade planificadora, que os professores consigam manter e desenvolver um grau aceitável de coordenação e colaboração que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de relações interpessoais positivas. De igual modo, a ausência de planificação específica parece resultar de uma falta de diálogo e colaboração entre os professores.

As investigações de Illán (1989) apontam também no sentido de que a colaboração entre ambos os intervenientes (E.E./E.R.) parece ser um factor fundamental e decisivo para que o currículo seja adaptado às necessidades educativas dos alunos, sendo a ausência de colaboração e de diálogo responsáveis pelas situações em que a planificação específica para estes alunos não existe.

No que diz respeito às modificações que os professores fazem nas aulas para implementar a planificação, encontramos alguns aspectos interessantes.

As mudanças metodológicas introduzidas nas aulas pelos professores de E.R. não são muito diferentes daquelas que poderiam ser feitas com qualquer aluno. As modificações mais encontradas por ordem decrescente são:

1 - Estratégias de ensino: o apoio é dado directamente ao aluno para facilitar a compreensão daquilo que o professor de E.R. apresenta para toda a turma, fornecendo assim orientação e ajuda; são dadas explicações individuais; há respeito pelo ritmo do aluno e são feitos mais exercícios de consolidação e repetição das matérias.

2 - Instruções individuais - o ensino é directo em algumas ocasiões e, por vezes, o professor recorre aos outros alunos e aos pais.

3 - Adaptação de materiais - sobretudo a nível de fichas de trabalho de língua portuguesa.

4 - Adaptação da avaliação - recurso à avaliação através da oralidade.

5 - Estratégias de gestão da sala - recurso a trabalho independente para os alunos mais avançados para poder apoiar individualmente os alunos com dificuldades.

Parece-nos, assim, que o processo de integração não foi acompanhado de estratégias de mudança, no que diz respeito à adaptação de conteúdos e estratégias de ensino. Também não nos parece claro que o processo de integração tenha conseguido

criar uma dinâmica de alteração para todos os alunos da turma, dando respostas adequadas a cada um em função das suas especificidades. O conceito de diversidade como algo que contribui para a integração e desenvolvimento de cada aluno, parece-nos ainda não estar a ser conseguido, apesar de alguns professores já se referirem a este aspecto como uma meta a alcançar.

Por outro lado, os professores de E.E. vivem uma situação de conflito entre aquilo que pensam dever ser o trabalho a desenvolver com o aluno e as estratégias que são desenvolvidas pela professora de E.R. na sala de aula. Esta situação também é verificada no caso de professores de E.R. que parecem esperar que seja o ensino especial a desenvolver estratégias diferentes. Mais uma vez nos surge com factor decisivo para o desenvolvimento da integração, a necessidade de gerar dinâmicas de trabalho conjunto entre professores de E.E. e E.R.

Os factores que parecem contribuir para esta situação têm a ver com o número de alunos por turma, com o tipo de apoio fornecido e com as dificuldades de diagnóstico e aconselhamento, bem como com o grau de coordenação dos professores. A preparação adequada dos professores de E.R. poderá ser outro factor relevante para esta situação.

Segundo Parrilla (1992), os elementos determinantes do tipo de modificações que os professores fazem nas salas de aula são de três tipos: o grau de ensino (nos níveis mais baixos as modificações são mais significativas); as concepções que os professores têm sobre integração e o tipo de apoio com que os professores contam na escola.

Ainda segundo esta autora, o mesmo estudo revela que os professores de ensino regular desenvolviam dinâmicas tendentes a estabelecer fluxos de trabalho paralelos ou simultâneos, sendo a principal modificação a gestão do trabalho através da divisão e

duplicação, mais do que a individualização ou diversificação do trabalho de forma a responder às necessidades dos alunos.

Na revisão da literatura sobre este tema, Parrilla (1992) refere ainda outros estudos, como o de Munson (1987), nos E.U.A., cujos resultados indicaram que os professores faziam o que ele chamou de modificações "típicas" (aquelas que podem ser feitas para qualquer aluno) mais do que "substanciais" (aquelas que supõem alterar o nível de dificuldade da tarefa). Este autor assinala que os professores teriam dificuldades em modificar o tipo de ensino ministrado aos alunos integrados, o que pressupõe que a integração se estaria a desenvolver em condições inapropriadas.

Este aspecto deverá também constituir um factor importante a observar, já que no nosso país os professores de ensino regular e até mesmo os de E.E. não especializados, entram em contacto com a experiência de integração sem uma formação e informação adequadas e muitas vezes com escassos apoios, o que poderá contribuir para as escassas modificações que o nosso estudo detectou, em consonância com os que acima referimos.

Parrilla (1992) refere que a escassez e pouca consistência nas modificações a nível do ambiente de aprendizagem poderão estar relacionadas com uma certa resistência dos professores que, segundo o estudo de Margolis e McGettingan (1988), citado por esta autora, por a serem vistas pelos professores como: dependentes de um apoio maior e de uma melhor formação, incompatíveis com as necessidades dos outros alunos, excessivamente demoradas pelo tempo que o professor lhe dispensa, de efeitos a longo prazo, compreendidas apenas parcialmente e impostas sem a sua participação.

No nosso estudo podemos também constatar que os professores vêm as modificações dependentes de alguma destas razões. Os professores referiram que poderiam e desejariam fazer outras modificações, mas não o fazem devido a vários

condicionalismos. À frente desses condicionalismos aparecem muitas vezes referidos o excesso de alunos por turma, a falta de formação e a escassez dos apoios externos.

- Os professores identificam vários aspectos problemáticos que constituem fortes obstáculos ao processo de integração.

Os aspectos mais problemáticos referenciados pelos professores foram vários e, em poucos casos, diferentes para os professores de E.E. e de E.R., nomeadamente:

- não existe preparação e investimento das escolas para a integração;
- as turmas são muito grandes;
- existem carências a nível de recursos técnicos e humanos;
- a implementação da legislação não foi acompanhada de informação suficiente;
- a não existência de equipas multiprofissionais e a não redução de turmas torna

a legislação impraticável em algumas situações.

Além destes problemas, os professores de E.E. apontam ainda mais dois que lhes são específicos:

- sentem dificuldades na sua própria inserção e aceitação nas escolas;
- sentem dificuldades em conseguir desenvolver a colaboração e coordenação com

os professores de E.R.

Para os professores de E.E., os problemas mais complexos prendem-se com a dificuldade da sua própria integração nas escolas regulares. A sua aceitação nas escolas não é linear. Para que isso acontecesse, os professores de E.E. tiveram que desenvolver esforços pessoais para se integrarem e serem aceites como iguais pelos professores de E.R.

Este aspecto pode estar relacionado com o facto dos professores de E.E. prestarem apoio a mais do que uma escola e com a forma como as equipas de E.E. se organizam

como uma estrutura à parte do ensino regular. O número de professores de E.E. destacados não é suficiente para fazer face às necessidades das escolas, o que obriga a uma dispersão por mais do que uma escola. O resultado é um acréscimo do número de escolas apoiadas, mas menos horas de apoio por cada escola e menos qualidade para cada uma.

Os professores de E.E. atribuem uma importância extrema ao relacionamento e colaboração entre os intervenientes no processo de integração, que pensam ser difícil de conseguir. O bom relacionamento, a consonância de formas de trabalhar e o estabelecimento de consensos através da negociação são considerados fundamentais para o sucesso da integração.

Ambos os intervenientes consideram que não há uma preparação da integração. A escola não investe nas respostas às necessidades dos seus alunos, agravando-se esta situação quando os problemas dos alunos são mais complexos.

Consideram também que existem carências, quase intransponíveis, de recursos humanos e técnicos, que se repercutem, por vezes de forma dramática, na saúde mental dos professores. Alguns professores encontram-se completamente sozinhos na tentativa de resolver e encaminhar situações complexas. Os esforços individuais perdem-se por falta de respostas, criando altos níveis de frustração e *stress* nos professores. Esta situação agrava-se nos meios rurais, onde se fazem sentir de forma quase total, as carências típicas da interioridade.

Os professores são também unânimes em considerar que as turmas são demasiado grandes para poderem fazer face às necessidades dos alunos. Os alunos com N.E.E. precisam de mais tempo de atendimento directo e os professores de E.R. não têm tempo para lhes dedicarem.

A legislação é, de uma forma global, considerada positiva, mas apenas no papel. A saída da legislação não foi acompanhada de informação e divulgação suficientes e, por outro lado, não existem condições indispensáveis - equipas multiprofissionais e redução do número de alunos por turmas - tornando-a impraticável em muitas situações.

A investigação de Pastor e Jiménez (1994) aponta também para problemas semelhantes aos que encontramos no nosso estudo.

- Os professores expressaram a importância da formação para poderem responder com mais eficácia às necessidades dos seus alunos.

Apenas dois professores de E.E. pensam que têm necessidades de formação. Outros professores de E.E. pensam que são os professores de E.R. quem deveria ter mais formação, já que são eles que estão menos informados e sensibilizados para as necessidades dos alunos integrados. Esta questão é levantada por professores que pensam que os professores de E.R. nem sequer estão informados acerca das orientações oficiais para a integração, o que dificulta todo o processo de preparação da integração. Apenas dois professores de E.E., curiosamente os dois especializados, pensam que a formação devia ser para todos os intervenientes.

Os professores de E.R. pensam que precisam de formação mas dois deles acham que os professores de E.E. é que deveriam ter mais formação para poderem desenvolver estratégias de trabalho mais eficazes com os alunos integrados.

Quanto ao tipo de formação, os professores consideraram igualmente importantes a formação inicial e a formação contínua. Há uma grande insistência na necessidade de que a formação esteja relacionada com as necessidades dos professores e as realidades dos contextos onde a integração se desenrola. Alguns professores de E.E. referem-se à

necessidade de formação relacionada com as suas práticas, recusando a formação generalista e categorial que é predominante como oferta para professores de E.E.

A maioria dos professores de E.E. e de E.R. pensam que a especialização é importante porque permite bases de actuação mais sólidas e porque os torna mais aptos para a intervenção com os alunos. Outro aspecto mencionado foi a importância do estatuto de professor especializado que permite um maior reconhecimento de competências e uma maior aceitação nas escolas.

Apesar dos professores parecerem preocupados com a sua formação, e apesar de lhes ter sido perguntado que competências pensavam que deveriam ter para poderem trabalhar de forma eficiente, as suas respostas foram muito vagas. Os professores parecem continuar a pensar que a formação especializada é a mais importante e parece ainda haver a necessidade de que apareçam professores com técnicas "especiais" para alunos "especiais".

Pugach (1987) aponta as desvantagens da formação centrada na especialização dos professores. A transferência das competências dos professores de E.E. para os professores de E.R. é considerada por Pugach como sendo prejudicial e a tónica é posta na formação para a heterogeneidade e diversidade dos alunos. A sua proposta a nível de formação dá, pelo contrário, ênfase à formação em destrezas e estratégias colaborativas, em metodologias para a diversidade e em desenvolvimento e adaptação de planificações com base no currículo normal. Por outro lado, a formação do professor de educação especial é também vista por todos como passando pela especialização sem nenhum deles questionar o papel que estes devem desempenhar.

Os professores consideraram que as acções de formação são, em muitas circunstâncias, irrealistas e desajustadas das suas práticas. A oferta de formação

contínua para os professores não tem muito em conta, no nosso país, as necessidades dos professores para fazerem face às exigências da integração. A investigação e reflexão sobre a formação dos professores para a diversidade é extremamente importante no nosso país de forma a permitir uma resposta adequada às exigências que a integração coloca.

Tendo em conta tudo o que atrás foi exposto, reteremos como fundamentais as seguintes aspectos:

1) A experiência da integração é vivida com insegurança pelos professores intervenientes.

2) A modalidade de apoio dentro da sala de aula gerou um maior grau de satisfação e uma facilitação da coordenação e partilha de práticas.

3) Os professores de E.E vêem-se a si próprios como profissionais mais capazes para influenciar positivamente o processo de integração.

Os professores de E.E. pensam que são vistos pelos professores de E.R. como "super-professores" e que estes mantêm expectativas irrealistas acerca da sua intervenção.

Os professores de E.E. pensam que os professores de E.R. têm um papel fundamental na integração, mas não parecem ter uma opinião muito positiva da sua actuação.

4) Os professores de E.R. vêem o seu papel de forma problemática e pensam que não têm capacidade para trabalhar com todo o tipo de alunos. Pensam que podem ter uma melhor actuação com os alunos com dificuldades de aprendizagem, desde que tivessem turmas reduzidas.

Os professores de E.R. são críticos em relação aos professores de E.E. e pensam que estes deveriam desenvolver actividades e estratégias diferentes e não o mesmo que eles já fazem com os alunos.

5) Os professores têm dificuldade em atribuir a um ou outro interveniente a responsabilidade pelas funções e actividades que desenvolvem na integração.

6) Não nos parece claro que o processo de integração tenha conseguido criar uma dinâmica de adaptação de estratégias para todos os alunos da turma, dando respostas adequadas a cada um em função das suas especificidades.

Por outro lado, os professores de E.E. vivem uma situação de conflito entre aquilo que pensam dever ser o trabalho a desenvolver com o aluno e as estratégias que são desenvolvidas pela professora de E.R. na sala de aula. Esta situação também é verificada no caso de professores de E.R. que parecem esperar que seja o ensino especial a desenvolver estratégias diferentes. Os factores que parecem contribuir para esta situação têm a ver com o número de alunos por turma, com o tipo de apoio fornecido e com as dificuldades de diagnóstico e aconselhamento, bem como com o grau de coordenação dos professores. A preparação adequada dos professores de E.R. poderá ser outro factor relevante para esta situação.

7) Os professores de E.E. e E.R. coincidem na identificação das questões mais problemáticas da integração:

8) Todos os professores referem necessidades de formação.

Face a estas conclusões há algumas considerações que poderão ser feitas. No que diz respeito ao processo de desenvolvimento da integração, os professores de ensino regular vivem uma situação de conflito e, apesar de não rejeitarem a integração, na sua

prática diária encontram barreiras que os colocam em situações difíceis. Estas situações difíceis são associadas às condições da integração e traduzem-se em dificuldade na resolução de problemas relacionados com o ensino destes alunos e numa percepção conflituosa da integração e dos seus colegas de educação especial. A forma como cada professor vive a integração parece estar ligada a variáveis que vão desde as suas atitudes pessoais acerca da integração, o tipo de necessidades dos alunos com quem trabalham, o contexto de ensino (número de alunos, condições da escola...) e o tipo de apoio de que dispõem.

Parece-nos evidente que a adopção de uma filosofia de integração não tem sido suficiente. Apesar de, face às dificuldades que os professores vivem, as culpas serem muitas vezes facilmente atribuídas à falta de condições, será preciso reconhecer que será sempre difícil que as estruturas administrativas consigam ser o suficientemente flexíveis para darem o apoio necessário a cada contexto. Como referem Pastor e Jiménez (1994) "O problema centra-se muitas vezes em descobrir que apoios são necessários para cada contexto" (p. 64).

Apesar disso, parece-nos necessário que haja um maior investimento da parte do Ministério da Educação a nível de informação, redução do número de alunos por sala, implementação de recursos e aumento do número de professores de E.E., de forma a minorar as dificuldades que os professores sentem.

As mudanças ocorridas no nosso país parecem ter contribuído para a aceitação e reconhecimento do direito das crianças com deficiência a receberem uma educação no sistema regular de ensino. Contudo, parece que se tratou sobretudo do reflexo das influências ideológicas e políticas internacionais, mais que consequência da avaliação das implicações práticas da integração. A insatisfação dos professores que encontramos

no nosso estudo, poderá indicar que a adoção de uma filosofia de integração não foi acompanhada por medidas de apoio aos professores que facilitassem todo o processo. As variáveis organizativas afiguram-se-nos de grande importância, já que uma das sensações com que ficámos foi a de que a integração parece ser da responsabilidade de todos e ao mesmo tempo de ninguém. A diluição das responsabilidades é perigosa e pode constituir um passo certo para a ineficácia em que quem sai, de certeza, prejudicado é o aluno.

As distintas modalidades de apoio que os professores de E.E. utilizam centram-se quase exclusivamente no aluno, mas apesar disso, os professores de E.E. e de E.R. parecem sentir-se insatisfeitos com o apoio que é feito ao aluno. Apesar de parecer haver um consenso acerca da necessidade da existência de professores de E.E. nas escolas, a sobrecarga e a indefinição de papéis parece ser o problema mais grave, suscitando, inclusive problemas em termos do relacionamento entre os professores. A legislação atribui ao professor de educação especial funções muito diversificadas, que vai desde apoiante, a líder na integração, passando por um papel de interlocutor com a comunidade e as suas instituições. Além disto, os professores de E.E. têm dificuldade em se sentirem inseridos nas escolas. Parece-nos que é urgente clarificar e dimensionar o papel destes professores nas escolas. A investigação sobre o papel e funções deve continuar de forma a ser possível redimensionar a participação destes profissionais na integração. Por outro lado, a sobrevalorização que os professores de E.E./E.R. fazem do papel de especialista do professor de E.E., sobretudo quando sabemos que muitos deles nem sequer são especialistas, não é facilitadora da progressão para o desejável desenvolvimento da escola inclusiva. Continuarmos a ver os professores de E.E. como especialistas não contribuirá seguramente para que os sistemas educação especial /

ensino regular se aproximem, nem tão pouco para o investimento nas estratégias de ensino consideradas actualmente mais eficientes para alunos com N.E.E. Antes contribuirá para a perpetuação dos métodos individuais e para os consequentes pedidos de mais especialistas e mais métodos especiais e diluição de responsabilidades.

A formação de professores tem um papel fundamental a desempenhar e deve orientar-se para aspectos até aqui descurados, nomeadamente os aspectos organizativos que permitam ao professor consciencializar e controlar os factores que influenciam a vida nas escolas; os aspectos de relação e cooperação que estimulem o trabalho de cooperação entre os professores; os aspectos relacionados com a adaptação do ensino à diversidade. Em suma, as escolas de formação de professores devem investir na preparação de professores para assumirem novos papéis em colaboração com os seus colegas, promovendo a consciencialização dos problemas.

A investigação na área das necessidades de formação dos professores que participam na integração deve avançar, quer a nível dos objectivos da própria investigação (não se devendo restringir apenas às competências e às necessidades expressas pelos professores), quer ainda a nível do estudo da prática da integração e das exigências que esta coloca aos professores e às escolas.

A investigação sobre integração tem necessidade de se ajustar ao desenvolvimento que esta tem tido, gerando teorias e modelos, mas também participando nessa mudança integrando os temas que se relacionem com as necessidades práticas dos professores. Analisar a prática dos professores, incluindo os factores que moldam essa prática e podem facilitar ou dificultar a implementação de novas perspectivas parece-nos fundamental. A aplicação dos resultados da investigação na integração deve ser guiada por uma compreensão das condições em que a prática se

desenvolve. Por isso é necessário que a investigação se centre nas práticas e que se investigue através e com os seus protagonistas: a escola e os seus contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- Amiguiño, A. (1992). *Viver a Formação - Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- Bairrão, J. (1981). Subsídios para um modelo de integração. In Encontros sobre a integração da criança e do jovem deficiente. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Baker, E.; Wang, M. C.; Walberg, H. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 33-34.
- Biklen, D. e Blatt, B. (1985). *Achieving the complete school: strategies for effective mainstreaming*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Biott, C. (1991). *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London: The Falmer Press.
- Birch (1974). *Mainstreaming: educable mentally reatarded children in regular classes*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Blackhurst (1981). Noncategorical teacher preparation: problems and promises. *Exceptional Children*, vol. 48, nº 3, 197-205.
- Blackhurst, Bott e Cross (1987). Noncategorical Special Education Personnel Preparation. In Margaret Wang, Maynard Reynolds and Herbert Walberg (Eds) . *Handbook of Special Education: research and practice*, vol. 1. Oxford: Pergamon Press.
- Blake, K e Williams, C. (1986). Special education research in perspective. In Morries e Blatt (Eds.). *Special Education, Research an Trends*. New York: Pergamon Press.

Bodgan, R. (1986). The sociology of special education. In Morries e Blatt (Eds). *Special education, Research an Trends*. New York: Pergamon Press.

Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Brennan, W. (1985). *Curriculum for special needs*. Milton Keynes: Open University Press.

Butler-Por, N. (1987). *Underchievers in School: issues and intervention*. Chichester: Wiley and Sons, L^{da}.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. (1994). Salamanca, España, 7-10 de Junho: Ministério de Education y Ciencia.

Correia, L. M e Gonçalves, C. F. (1993). Planificação e programação em educação especial. In Leandro S. Almeida (Coord.). *Capacitar a Escola para o Sucesso*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994, UNESCO (Ed.).

Dessent, T. (1988). *Making the Ordinary School Special*. London: Falmer Press.

Duenas Buey (1992). Principales conditions pour la praxis de l'intégration scolaire. *Recherche en Education: théorie & pratique*, nº 9, 2-10.

Epps, S; Tindal, G. (1987). The effectiveness of differential programming in serving students with mild handicaps: placement options an instructional programming. In Wang, M.; Reynolds, M., Walberg, H. (Eds.). *Handbook of Special Education: research an practice*. Vol. 1. Oxford: Pergamon Press, (pp. 213-248).

Evans, P. (1993). Some implications of Vygotsky's work for special education. In E. Daniels (Ed.). *Charting the Agenda*. Routledge.

Felgueiras, Isabel. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, nº 7, 23-35.

Fink e Friend (1985). Special Education. In Torsten Husen e Neville Postleth Waite (Eds). *The International Encyclopedia of Education Vol. 8*. Oxford: Pergamon Press.

Fish, J. (1985). *Special Education: the way ahead*. Milton Keynes: Open University Press.

Fish, J. (1989). *What is Special Education*. Milton Keynes: Open University Press.

Fuchs, D.; Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, vol. 60, nº4, 294-309.

Fuchs, L., et.al. (1995). General educator's specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, vol. 61, nº 5, 440-459.

García, N.e Alonso, J. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, nº 30, 51-68.

Gartner, A.; Lipsky, D. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 4, 367-395.

Gartner, A.; Riessman, F. (1994). Tutoring helps those who give, those who receive. *Educational Leadership*, vol. 52, nº 3, 58-60.

Giangreco, M. et.al. (1993). "I've counted Jon": transformational experiences of teachers educating students with disabilities. *Exceptional Children*, vol. 59, nº 4, 359-372.

- Goetz, J. P. e LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, M. (1990). Reforma y educación especial: implicaciones en la Formación de Profesores. *Publicaciones*, 18, 130-146.
- Gortázar, A. (1990). El profesor de apoyo en la escuela ordinaria. In Alvaro Marchesi, César Coll, Jesus Palacios (Compilación). *Desarrollo Psicológico y Educación, II*. Madrid: Alianza Psicología.
- Gulliford, R. (1982). Special Education. In Louis Cohen; John Thomas; Lawrence Manion (Eds.), *Educational Research and Development in Britain 1970-1980* (pp. 115-127). NFER-Nelson.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting Special Needs in The Ordinary Schools*. Salisbury: Cassel.
- Hegarty, S. (1993). Reviewing the literature on integration. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8, nº 3, 194-200.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In J. W. Meiger, Sip Jan Pijl an Seamus Hegarty (Eds). *New perspectives in Special Education: a six-country study of integration*. London: Routledge.
- Hegarty, S. and Pocklington and Lucas (1981). *Educating pupils with special needs in The Ordinary School*. Windsor: NFER-NELSON.
- Heron, E. e Jorgensen, M. (1995). Addressing learning differences right from the start. *Educational Leadership*, Janeiro, 56-58.
- Hodgson, A.; Clunies-Ross e Hegarty, S. (1994). *Learning Together*. Windsor: NFER-NELSON.

Hornby, Wickham e Zielinsky (1991). Establishing competencies for training teachers of children with special educational needs. *European Journal of Special Needs*, vol. 6, nº 1, 30-36.

Huefner, D. (1988). The consulting teacher model: risks and opportunities. *Exceptional Children*, vol. 54, nº 5, 403-414.

Illan, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibre.

Illan, N. (1992). *Educación especial: pasado, presente y futuro*. Murcia: Yerba.

Janney, R., et.al. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, vol. 61, nº 5, 425-439.

Jenkins, J, et.al. (1994). Accommodations for individual differences without classroom ability groups: an experiment in school restructuring. *Exceptional Children*, vol. 60, nº 4, 344-358.

Jiménez, B. (Coord.) (1991). *Necesidades Educativas Especiales: manual teórico práctico*. Málaga: Aljibe.

Johnson e Johnson (1989). Cooperative learning and mainstreaming. In Robert Gaylord-Ross. *Integration Strategies for Students with Handicaps*. Baltimore: Paul Brooks Publishing C.O.

Johnson, D. W. and Johnson R. T. (1990). Cooperative Learning and Achievement. In Sharan, S.(Ed.). *Cooperative Learning, theory and research*. New York: PRAEGER.

Johnson, D.; Johnson, R. (1980). Integrating handicapped students into the mainstream. *Exceptional Children*, 90-98.

Johnson, V. e Werner, R. (1984). *Um guia de aprendizagem progressiva para crianças*

retardadas. S. Paulo: Manole.

Kounin, J. S. (1967). An analysis of teachers managerial techniques. In Morrison and McIntyre. *The Social Psychology of Teaching*. London: Penguin Books.

Landivar, J. (1990). *Como programar em educação especial*. S. Paulo: Manole Dois.

MacMillan, D.; Keogh, B.; Jones, R. (1986). Special educational research on mildly handicapped learners. In Merlin C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching: a project of the american educational research association* (pp. 688-724). New York: MacMillan Publishing.

Manjon, D. (1993). *Adaptaciones curriculares - Guía para su elaboración*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Marchesi y Martin. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. In Marchesi, Coll e Palacios (Compilación). *Desarrollo psicológico y educación, III, Necesidades educativas especiales y aprendizagem escolar*. Madrid: Alianza Psicología.

Marchesi, Á., et. al. (1991). Assessment of the integration project in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 6, nº 3, 185-199.

Marchesi, Á.; Echeita, G.; Martin, E. (1990). La evaluacion de la Integracion. In Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios (Compilación). *Desarrollo psicológico y educación, III, Necesidades educativas especiales y aprendizagem escolar*. Madrid: Alianza Psicología.

Miles, M e Huberman, M. (1985). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage Publications.

Mittler, P. (1992). Preparing all initial teacher training students to teach children with

special educational needs: a case study from England. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 7, nº1, 1-9.

Morrison, G. (1987). Relationship among Academic, Social and Career Education in Programming for Handicapped Students. In Margaret Wang, Maynard Reynolds and Herbert Walberg (Eds) . *Handbook of Special Education: research and practice*, vol. 1. Oxford: Pergamon Press.

Nader, A. (1984). Teacher attitude toward the elementary exceptional child. *RehabilitationforSchung, Revue Internationale de Recherches en Réadaptation*, vol. 7, nº 1, 37-57.

Nevin, A. e Thousand, J. (1987). Avoiding or limiting special education referrals: changes and challenges. In Margaret Wang, Maynard Reynolds and Herbert Walberg (Eds). *Handbook of Special Education: research and practice*, vol. 1. Oxford: Pergamon Press.

Parrilla, L. (1992). *El professor ante la integracion escolar: "Investigacion y Formacion"*. Argentina: Editorial Cincel.

Pastor, C. (Coord.). (1992). *La investigación sobre la integracion*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Pastor, C.; Jiménez, E. (1994). Teacher's perspectives on integration of visually impaired children. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 9, nº 1, 52-63.

Pereira, M.; Vieira, F. e outros (1992). *Uma perspectiva de organização curricular para a deficiência mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação.

Porter, G. (1994). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 7-10 Junho, Ministério de Educación y Ciência.

Portugal. Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário. (1992). Os intervenientes na aplicação do D.Lei 319/91. Lisboa: D.G.E.B.S.

Pugach, M. (1987). The National Education Reports and Special Education: implications for teacher preparation. *Exceptional Children*, vol. 53, nº 4, 308-314.

Reynolds, M.; Wang, M.; Walberg, H.. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, vol. 53, nº 5, 391-397.

Richmond, R.; Smith C. (1990). Support for special needs: the class teacher's perspective. *Oxford Review of Education*, vol. 16, nº 3, 295-310.

S.N.R. (Ed.). (1983). Sistema de Educação Especial em Portugal. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Sanches, I. (1994). Professores de educação especial: da formação às práticas educativas. Comunicação apresentada no V Colloque "L'École: un object d'étude". Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Semmel, S. (1985). Special education: personnel training. In Torsten Husen e Neville Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.

Sharan, S. (1990). Cooperative learning: a perspective on research and practice. In Shlomo Sharan. (Ed.). *Cooperative Learning, Theory and Research*. New York: PRAEGER.

Shepard, L. (1987). The new push for excellence: widening the schism between regular and special education. *Exceptional Children*, vol. 53, nº 4, 327-329.

Slavin, R. (1990). Comprehensive Cooperative Learning Models: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and the School. In Shlomo Sharan (Ed.).

Cooperative Learning, Theory and Research. New York: PRAEGER.

Stainback, S., et.al. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, vol. 60, nº6, 486-490.

Vallet, R. (1977). *Tratamento dos distúrbios de aprendizagem*. S. Paulo: E.P.U.

Vidal, J. e Ponce, M. (1990). *Manual para la confeccion de programas de desarrollo individual*. Tomo I, 4ª edicion. Madrid: Editorial E.O.S.

Wang, M. (1994). Serving students with special needs: equitiy and acess. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiales, Salamanca, 7-10 Junho, Ministério de Educación y Ciencia.

Wang, M.; Haertel, G.; Walberg, H. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 75-79.

Wang, M.; Reynolds, M.; Walberg, H.. (1985). Serving students at the margins. *Educational Leadership*, 12-17.

Wang, M.; Walberg, H.; Reynolds, M. (1992). A scenario for better, not separate, special education. *Educational Leardership*, 35-38.

White, R.; Calhoun; L. (1987). From referral to placement: teacher's perceptions of their responsibilities. *Exceptional Children*, vol. 53, nº 5, 460-468.

Williams, Phillip. (1993). Integration of students with moderate learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8, nº 3, 303-319.

Wood, J. (1993). *Mainstreaming: a practical approach for teachers*. Second edition. New York: Macmillan Publishing Company.

Zucman, E. (1991). Évolution de la notion de handicap. *Éducation et Pédagogies*, nº9
Março, 1991.

LEGISLAÇÃO

Lei 66/79

Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986

Decreto-Lei nº 538/79

Decreto-Lei nº 344/89

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. Ministério da Educação.

Despacho 173/ME/91

ANEXO I

GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

GUIÃO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

TEMA	DIMENSÕES	SUB-DIMENSÕES
PERCURSO	<p>Caracterização do percurso do professor perante a integração</p> <p>Explicitação da natureza e tipo de funções que o professor de E.E. (E.R.) - próprias - desempenha na integração</p>	<p>Explicitação das razões e motivo da adesão</p> <p>Clarificação das expectativas iniciais</p> <p>Classificação geral da experiência</p>
FUNÇÕES	<p>Caracterização das funções que desempenha o professor de E. R. (E.E.) - o outro - na integração</p> <p>Funções específicas de cooperação</p>	<p>Tarefas que desempenha</p> <p>Percepção que tem dessas funções: correspondem ao que pensa que deveriam ser, ou esperava que fossem.</p> <p>Caracterização dos problemas que se lhe colocam: institucionais; administrativos; relacionais; outros.</p> <p>Influência no processo de integração</p> <p>Modificações que deveriam ser introduzidas e por quem.</p> <p>idem, no que diz respeito ao que o professor de E.E. (E.R.) pensa das funções do professor de E.R. (E.E.) - do outro</p> <p>idem Caracterização da relação prof. E.E./prof. de E.E.</p>

PRÁTICAS	Descrição das práticas diárias do professor de ensino especial (E.R.) - próprias	Tipo de Práticas Percepção que tem dessas práticas: correspondem ao que acha que deveriam ser. Que obstáculos e problemas se lhe deparam Influências no processo de integração Que alterações deveriam ser introduzidas. Como e quem deveria implementá-las
	Descrição das práticas diárias do professor de ensino regular (E.E.) - do outro	idem
	Descrição das práticas diárias conjuntas	idem
FORMAÇÃO	Que formação pensa que deveria ter o prof. de E.E. Que formação pensa que deveria ter o prof. de E.R.	Que tipo de Formação Que competências deveriam ter ambos para levar a cabo a integração de um aluno com N.E.E. na escola regular

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de entrevista

Professores de educação especial / ensino regular

Gostaria de obter algumas informações sobre a sua experiência na integração de crianças com necessidades educativas especiais - o que faz, o que pensa e sente sobre esta problemática.

Os objectivos desta pesquisa são:

- Saber o que pensam os professores sobre a integração
- Identificar os problemas que se lhe deparam
- Saber que funções e práticas desempenham os professores intervenientes no processo de integração.

Escola _____ Localização _____

Professor de E.R. _____ Cod _____

Professor de E.E. _____ Cod _____

1- Dados Gerais

Idade _____ Sexo _____ Escola _____ Cod _____

Localidade _____

2 - História Profissional

Nº de anos de Ensino _____ Formação _____

Formação Contínua _____ Especialização _____

3 - Situação Actual

Ano que lecciona _____

Modalidades de Apoio _____

Quantos alunos tem _____ quantos com N.E.E. _____

Quantos alunos apoia _____ Que deficiências têm? _____

Nº de Escolas que apoia _____

Tempo de apoio _____

Já trabalhou anteriormente com crianças com N.E.E.? _____

Em que Modalidades? _____

Há quantos anos trabalha com crianças com N.E.E. _____

1 - Percurso

Caracterização do percurso do professor perante a integração

- a) Explicitação das razões e motivo da adesão à integração:
 - Que razões a determinaram: Profissionais ? Pessoais ? Imperativos legislativos?
- b) Clarificação das expectativas iniciais:
 - O que esperava que fosse a integração escolar ?
 - Como classificaria a sua experiência?

2 - Funções na integração

Explicitação da natureza e tipo de funções que o professor de E.E. (E.R.) desempenha na integração

- a) Como veem e caracterizam os professores de E.E. (E.R) a natureza e tipo de funções que desempenham.
 - Que funções desempenha na escola no que diz respeito à integração de crianças com N.E.E. ? Existem, para além destas, outras funções ? (com os alunos, na equipa, na família...). Porque desempenha essas funções?
- b) Percepção que têm dessas funções:
 - O que pensa sobre elas ?
 - A seu ver existe na escola uma visão clara do que são as funções do professor de E.E (ER)?
 - Correspondem ao que pensa que deveriam ser, ou ao que esperava que fossem?
 - Quais deveriam ser, então, essas funções?
- c) Problemas e obstáculos ao desempenho das funções:
 - Que problemas se lhe colocam no seu desempenho: Administrativos? Institucionais? Relacionais ? Outros ?
- d) Que influência tem esse tipo de funções no processo de integração?
- e) Modificações eventualmente necessárias:
 - Que modificações deveriam ser introduzidas? Por quem e de que forma?

Explicitação da natureza e tipo de funções que desempenha na integração o "outro" professor interveniente no processo de integração

- a) Como veem e caracterizam os professores de E.E. (E.R) a natureza e tipo de funções que o outro professor interveniente no processo de integração desempenha.
- Que funções desempenha o outro professor na escola no que diz respeito à integração de crianças com N.E.E. ? Existem, para além destas, outras funções ? (com os alunos, na equipa, na família...). Porque desempenha essas funções?
- b) Percepção que têm dessas funções:
- O que pensa sobre elas ?
 - A seu ver existe na escola uma visão clara do que são as funções do professor de E.R (EE)?
 - Correspondem ao que pensa que deveriam ser, ou ao que esperava que fossem?
 - Quais deveriam ser as suas funções?
- c) Problemas e obstáculos ao desempenho das funções:
- Que problemas se colocam ao outro professor no desempenho dessas funções: Administrativos ? Institucionais ? Relacionais ? Outros ?
- d) Que influência tem esse tipo de funções no processo de integração?
- e) Modificações eventualmente necessárias:
- Que modificações deveriam ser introduzidas? Por quem e de que forma?

Funções específicas de cooperação
Explicitação da relação prof. de E.E e prof. de E.R.

- a) Como veem e caracterizam a relação de cooperação entre os professores intervenientes no processo:
- Que funções de cooperação desempenham os professores intervenientes ? A que obedecem ? (imperativos legislativos, decisão dos próprios, decisão do conselho escolar, outros)
- b) Percepção que tem da relação de cooperação entre ambos ?
- Que pensa da cooperação entre ambos?
 - A seu ver, existe da parte de ambos e de toda a escola uma visão clara sobre essas funções?

- Correspondem ao que acha que deveriam ser ?
 - Quais deveriam ser?
- c) Problemas e obstáculos
- Que problemas se lhe colocam mais frequentemente?
- c) Explicitação da influência desse tipo de relações no processo de integração:
- Em que medida a cooperação contribui para o processo de integração ?
 - Que vantagens e desvantagens vê nessas funções de cooperação ?
- e) Explicitação das modificações julgadas necessárias:
- Deveriam ser introduzidas alterações ? Quais deveriam ser ? Quem deveria implementá-las ?

3 - Práticas

Explicitação e descrição das práticas diárias do professor de E.E. (E.R)

- a) Descrição pormenorizada das práticas diárias:
- Na sua prática diária, o que faz com os alunos com necessidades educativas especiais?
 - Pode descrever um dia de trabalho com esses alunos ?
- b) Percepção que tem dessas práticas:
- Correspondem ao que pensa que deveria ser ?
 - Que obstáculos se lhe deparam mais frequentemente ?
 - Que necessidades sente no trabalho com esses alunos ?
 - Vê necessidade de introduzir alterações nas suas práticas ? Que precisaria para as introduzir ?

Explicitação e caracterização das práticas diárias do "outro" professor interveniente no processo de integração

- a) Descrição das práticas do outro professor interveniente:
- Na prática diária, o que faz o outro professor com os alunos com necessidades educativas especiais?
 - Pode descrever um dia de trabalho com esses alunos ?
- b) Percepção que tem dessas práticas:

- Como vê a prática do outro professor com estes alunos? Correspondem ao que pensa que deveria ser ?
- Com que obstáculos se depara o outro professor mais frequentemente?
- Que necessidades tem o outro professor ?
- Deveriam existir alterações ? Quais e como deveriam ser implementadas ?

Práticas diárias comuns

Explicitação da relação prof. de E.E e prof. de E.R.

- a) Descrição das práticas conjuntas dos professores intervenientes:
- Na prática diária, o que fazem em conjunto os professores com os alunos com necessidades educativas especiais?
 - Pode descrever um dia de trabalho com esses alunos ?
- b) Percepção que tem dessas práticas:
- Como vê as práticas conjuntas dos professor com estes alunos? Correspondem ao que pensa que deveriam ser ?
 - Com que obstáculos se deparam mais frequentemente?
 - Que necessidades têm?
 - Deveriam existir alterações ? Quais e como deveriam ser implementadas?

4 - Formação

- Que formação pensa que deveria ter?
- Que competências deveria ter para desempenhar as suas funções?
- E o professor de E.R.?

ANEXO III

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIAS

1 - PERCURSO - Caracterização do percurso do professor perante a integração.

- 1.1 - Ponto de partida
- 1.2 - Razões e motivo da adesão
- 1.3 - Expectativas iniciais
- 1.4 - Como classifica a experiência

2 - MODALIDADES - Caracterização e tipo de modalidades de apoio

- 2.1 - Caracterização de cada modalidade (1, 2 e 3)
- 2.2 - Problemas de cada modalidade (1, 2 e 3)
- 2.3 - Trabalho com a turma
- 2.4 - Trabalho na mesma sala

3 - PERCEPÇÃO - O que pensa e sente da experiência que desenvolve na

Integração

- 3.1 - Como se vê
- 3.2 - Como pensa que o outro o vê
- 3.3 - Como define o papel do outro
- 3.4 - O que pensa do outro

4 - TIPO DE ACTIVIDADES - Caracterização das funções, papéis e actividades que o professor desenvolve na integração.

4.1. - Relativas ao aluno

4.1.1 - De programação - tarefas que se destinam a preparar e programar o trabalho que vai ser desenvolvido com os alunos

- a) Sinalização
- b) Diagnóstico/Observação
- c) Planos e programas educativos
- d) Avaliação

4.1.2 - Tarefas feitas directamente com o aluno

- e) Estimular áreas do desenvolvimento
- f) Adaptação de espaços e materiais
- g) Relacionamento afectivo

4.2. - Relativas à escola

4.3. - Relativas aos pais

4.4. - Relativas ao exterior

5 - COMO DESENVOLVE A PRÁTICA

5.1 - Programação/Planificação prévia

5.2 - Estabelecimento prévio de métodos

5.3 - Continuidade

5.4 - Modificações

5.5 - Ritmo

5.6 - Trabalho Individual

6 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROBLEMAS - Que problemas se lhe deparam
no processo de integração

6.1 - Instituição/ Escola

6.1.1 - Escola

6.1.2 - Recursos Humanos e Técnicos

6.1.3 - Turmas/condições

6.2 - Aspectos Legislativos

6.2.1 - Legislação

6.2.2 - Equipas de Educação Especial

6.2.3 - Professor de Apoio

6.3 - Relação com o outro Professor

7 - FORMAÇÃO - Qual a formação necessária para os professores de E.E. e de
E.R

7.1 - Necessidades

7.2 - Tipo de Formação

7.3 - Especialização

CATEGORIA 1 - PERCURSO

ITEM 1.1 - Ponto de partida

ITEM 1.2 - Razões da adesão

ITEM 1.3 - Expectativas iniciais

ITEM 1.4 - Como classifica a experiência

ITEM 1.1 - Ponto de partida

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Eu tinha começado na CERCI	8 a)	Trabalho há 16 anos, no entanto é a 1ª vez que trabalho com uma professora de apoio
2 b)	Eu iniciei o meu trabalho no Centro de Saúde Mental	9 a)	Eu já estava motivada... sempre me fez impressão saber que havia crianças que não vinham à escola
3	Quando estive no magistério... fomos ao IAACF... fiquei sensibilizada para este tipo de trabalho.	10 b)	
4	Estava um bocado farto da escola... precisava de mudar.	11	
5 c)	Entrei no meu 3º ano de serviço... um dos colegas conseguiu um destacamento... e eu lembrei-me.	12 c)	As 1ªs experiências que tive como docente, se calhar ainda não me conseguia aperceber bem... a minha aflição era não conseguir dar trabalho a todos porque me calharam 4 anos.
6	Comecei por uma experiência de instituição e depois passei para esta.	13	... logo no 1º ano de exercício deparei com dificuldades.
7 d)	A entrada foi por concurso.	14 d)	... fui para lá mas não sabia o que era o ensino especial...

ITEM 1.2 - Razões da adesão

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)		8 a)	A professora que lá estava antes é que o sinalizou.
2 b)	Com a extinção dos C.S.M.... decidi concorrer... era um trabalho em que tinha hipóteses de dar mais de mim...	9 a)	Quando vim para esta escola tive oportunidade... é mais pessoal porque profissionalmente não posso escolher.
3	Foi ocasional. comecei a trabalhar na E.E. por necessidade... num colégio de crianças com dificuldades e gostei muito.	10 b)	É um bocado por imposição... estão na sala... e nós temos que os aceitar.
4	As razões foram pessoais e profissionais. Era uma coisa que eu gostava e a oportunidade surgiu.	11	... são crianças que nos calham na turma. A 1ª vez que tive crianças com problemas foi porque... estava integrada uma criança com problemas.
5 c)	Foi um bocado com medo de não conseguir vir para o distrito.	12 c)	
6		13	... à partida encaro isto assim: vou para uma escola, é-me destinada uma turma tenho que fazer o melhor que posso e sei, se encontrar uma criança com problemas tenho que ver o que posso fazer... aceito-os de boa vontade.
7 d)	Sim, isso foi (<i>pessoal</i>).	14 d)	

ITEM 1.3 - Expectativas iniciais

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Foi uma desilusão enorme... era extremamente difícil trabalhar, discutir...	8 a)	Fiquei satisfeita porque acho que deve haver sempre apoio.
2 b)	O que eu senti... houve uma grande separação... foram todos postos numa sala.	9 a)	O que esperava é uma coisa... depois o que se consegue é totalmente diferente. ...quando comecei tive um bocado medo... não tive preparação nenhuma...
3	O que eu esperava era ideológico, lírico em relação ao que depois encontrei.	10 b)	... esses miúdos estão matriculados.. não há outra instituição que os possa acolher... a expectativa que todos nós temos, o professor de E.E. vem aqui , vem trabalhar com eles, vem-nos dar pistas novas...
4	Esperava grandes barreiras nas mentalidades, na forma de estarem com os meninos.	11	
5 c)	Senti-me com receio porque não tinha experiência... tinha uma ideia muito vaga ... e eu não sabia muito bem o que é que iam esperar de mim e o que é que eu tinha que fazer.	12 c)	De início não conseguimos... quando tive pela 1ª vez miúdos com dificuldades... não lhe consegui ensinar praticamente nada dentro do modelo que eu seguia... o que se espera é ajuda... e a ajuda ali suplantou um bocado as expectativas... nem sequer estava à espera de ajuda a tempo inteiro.
6	Esperava qualquer coisa de espectacular.	13	
7 d)	Não fiz expectativas nenhuma... o que dá é sempre receio da pessoa com quem se vai trabalhar, se nos aceita, se não aceita... se vamos ser donas do nosso trabalho.	14 d)	Nós ao princípio não tínhamos orientação, ninguém nos explicava nada.

ITEM 1.4 - Como classifica a experiência

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	A integração depende muito dos professores que estão a trabalhar. Se é positivo, se é negativo.... é o que é possível.	8 a)	Acho que está bem, só que... temos apenas que nos sujeitar àquilo que conseguimos fazer.
2 b)	Eu tenho uma boa experiência.	9 a)	Acho que falhei... no aspecto do desenvolvimento da aprendizagem... Porque em relação aos outros comportamentos acho que foi produtivo.
3	Faltam-me meios suficientes para conseguir resolver o problema... vejo-me um bocado com incapacidade.	10 b)	Há sempre uma determinada frustração, porque nós não temos capacidade de resposta para eles...
4	Acho que tem sido positivo... a nível da legislação, a nível da forma de estar das pessoas.	11	... fala-se muito na integração das crianças com problemas, mas eu penso que a integração é útil até determinado ponto, porque há casos em que não resulta nada.
5 c)	Acho interessantíssimo.	12 c)	
6	A experiência como a estou a ter não corresponde necessariamente à integração como eu a encarava.	13	Uma experiência que para mim foi aliciante, foi extraordinária, foi com crianças deficientes auditivos. no meu caso não tive qualquer tipo de problemas... as crianças têm estado sempre integradas, tenho sentido felicidade da parte delas... eu tenho sido extremamente feliz, encanto-me...
7 d)	Tive sorte... foi excepcional.	14 d)	...nesse ano gostei muito do trabalho, dei-me bem...

CATEGORIA 2 - Modalidades

ITEM 2.1. - Caracterização

- a) apoio dentro da sala de aula
- b) apoio em sala de apoio
- c) apoio combinado

ITEM 2.2 - Problemas

- 2.2.1 - Razões do tipo de apoio
- 2.2.2 - Trabalho com a turma
- 2.2.3 - Trabalho na mesma sala

ITEM 2.1. - Caracterização

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Vejo mais vantagens em sala de apoio temporária, depende das situações. Quando as dificuldades já são menores eu acho que já é possível trabalhar na sala de aula.	8 a)	Uns dias com apoio para a professora estar mais perto dele, nos outros está integrado na sala a trabalhar com a professora da classe.
2 b)	Há alturas em que estou com ele na sala, outras em que vou para uma sala só com ele... porque ele tem muitas dificuldades de concentração.	9 a)	Normalidade cria normalidade... quanto mais tempo estivessem com as crianças ditas normais, melhor para eles e melhor para os outros, porque a integração é dos dois lados...
3	Eles estão a ouvir a aula normal e eu vou ajudar.... No outro caso dou apoio directo... Estão mais 3 mas só dou apoio indirecto.	10 b)	A professora de E.E. está na sala, eu vejo o trabalho que ela está a fazer com eles. Há uma interacção... Quando retira os miúdos da sala ... a ligação não é tão grande.
4	Pode haver apoio domiciliário, apoio dentro da sala de aula, apoio fora da sala temporariamente..., salas de apoio permanente... isto apoio directo, depois ainda há o apoio indirecto... dependente dos casos.	11	... nós temos uma sala de apoio e é o apoio na sala... os professores decidem se querem o apoio na sala de aula ou se querem na sala de apoio.... depende do professor...
5 c)	Trabalho com uns dentro da sala e com outros fora... uma vez que tinha poucas horas seria conveniente rentabilizar.	12 c)	...aqui está a trabalhar fora da sala porque tem uma porção grande de meninos.
6	É de acordo com o que o professor acha... ... vai à sala de apoio e eu consigo planificar tudo em função do que o miúdo necessita.	13	O que noto é que o acompanhamento tem de ser de muito perto, tem que estar mesmo um pessoa.
7 d)	Trabalho dentro da sala de aula... acho que é o que resulta mais.	14 d)	Acho que os miúdos têm que estar sempre inseridos na turma e quando a professora do ensino especial lá vai a criança continua inserida na turma, mas com aquele apoio, com aquela ajuda complementar.

ITEM 2.2 - Problemas

2.2.1 - Razões do tipo de apoio

Professor de E.E.			Professor de E.R.
1 a)	Muitas vezes... é dentro da sala porque não há outro sítio... porque não trabalho em halls de entrada. este tipo de miúdos, depois, quando está na sala de aula, quando não está na E.E., raramente se ajusta aos outros.	8 a)	... a criança começa a habituar-se a ter uma pessoa sempre perto dela e quando está sozinha já tem mais dificuldade em fazer... ao princípio eu tinha muita dificuldade...
2 b)	... por um lado é bom, mas também se torna mau, depois aprendem a estar sozinhos connosco, mas depois no grande grupo é mais difícil...	9 a)	
3	Quanto a mim isto não resulta... também não sei muito bem como resolver porque estão na sala... não retirando da sala ando a saltar dum lado para o outro.	10 b)	Acho que são muito poucas horas para compensar as dificuldades destes miúdos.
4		11	
5 c)	Eu não posso estar dentro da sala com alunos quando lá está a professora de apoio normal.	12 c)	
6	A princípio houve uma grande confusão, os 8 dentro da sala de aula. ... há dias que também trabalho no hall de entrada.	13	... gostaria que fosse de outra maneira... quando saem do espaço deles... há dias que eles não têm muita vontade de ir. ... esse isolamento que as crianças são levadas a ter, por um lado eles gostam porque têm a atenção constante para eles, mas por outro lado quem tira a criança de viver com outra criança...
7 d)		14 d)	... aquele tipo de apoio de ensino especial, dar uma hora aqui, dar uma hora lá, não dá... quando a professora anda a saltitar.... acho que o trabalho já não rende tanto... .. há muita dificuldade por parte dos miúdos do E.E. em nos aceitarem.

2.2.2 - Trabalho com a turma

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Com os outros não costumo fazer nada, porque os outros estão mais avançados ... tenho a sensação que ela não encara isso muito bem.	8 a)	Não, porque ela está só para aqueles alunos.
2 b)	Não. Fazemos algumas actividades... se bem que eu esteja mais ligada àqueles casos.	9 a)	... nós podemos aproveitar todos os audio visuais que ele tem na sala...
3		10 b)	A professora de E.E. ... quando lá vai é só para aqueles dois miúdos que têm N.E.E., têm um programa próprio. ... embora o professor de E.E. se alheie um pouco de nós, agarram mais aqueles meninos e pronto são mais aqueles.
4	Eu era mais um professor que estava na turma, embora fosse expressamente para aqueles dois, se houvesse a solicitação de outro menino tudo bem.	11	
5 c)	... no 1º ano... havia temas que eram dados por uma professora, outros que eram dados por outra e eu não me dedicava só aqueles, mas podia dedicar-me a todos.	12 c)	... acabávamos por trocar funções... ... ela(p.11) está a tempo inteiro dentro da sala, mas pode-se dizer que é mesmo um trabalho à parte todos os miúdos acabaram por ser beneficiados pelo facto de lá estar um professor da equipa.
6	Não, o professor ainda não teve à vontade suficiente, embora eu o tivesse exposto...	13	
7 d)	... e não tenho problemas nenhuns em trabalhar com a turma e vice/versa, porque sabemos sempre, temos conhecimento geral dos alunos.	14 d)	... ela deu essas aulas porque estava mais á vontade... agora estou a arrancar eu... 14 ... está tudo planificado... sei que ela não tem problema em pegar na turma toda... está a par de tudo e conhece os miúdos...

2.2.3- Trabalho na mesma sala

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... ainda não tive situações muito más... quando é mais difícil é porque os professores já não são capazes de entender ... outros não estão para se chatearem e outros porque não estão informados. Os professores não gostam de ter alguém na sala... sentem-se observados e sujeitos a críticas.	8 a)	Ao princípio está uma pessoa estranha dentro da sala, sempre se sente um bocado, é diferente, mas depois estamos completamente à vontade. Nos 1 ^{os} dias a pessoa está mais inibida.
2 b)		9 a)	
3	Estou mesmo a fazer de mestra...	10 b)	... muitas vezes as coisas resultam mal... porque é um estranho que está dentro da nossa sala... muitas vezes resulta num ambiente muito negativo
4		11	
5 c)	Nunca houve relutância em dizer logo ao princípio não... não tenho essa má experiência...	12 c)	
6	Dá-me a impressão que é mais um receio que o professor tem... por mais que eu tente... quando eu chego parece que as coisas se alteram.	13	
7 d)	Cheguei-me a sentir uma mestra... acho que tem muito a ver com o professor do regular e depende do à vontade e da confiança que tem em nós... ... acho que é isso que inibe... uma vez que sintam que estamos ali para trabalhar... agora se vem para assistir, não.	14 d)	Se uma pessoa não se sente à vontade com o outro acaba por não funcionar bem

CATEGORIA 3 - PERCEPÇÃO

ITEM 3.1 - Como se vê

ITEM 3.2 - Como pensa que o outro o vê

ITEM 3.3 - Como define o papel do outro

ITEM 3.4 - O que pensa do outro

Professor de E.E.

	ITEM 3.1 - Como se vê	ITEM 3.2 - Como pensa que o outro o vê
1 a)	Tenho procurado fazer aquilo que eu entendo que é a integração, dentro daquilo que também é possível, que é intervir junto de todos os agentes educativos.	Eles acham que isto é para nós, nós é que temos que fazer estas coisas... a gente está ali para resolver.
2 b)	... acho que nós temos mais capacidades... para perceber o que se passa com eles e o modo como deveríamos actuar.	... é um alívio muito grande para ela, só o facto de eu estar com aqueles já a liberta mais.
3	É um professor... que toca em muito mais teclas... tem que também mexer com a escola toda.	Entendem é que eu estou ali para apoiar... como se fosse uma professora de apoio normal... ...que eu chego lá com uma varinha mágica e resolvo.
4	É criar condições... é sensibilizar...é discutir as coisas, é ir tentando modificar... criar o consenso. O professor de E.E. é um recurso da escola.	Nos 1 ^{os} tempos ... a professora dizia: não esse é da sua responsabilidade, penso que nesta altura já ninguém diz isso
5 c)	É um professor que está mais atento à individualidade de cada um.	Olham para nós como se nós fossemos salvar aqueles meninos... vem o professor de E.E. e vai resolver tudo.
6	As funções que eu desempenho não passam quase de uma sujeição àquilo que o professor me exige... não tenho espaço para mim.	Nós às vezes somos uma bengala, um suporte que eles têm ali... para darmos umas explicaçõezitas.
7 d)	É um professor como outro qualquer, 1º que tudo tem é que estar mais consciente do seu trabalho, tem que planificar melhor e tem que lidar de maneira diferente... com as crianças.	Os professores de E.E. são sempre assim postos um bocado à margem. Também fui... mas depois fui sendo aceite porque começaram a ver-me como um recurso... somos pouco valorizadas.

Professor de E.E.

	ITEM 3.3 - Como define o papel do outro	ITEM 3.4 - O que pensa do outro
1 a)	Eu acho que não tem nenhum em especial... é um conjunto que deveria ser desempenhado pelos dois . Porque aquilo é uma continuidade uma coisa da outra, nem um tem um papel mais importante.	Eles não estão disponíveis para estas coisas.
2 b)	É o mais importante, ele é o motor de tudo, se não for ele a fazer a integração...	... ela sente-se muito limitada porque está sozinha e não tem tempo
3	Os alunos 1º que tudo são deles.	Eles não estão muito despertos para este tipo de trabalho.
4	Se o professor do regular não for o motor da integração, então não me parece que haja integração.	Eu acho que já vão percebendo... a responsabilidade é da escola.
5 c)	Como se o professor do regular não tivesse uma parte importante e fundamental.	Muitas vezes não tem é conhecimento das coisas.
6	O peso maior deveria vir dele.	... não vão bem ao fundo da questão dos miúdos.
7 d)	...não noto diferença nenhuma, somos duas professoras....	Acho que tem muito a ver com a pessoa.

Professor de E.R.

	ITEM 3.1 - Como se vê	ITEM 3..2 - Como pensa que o outro o vê
8 a)	... estamos articuladas.	
9 a)	... senti-me sempre um bocadinho frustrada... no trabalho didáctico... porque eu não podia fazer nada...	
10 b)	É extremamente complicado ter resposta para 18 crianças divididas pelos 4 anos de escolaridade e ainda ter dentro da sala crianças com N.E.E... requerem muita atenção. ...sentimo-nos impotentes e uma sensação de frustração muito grande.	
11	... ninguém melhor que o professor da turma, eu sei que isso implica muito esforço... planificar e depois individualizar... mas esse trabalho é um dos trabalhos mais válidos para recuperar alunos ... tive alunos com necessidades e prescindi sempre do professor de apoio porque achei que eu podia.	
12 c)	... agora já existem em termos de lei...o facto dos professores ainda terem 4 anos dentro da sala.	
13	Não vejo que um professor de E.R. seja incapaz de trabalhar com crianças com D.A., simplesmente teria que haver um esquema diferente... tinha que ser reduzido o nº de alunos por turma.	
14 d)	Estamos a lidar o melhor que sabemos, mas não sabemos se está correcto...	

Professor de E.R.

	ITEM 3.3 - Como define o papel do outro	ITEM 3.4 - O que pensa do outro
8 a)	Concordo com o sistema assim sem ser apoio permanente.	Acho que nestes casos deve haver sempre um apoio.
9 a)	Fazem imensa falta.	Mesmo que não possa atender directamente pode dar sugestões... mas o ideal é darem apoio.
10 b)	...com dificuldades de aprendizagem, no fundo ela está a fazer exactamente aquilo que nós estamos a fazer e muito mais individualizado... não se estabelece muito a diferença... é mais em termos de tempo, de sistematização mas se calhar o problema não é dela, mas da instituição ou da própria Equipa, eu acho que as equipas funcionam mal porque 6 horas semanais numa escola não é nada, e com casos destes que são gravíssimos.
11	... o tipo de apoio que está a dar é quase uma continuação... é insistir... naqueles pontos em que o aluno não consegue... ... penso que o professor de E.E deveria ter um papel diferente, deveria fazer um tipo de ensino mais interessante... que os motive... outro tipo de estratégias diferentes...	... eu às vezes descreio muito do tipo de apoio que se faz... neste tipo de apoio.
12 c)	Funções diferentes não, talvez trabalho diferente Ela está a tempo inteiro dentro da sala, mas pode-se dizer que é mesmo um trabalho à parte.	Ali naquele caso as crianças... entendiam que tinham 2 professoras... tem a ver com as pessoas... porque este ano... ela entendeu que aqueles eram os alunos dela A nível pessoal damo-nos bem, só que a nível de trabalho dá-me a impressão que quando eu quero ir mais além não há resposta.
13	As funções em determinados sentidos poderiam ser iguais, mas noutros eles têm outros conhecimentos.	Num caso ... em que há uma deficiência notória... é indispensável... acho que um especialista faz muita falta.
14 d)	Não, não são diferentes...	...é muito relativo, meter miúdos ou não meter no E.E.... às vezes o professor de E.E. serve de professor de apoio. Será preciso aquele tal E.E.?

CATEGORIA 4 - Actividades

4 - TIPO DE ACTIVIDADES - Caracterização das funções, papéis e actividades que o professor desenvolve na integração.

4.1. - Relativas ao aluno

4.1.1 - De programação

- a) Sinalização*
- b) Diagnóstico/Observação*
- c) Planos e programas educativos*
- d) Avaliação*

4.1.2 - Com o aluno

- e) Estimular áreas do desenvolvimento*
- f) Adaptação de espaços e materiais*
- g) Relacionamento afectivo*

4.2. - Relativas à escola

4.3. - Relativas aos pais

4.4. - Relativas ao exterior

4. - Tipo de Actividades que desenvolve

ITEM 4.1 - Relativas aos alunos

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Preencher as falhas que eles têm, o que muitas vezes a sala não tem hipóteses de fazer.	8 a)	
2 b)	Trabalhar com as crianças, ajudá-las a recuperar ou a retomarem o seu percurso normal de aprendizagem.	9 a)	
3	Apoio directamente...	10 b)	Temos que dar atenção a todos, mas isto é um bocado triste dizer... aqueles miúdos nós não temos condições par trabalhar com eles. Não temos capacidade de resposta, não temos formação adequada.
4	Apanhar todos os meninos com problemas de aprendizagem causados por deficiência ou não.	11	
5 c)	...uma componente lectiva, que é com as crianças.	12 c)	
6	O nosso trabalho acaba por ser mais no campo só da sistematização do que eles estão a dar.	13	... segui as mesmas linhas: carinho, afectividade, igualdade de tratamento... chamando-os sempre... pessoalmente é da maneira que consigo mais.. disponibilidade... pomos igualdade de situações, somos diferentes mas somos iguais, a afectividade e partir daquilo que eles estão interessados... e depois valorizamo-lo...
7 d)	Estão habituados a ser tratados quase como bebés... mas eu não concordo... e aí é que eu começo a criar expectativas e eles começam a dar resposta...	14 d)	

4.1.1 - tarefas de programação

a) Sinalização		
	Professor de E.E.	Professor de E.R.
1 a)		8 a) Ele já estava sinalizado.
2 b)	Foi a colega anterior (ER)... haverá casos que tinham muito mais necessidade... os professores que estavam o ano passado ... não estavam desportos para eles.	9 a) Apresentamos as dificuldades ... depois a directora e a professora de E.E. fazem uma espécie de teste para detectar dificuldades e só depois é apresentado ao Conselho Escolar.
3	Sinalizam as crianças (ER) ...só que aquela sinalização ... não nos diz nada... está viciada porque o professor quando está a descrever a dificuldade do aluno está também a pôr uma grande carga negativa.	10 b) A nós compete-nos, numa escola, deixarmos as situações complicadas muito bem declaradas... para ver se alguém os encaminha... À vezes são detectadas situações em conjunto. É mais fácil ser por nós, porque nós estamos mais tempo.
4	Se eu já estou na escola, essa detecção passa por conversas... se eu não estou essa sinalização chega à equipa... ... as sinalizações foram feitas no ano passado ... e este ano há um corpo docente novo ... este ano acham que talvez ainda não...	11 ... o professor vai conhecendo a turma... vai detectando os casos, vai sinalizando...como temos na escola uma professora de E.E. pedimos a ajuda dela...A partir daí há uma interligação entre o professor da turma e a equipa e o professor de E.E....
5 c)	É um processo que começa no P.R., que o apresenta em Conselho Escolar....	12 c) ...a sinalização... temos que nos aperceber destes problemas logo na entrada dos miúdos... por isso é que deve haver uma ligação entre jardim de infância e escola... podem-se detectar e tomam-se as medidas necessárias... quando se detectam só depois as dificuldades já só mesmo com a boa vontade do professor, porque da equipa não vai ninguém.
6	... quando cheguei já tinham sido sinalizados...	13 Faz-se um relatoriozinho sobre a criança, diz-se quais são as necessidades, a que níveis e em que áreas e depois esse relatório é apresentado e em função desse relatório são ou não colocadas cá mais colegas.

7 d)	Foi-me dada a turma com as crianças já sinalizadas.	14 d)	
---------	--	----------	--

b) Diagnóstico / Observação

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Face às necessidades vamos decidindo... recorremos ao médico de família, ele é que serve de ligação para as consultas de especialidade...	8 a)	Isso é impossível, não é? ... há crianças que a gente vê que há outra coisa, só que a gente não consegue detectar. Se tivéssemos um psicólogo...
2 b)	... sentem muita necessidade de um psicólogo, ...alguém que os ajude a perceber.	9 a)	Esta comissão que sai do Conselho Escolar vai fazer a apreciação do aluno.
3	Era muito bom que existissem as tais equipas de avaliação ... e que explicasse ao P.R. o porquê daquelas dificuldades ...e o conselho escolar é que decide se ela deve ou não ser avaliada pela equipa de avaliação Porque esse trabalho todo ... quem o faz somos nós... e eu não sei até que ponto estarão bem feitos...	10 b)	... temos que andar a pedir por amor de Deus... um porque não é com ele... tanto me mexi eu com a professora de E.E.... interessava ter mais dados sobre o miúdo... o E.E. até colabora nesse circuito, a parte médica nem por isso, acho que há um desfasamento muito grande... eles estão longe...
4	Na lei está como medida transitória, que quando não há existência de SPO se forma a equipa de avaliação.... embora não me pareça que isso seja uma função dos professores. .. existem no papel... é evidente que a avaliação psicológica não pode ser feita sem recorrermos a um desses serviços e não é assim tão fácil por causa da falta de tempo... temos uma avaliação muito completa em termos pedagógicos mas falta o resto.	11	... porque o professor sabe que aquela criança não aprende... mas o professor de E.R. não sabe, não é capaz pela sua formação, não é capaz de ... diagnosticar o que é que é problema e depois fazer o encaminhamento... nós não sabemos... nada melhor que uma equipa para.. estes casos.

5 c)	... mas não temos relatórios nenhuns, não existe maneira de nós fazermos com que tenham uma avaliação feita por psicólogo. ...se existissem as tais equipas essa avaliação era tão completa.. Com as equipas alternativas que criaram é impossível porque ninguém pode dar um diagnóstico mental... ninguém quer tomar a responsabilidade de assumir.	12 c)	... a dificuldade é detectada pelo professor... depois devia haver equipas com psicólogos e não há. É o próprio Conselho Pedagógico que vê o caso...
6	Nunca foram a nenhuma consulta de psicologia.	13	... vemos que tem dificuldade... é a intuição do professor... e vai por tentativas e vai experimentando... mas consegue quando tem condições para isso.
7 d)		14 d)	... não há ninguém que nos oriente Psicólogas não as há... a gente solicita-as... mandam-nos para o particular.

c) Planos / Programas educativos			
	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Como não há SPOs acabamos por ser nós e os professores... mas depois mexidas bem as coisas quem faz somos nós ...reuno com eles... peço a colaboração... discutimos... e depois faço o plano e o programa.	8 a)	Fazemos sempre em conjunto ...às vezes não estamos de acordo e temos que tentar chegar a acordo.
2 b)	Em princípio tem que ser o P.R. que define... é sempre em conjunto que elaboramos os objectivos mínimos.	9 a)	Têm um programa específico...
3	O plano educativo é da responsabilidade dos dois, embora o currículo seja da minha responsabilidade é sempre feito com o P.R. ...a elaboração... não está a resultar... o que está na lei é que temos que ser os dois a fazer... fazemos nós, damos a ler, eles concordam, assinam, senão concordam riscamos, voltamos a fazer...	10 b)	Foi feito pela professora do E.R. em colaboração com a do especial, fizemos em articulação... é uma responsabilidade da escola... colaborou a colega de apoio.
4	Os planos e os programas são feitos em conjunto ... o facto de estar muito claro ou não no papel, claro que devia estar, mas, ainda que não esteja, não me preocupa muito se na cabeça das pessoas estiver muito claro a forma como vão trabalhar com o menino.	11	... para essas crianças tem que haver uma adaptação do currículo e o professor tem que seleccionar dos objectivos mínimos, para cada uma daquelas crianças aquilo que é essencial...
5 c)	Faz-se um plano educativo... temos que fazer currículos...	12 c)	Claro que a parte específica são os professores da equipa que vêem até onde o miúdo pode chegar... depois conversa com a P.R. e o programa é feito de comum acordo.
6	Com os objectivos que o professor pretende atingir tive que alterar toda a programação em função do que ele exige.	13	... o programa por enquanto é o mesmo, estão é traçados os objectivos mínimos...
7 d)	Temos o programa reduzido e temos o programa normal, vamos ver quais são as metas e objectivos que queremos atingir, vamos ver até onde se pode ir com cada um deles.	14 d)	...não há ruptura

d) Avaliação			
	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... estabelecido condições especiais de avaliação ... ele é avaliado sempre pela oralidade ...em relação a esta medida ... os professores ... têm um bocado dificuldade em aceitar isto.	8 a)	Mesmo a avaliação final também se faz em conjunto, uma vez que tem que ser avaliado pelas duas.
2 b)		9 a)	Fazemos em conjunto.
3	Um professor do regular... não entendem que aquela criança não pode atingir os mesmos objectivos ao mesmo tempo dos outros.	10 b)	... estes casos fazemos a professora do regular, a colega do apoio e a professora do E.E. Nos restantes sou eu e a colega de apoio.
4	Sempre feitas em conjunto...	11	Na avaliação o professor do regular com o professor do especial conversam, entendem-se... o responsável é sempre o professor da turma, o outro corresponsabiliza-se.
5 c)	faço a avaliação conjuntamente com os professores.	12 c)	... no final do período... é vermos se a criança atingiu esses objectivos.
6		13	... são delineados os objectivos mínimos e dentro desses objectivos vamos ver se as crianças atingem.
7 d)	Quando chega o momento da avaliação eu sou capaz de avaliar os alunos com quem trabalho directamente e ela é capaz de avaliar aqueles com quem eu trabalho mais directamente.	14 d)	... neste período foi difícil... em M. tanto fazia uma como outra, sabia dar informações dos miúdos.

4.1.2 - tarefas com o aluno

e) Estimular áreas do desenvolvimento		
	Professor de E.E.	Professor de E.R.
1 a)	Nós estabelecemos que o aluno é só apoiado na língua portuguesa.	8 a) Ela vai precisamente à hora da língua portuguesa.
2 b)		9 a) ... quando ela não tem tempo optamos por uma área, normalmente escolhe-se a língua portuguesa.
3	Dar iniciação à letra... trabalho a leitura e a escrita.	10 b) ... o trabalho que ela está a fazer é mais a nível da socialização... proporcionar-lhes experiências de carácter lúdico, as brincadeiras, os jogos... acho que se estabelece bem a diferença de quais são as funções dela.
4		11 Se um aluno está fraco em matemática ou em língua, é nessa área que se vai insistir mais... o professor de E.R. diz ao professor de E.E. "insista lá"... e o professor de E.E. como tem menos alunos e faz um ensino mais directo, mais individualizado, tem mais tempo de insistir... é a sistematização do trabalho...
5 c)		12 c) ... estou a avançar só no processo da socialização
6		13 ... o apoio que a colega lhe está a dar é mais a nível da escrita e a nível da compreensão de situações problemáticas... a 1ª hora estão comigo... e depois com a colega é mais sistematizações.
7 d)	As áreas que eu dou especificamente é a língua portuguesa e a matemática.	14 d)

f) Adaptação de espaços / materiais			
	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Preparo as coisas a nível de material, textos...	8 a)	
2 b)	...arranjámos um espaço onde eles fazem recortes, colagens...	9 a)	Mesmo as fichas de iniciação digo sempre como eu gostaria de dar e ele aceita ou sugere outras...
3	Tenho uma grande falta de liberdade até... na forma de trabalhar.... estou um bocado limitada...	10 b)	... ao princípio eles estavam integrados num grupo do 1º ano, só que aquilo pareceu-me uma desestabilização geral... nós tínhamos que pôr aqueles miúdos num espaço em que tivessem espaço mas que não estivessem sempre a incomodar os outros ... se por um lado pensamos que é o melhor para eles, por outro lado ... até que ponto é justo... têm um armário... mas eles não vêem os outros... têm o cantinho deles, têm lá os jogos... têm dias que desestabilizam-me aquilo tudo...
4	... ser feitas ampliações.	11	
5 c)		12 c)	
6		13	... termos espaços grandes... porque a língua portuguesa não se tem que dar só aqui nas mesas...
7 d)	Na sala temos cantinhos, espaços diferentes e às vezes tenho que os separar quando é preciso algumas aplicações mais individuais.	14 d)	

g) Relacionamento afectivo		
	Professor de E.E.	Professor de E.R.
1 a)		8 a) ... estou sempre a tentar que ele esteja bem no grupo e que o grupo o aceite... é uma condição principal.
2 b)	Temos toda aquela parte emocional que muitas vezes temos que trabalhar.	9 a) Trato-os da mesma maneira, nem mais nem menos mimos.
3	Precisam muito que a relação professor /aluno seja muito cuidada, a parte afectiva a trabalhar muito ...até na minha própria relação com os miúdos eu tenho que ter cuidado, porque não posso se demasiado afectiva porque a professora diz que eu sou piegas e eles habitua-se...	10 b)
4		11
5 c)		12 c)
6	O papel mais influente é a nível emocional, o relacionamento mais próximo com os alunos... motivação. sinto... ciúmes do P.R. em relação ao meu relacionamento com os miúdos ...	13
7 d)	Exalto-me quando vejo certos tratamentos, maneiras de falar... no aspecto de atitudes e de relacionamento ... eu trato-as de igual modo...	14 d) ... tento sempre ver como é que ela funciona com eles... para eles não verem muito a diferença... porque eles estão muito agarrados a ela.

4.2 - Relativas à escola

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Sensibilizá-los e alertá-los para este tipo de problemas... ajudá-los a mudar as práticas e ver as coisas de outra maneira, mesmo com os outros alunos ...quando ele está aberto e disponível para isso, porque muitas vezes isso não acontece as pessoas não querem, dizem que sim e depois fazem como entendem.	8 a)	
2 b)	Eu acho que o meu papel também passa por aí, ajudá-los a perceber ...são casos que foram muito postos à margem, que não foram trabalhados convenientemente.	9 a)	Muitos colegas... a gente sentia assim uma reacção, mas eu penso que era por ter medo de não ser capaz, mas agora não...
3	Fazer perceber ao professor que ele tem dificuldades... e não tem que ser discriminado ...devia de ser dada uma explicação do que é o regime educativo especial e qual a implicação disso.	10 b)	É um facto que nós não nos podemos sentar ao pé deles todos os dias e dizer agora vamos aqui jogar... ao fazer uma coisa destas estamos a fugir à função que nos compete, não é que aqueles miúdos não tenham o direito de ter a nossa atenção... simplesmente as actividades que eles precisam que é a tempo inteiro... nós não temos capacidade de resposta .
4	Tentar sensibilizá-los para perceber que o trabalho na turma é muito importante, se calhar mais importante que a intervenção do professor de E.E.	11	
5 c)	Têm de ser os professores de E.E.... a dar essas informações... e isso no fundo nem devia ser competência nossa ...porque depois quando vamos fazer as coisas em conjunto, uns têm a informação de uma coisa e outros não, mas como é que eles podem colaborar ... se um está em déficit em relação ao outro?	12 c)	

6		13	... tento que eles tenham da escola a imagem que as escolas devem dar...
7 d)	Tivemos o cuidado de nas 1 ^{as} reuniões... dizer o que estávamos a fazer e em que moldes trabalhávamos... pusemos a escola a par do que era o nosso trabalho.	14 d)	... pois, o professor primário... não ter que pensar muito... ainda os há...

4.3 - Relativas aos pais

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	O nosso papel com os pais é extremamente importante... colaborar... ir explicando... há situações que a gente acaba por já não querer falar com a família porque ainda é pior... a criança estava a entrar num estado de ansiedade. Tenho sempre feito questão de quando se trata com a família que estejamos os dois professores juntos.	8 a)	Também fazemos as duas... estive a mãe a conversar com as duas. ...eu acho que muitas vezes os pais... fazem todas as vontades... têm que corrigi-los em casa.
2 b)	Trabalhar em conjunto com a família eu tenho sentido muitas dificuldades, os pais são contactados para virem à escola e é raro aparecerem	9 a)	
3	... reuniões com o encarregado de educação ... que as atitudes sejam semelhantes... saber como foi o percurso... como os pais reagem... acompanham o trabalho da escola os pais nem sequer podem porque estão a trabalhar.	10 b)	... há muita falta de sensibilização por parte dos pais... a vivência também é outra... saem de manhã para o campo e regressam à tarde e o n_ de horas que os miúdos estão na escola não é suficiente para miúdos que vivem em meios daqueles.
4		11	...quando nós temos necessidade e recorremos à família, a família normalmente vem à escola falar connosco...

5 c)	Este tipo de trabalho necessita de muito acompanhamento dos pais... é necessário explicar-se o que nós andamos a fazer.. responsabilizá-los... pedir a colaboração. ... e o que fazemos é as duas, mas há certo tipo de coisas que faço sozinha... certo tipo de dados... depois informo ...eu tento... que seja um pouco responsabilidade dos pais, mas ... é difícil explicar-lhes o que têm que fazer... um não tem disponibilidade, outros não têm compreens,,o	12 c)	... quando há reuniões de pais é para todas igual... os problemas debatem-se... quando são problemas específicos da criança em si é mais o professor de E.E.
6	A relação com os pais, eu consigo chegar-me mais e desdramatizar... aquilo que está por detrás dos resultados da escola... ... só que depois essas coisas não se concretizam porque estou sozinha.	13	...quando as crianças têm dificuldades... tem que haver um grande cuidado na maneira como explica... eu pessoalmente não tenho razão de queixa ... há um bom contacto e relacionamento...
7 d)	Com os pais não há muito relacionamento, eles não aparecem... fiz o projecto, apresentei-o à escola... animação de leitura na comunidade local, para tentar aproximar ...mais os pais da escola e fazê-los sentir... as dificuldades dos filhos... eles não se interessam nada, tanto se lhes faz...	14 d)	... sabendo a parte familiar é muito mais fácil ter contacto com estes miúdos ...contactos com os pais tenho pouco... muitos ainda não foram buscar as avaliações.

4.4 - Relativas ao exterior

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Se eu não disser também ninguém se lembra... recorremos ao médico de família, ele é que serve de ligação... eu é que faço os contactos, eu é que vou, normalmente levo os professores atrás... a gente acaba por assumir isto porque mais ninguém assume.	8 a)	Fomos as duas à terapeuta da fala.
2 b)	Fui ao Centro de Saúde com a professora, estamos a tentar encaminhá-la.	9 a)	
3		10 b)	... fez-se o despiste, fez-se o encaminhamento... está a ser seguida o que também não acontece com muita frequência, normalmente a área de Atendimento Infantil está super cheia e não é muito fácil canalizar os miúdos.
4	Eu acho que se a responsabilidade é da escola... deve ser a escola a fazer isso a maioria das vezes é a educação especial que faz... cada vez mais são feitos por quem tem mais disponibilidade ...é mesmo falta de técnicos e não é por não estarem ligados... é mais grave que isso, é a não existência.	11	... penso que é um sistema que não funciona muito bem... a professora não é informada de nada do que se passa lá... nem de lá tentam saber nada do que se passa cá... tem que haver sempre uma conjugação de esforços e uma interacção muito grande entre estas entidades... porque estando um a trabalhar isoladamente do outro, não sei até que ponto vai resultar.
5 c)	Fez-se de maneira a que viesse ser apoiado pela terapeuta ... acontece por iniciativa das pessoas... que sabem que existe aquele recurso e vão lá ... não há uma grande ligação entre as equipas e o Centro... eles depois também não têm muitas capacidades de resposta porque têm muitos miúdos.	12 c)	... as pessoas não adivinham os problemas que existem... a participação teria que ser nossa... depois teria que haver uma resposta e isso é que depois não há.

6	... o médico de família... a ligação que faz com a escola é nula...quando foi para elaborar o processo por mais que eu dissesse isso., não precisam, para quê?	13	... deveríamos ter uma equipa de especialistas para estudar os casos que temos.
7 d)	Os professores... queixam-se, o menino assim, o menino assado, mas não mexem uma palha ... eu por acaso não tenho... sei que ela (colega de E.E.) faz os contactos todos.	14 d)	

CATEGORIA 5 - PRÁTICA

- 5.1 - Programação/Planificação prévia**
- 5.2 - Estabelecimento prévio de métodos e estratégias**
- 5.3 - Continuidade**
- 5.4 - Modificações**
- 5.5 - Ritmo**
- 5.6 - Trabalho Individual**

5.1 - Programação / Planificação prévia

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Programamos as metas finais... não temos etapas pré-estabelecidas.	8 a)	... não é bem aquele género de deixar tudo escrito mas a gente conversa.
2 b)	Combinamos sempre uma com a outra o que vamos tratar, geralmente semanalmente.	9 a)	...procuramos... planificar com uma semana de avanço.
3	Tentamos trabalhar as mesmas áreas a nível diferente... quando tenho uma boa relação com o professor os assuntos são programados.	10 b)	Planifica-se de 15 em 15 dias... para todos. temos 4 anos de escolaridade e grupos, neste momento 8. ... a nossa preocupação é arranjar trabalhinhos... para esses miúdos não há uma planificação rígida nem trabalho em conjunto...
4	Já tínhamos planeado e depois era continuado pela professora.	11	É o professor de E.R. que planifica o trabalho... semanalmente e encontros que têm... com o do especial e interligados vão aplicando.
5 c)	Mesmo que não seja uma planificação escrita... há sempre um diálogo para saber ... tenho sempre que programar de maneira a que eu não vá interromper uma aula directa, que na altura ela esteja também a dar a mesma área.	12 c)	... com a C. ... ficávamos na escola, deixávamos tudo planificado.
6	Não há um sentar à mesa e planificar actividades específicas (89/90)	13	Vamos acordando as coisas na planificação claro que a planificação que eu tenho para estes é uma planificação diferente, mas quando estou a planificar penso o que ... vão fazer.
7 d)	Planificamos entre as 2 semanalmente.	14 d)	Aproveitamos esta hora para planificar...

5.2 - Estabelecimento prévio dos métodos e estratégias

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Quando eu não consigo vou-me moldando à situação de modo a não prejudicar a criança... em relação a métodos de trabalho... ou estratégias... eu acho que sou eu que devo ceder... porque senão as coisas não funcionam, eu é que tenho que adaptar ...nós estabelecemos que método vamos utilizar ... as linhas gerais.	8 a)	
2 b)		9 a)	... se for só para a professora de E.E., ela depois orienta o trabalho... mas orienta de acordo com a professora.
3	E aqueles casos... é preciso subdividir o currículo em metas mais pequenas... e o que se passa não é isso.	10	
4	Depende da sensibilidade do professor... se não é possível aplicar-se um determinado método... temos de rever as coisas para que haja uma linha coerente de actuação...se o professor de E.R. não se adapta e não é possível... acho que tenho que ser eu... a tentar organizar as coisas para que não haja uma clivagem...	11	... é um tipo de trabalho... de dinamização com os professores... estratégias... era uma maneira de se retirarem do insucesso crianças que andam aqui há anos... ganham o rótulo... e às vezes estão só desmotivadas porque aquele tipo de ensino não lhes diz nada e há outras formas de chegar lá... (278/292). .. o importante é ir à base... há vários métodos... é sempre por aí que se tem que começar e às vezes isso não acontece muito.
5 c)		12	... vou adaptando, até porque eu estou a utilizar uma mistura... estou a dar as letras mas tenho a parede cheia de frases que eles já globalizaram... acho eu que vai ser mais fácil...

6	Embora contra ... o que eu pensava fazer com o miúdo... tive que adaptar-me àquilo.... tudo tem que ser ajustado ao método do professor o P.E.E. às vezes sabe que o miúdo precisa mais de uma aquisição a nível global, mas o professor ... o que faz é a nível silábico se com a turma toda tem resultado com aquele método não é por 2 ou 3 que vai aplicar outra coisa... o que ele (<i>prof.E.E.</i>) faz além da actividade dele para ele é fantasia.	13	...qualquer dos métodos é bom desde que a criança aprenda com ele... misturado e muitas vezes para uns meninos um e para outros meninos outros... quantas vezes se começa com um método e não dá nada... o professor não vai parar.
7 d)	... e a colega começou a achar que eu estava era a querer dar ordens e a querer modificar o trabalho dela, que eu trabalhava com o método global e ela não e eu não tinha nada que trabalhar...	14 d)	Eu como professora de E.R. quase me sinto na obrigação de aprender como a professora de E.E. ensina... utilizar o mesmo método... temos que nos dar muito bem... não é para bater o pé e dizer "eu sou melhor que tu".

5.3 - Continuidade

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... assim é que eu tento funcionar.... que a gente dê continuidade às coisas um do outro... ... e depois digo à professora: olhe pode continuar a fazer isto... e ela faz outro tipo de actividades.	8 a)	A professora de apoio vai... um dia, depois eu no outro dia tento dar continuidade ao trabalho dela.
2 b)	Por norma faço sempre a continuação de todo o trabalho que eles têm na sala.	9 a)	
3	Se eu não vou ou se o aluno não foi capaz de terminar a tarefa toda eu deixo lá o trabalho e o professor continua no seguinte.	10 b)	
4		11	
5 c)	... em relação às metas que nós temos programadas ela vai tentando conseguir atingir. Reservamos os dias que eu vou para fazer uma iniciação... depois as sistematizações ao longo da semana... ela vai fazendo.	12	
6	Sirvo só ... para explicar determinadas matérias.	13	...logo no início... o professor ia às aulas... estava lá, via como era a minha maneira de estar em relação àqueles meninos e aos outros e depois era uma continuidade.
7 d)		14 d)	

5.4 - Modificações

Professor de E.E.		Professor de E.R.
<p>1 a) Sempre que pode acompanha os colegas... se não o trabalho é adaptado às dificuldades dele... é uma língua portuguesa como seria a dos outros adaptada às dificuldades. ... a parte escrita é sub-valorizada, não se contam erros... dá-se mais foco à parte oral... ...em casa a mãe prepara o texto com ele... ...vou aproveitando sempre o jogo e exercícios que não têm aquele carácter tradicional</p>	<p>8 a)</p>	<p>... temos que nos desdobrar... preparar vários trabalhos.</p>
<p>2 b) Há temas em que ela estabelece uma ligação, tem é que preparar trabalho diferente mas a abordagem tem que ser diferente.</p>	<p>9 a)</p>	<p>... o professor ... procura trabalhar primeiro que eu os assuntos...</p>
<p>3 A professora dá uma aula de língua portuguesa à turma e eles fazem igual com a minha ajuda e aqueles casos... é preciso subdividir o currículo em metas mais pequenas... e o que se passa não é isso dá-lhes fichas diferentes... quem faz os trabalhos com eles sou eu, quando eu não estou dão-lhes trabalhos e mais nada.</p>	<p>10 b)</p>	<p>... normalmente na área de estudo do meio o tema é comum.</p>
<p>4</p>	<p>11</p>	<p>... o trabalho tem que ser... se estão a diversos níveis... não temos que dar a ficha igual a todos os meninos...</p>

5 c)	Um tema de estudo do meio... é assim que começamos o dia, porque são temas que todos os alunos acompanham, têm é que depois fazer uma exploração mais a nível oral ou fichas adequadas.	12 c)	Naquele ano... as actividades eram completamente diferentes... o tema... tentávamos sempre que fosse comum... a partir daí cada um tem que seguir direcções ... diferentes.
6	As fichas são todas iguais.	13	...devido a tantos condicionalismos ...não será ensino muito atractivo... Dá-me a sensação que eles acabam por aprender por repetição...deviam criar-se condições para essas crianças, com professores de E.E. com tempo e disponibilidade... ... nenhum grupo é homogéneo... há crianças que têm dificuldades a um nível outras a outro ... cada uma com os seus interesses, com as suas vivências, as suas especificidades.
7 d)	Fazemos um texto único mas com interpretações diferentes... partimos sempre de um ponto comum... por exemplo o grupo não apoiado faz exercícios gramaticais, o apoiado faz os mesmos exercícios mas no quadro, oralmente e com exemplos, uma coisa mais directa..	14 d)	... temos que fazer trabalhos variados...

5.5 - Ritmo do aluno

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	As coisas vão acontecendo ao ritmo a que o miúdo vai avançando... os professores ... tratam tudo de uma forma muito homogénea e o que acontece é que há miúdos que, ou porque têm experiências ou ritmos mais baixos não conseguem acompanhar e vão ficando...	8 a)	Sempre tenho que preparar diferente porque tem outro ritmo ...não é difícil... já estava habituada e agora também não me custou.
2 b)	Ela teve muitas dificuldades em lidar com estes casos... havia coisas que ela fazia igual para todos e depois pouco a pouco tivemos que ver	9 a)	... ainda hoje a dar língua portuguesa eu não pude dar apoio à A., ela teve que fazer outra actividade...
3	A grande dificuldade é obrigá-los a ter um ritmo igual aos outros. não fazem alterações nenhuma... um aluno de 2º ano... mas a nível de 1º, ele faz o mesmo...	10 b)	
4	É um obstáculo dos... que fazem parte da educação em geral.	11	A professora ainda às vezes pensa porque deu à turma toda esta ficha... tem que ser feita por todos os alunos... se um consegue fazer outro tipo diferente... porque é que não se dá outro tipo de ficha, tem que ser.
5 c)	... a nossa ideia é sempre mais abrangente, é padronizar um pouco a turma... neste momento já consigo ver e tento transmitir isso aos colegas e pais que cada um tem a sua individualidade, cada aluno tem o seu ritmo e todos os progressos são importantes.	12 c)	... fez o seu progresso ao seu ritmo...
6	O professor vê a turma só num bloco uniforme... a mesma actividade para todos... não particulariza.	13	
7 d)		14 d)	... o mais difícil é fazer a organização... estão a fazer um trabalho cada um por si...difícil não é, não muito cómodo, de facto obriga a uma grande organização.

5.6 - Trabalho individual

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Como precisa de um trabalho individual o pouco tempo que tenho é para estar com ele.	8 a)	Estou a fazer um ensino individualizado... porque ele não está a acompanhar.
2 b)	Depois faço exercícios de consolidação.	9 a)	... muito directo, senão não se consegue nada... o espaço em que eles podiam estar a fazer um trabalho independente já era fruto do trabalho que eu tinha tido com eles...
3	Estou a trabalhar directamente com os alunos e não há diálogo.	10 b) a nível do 2º ano também há grupos... há sempre um acompanhamento individual.
4	Precisavam de apoio mais individualizado... ia essencialmente trabalhar com estes dois.	11	... defendo isto na base de formação de turmas com um nº de alunos pequeno... fazer ensino individualizado já é complicado, agora fazer ensino individualizado com crianças com problemas lá dentro ainda é mais complicado porque exige muito mais tempo e disponibilidade junto da criança.
5 c)		12 c)	... não está a fazer a mesma coisa que as outras. ...eu acho que nem sempre se pode atender às individualidades, porque não há tempo.
6		13	Temos que individualizar. Obriga a um trabalho independente... se eu tiver que estar a dar atenção a uma criança que tem dificuldades na leitura... os outros sabem que na mesa do fundo há fichas que eles podem fazer.
7 d)		14 d)	... a aula é dada em conjunto... e passamos do trabalho individual para o de grupo...

CATEGORIA 6 - PROBLEMAS

6.1. - Instituição/Escola

6.1.1. - Escola

6.1.2. - Recursos humanos e técnicos

6.1.3. - Turma/condições

6.2. - Aspectos administrativos

6.2.1. - Legislação

6.2.2. - Equipas de Educação Especial

6.2.3.- Professor de apoio

6.3 - Relação com o outro professor interveniente

6.1. - Instituição/Escola

6.1.1. - Escola

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... somos tratados como professores daquela escola, não somos postos de lado... também nós nunca criamos essa situação... tinha que participar em tudo como os outros, porque senão era eu que me estava a pôr de lado.	8 a)	... no Conselho Escolar são problemas da escola, não são problemas que lhe digam respeito... se houvesse algum problema relacionado com o aluno ela também iria.
2 b)	Os alunos com NEE estavam todos numa sala. são casos que foram postos à margem... que não foram trabalhados convenientemente.	9 a)	
3	A integração não é preparada.	10 b)	... deviam ir para uma sala de atendimento permanente... não havendo disponibilidade da equipa colocar um professor de apoio a tempo inteiro... percebo mas não aceito... a escola não tem capacidade de resposta para eles...
4	... as escolas serem quase pré-históricas...há os inerentes às escolas..	11	... há currículos que têm que se adaptar a elas... não conseguem chegar ao fim do 1º ciclo, mas conseguem fazer outras coisas que são úteis, mas depois aqui a escola não lhas pode dar.
5 c)	... tem que ir um bocado da afirmação dos próprios professores. Eu nunca admiti que uma colega me achasse menos professora só porque estou na E.E.	12 c)	
6	... vou aos conselhos escolares, geralmente são só abordadas coisas a nível administrativo...	13	
7 d)		14 d)	... somos nós temos que procurar outras maneiras que a escola não tem ... a escola não tem dinheiro, o ensino especial não tem dinheiro, os miúdos não têm dinheiro.

6.1.2.- Recursos humanos e técnicos

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)		8 a)	Os materiais e os recursos que temos são muito rudimentares... as escolas são muito pobres, temos que nós arranjar os recursos cá fora... aqui temos que arrancar as coisas a conta gotas e andar sempre a pedir, parece que andamos a pedir para nós...
2 b)	Falta de materiais ...aquela zona é muito carenciada... estão ali abandonados, não há um infantário, não há um transporte.	9 a)	
3	Há falta de materiais... de recursos	10 b)	... em termos de localização geográfica, para nós é muito difícil... nestes meios isolados... ter outros recursos que não sejamos nós próprios
4	Falta um centro de recursos... em termos de materiais até vão existindo ...	11	... além da falta de recursos humanos há falta de todos os recursos materiais que nós não temos, materiais a nível de dinheiro, nem material pedagógico... não temos espaços convenientes...
5 c)	Acho incrível que se crie uma equipa... só constituída por professores, ... não têm técnicos nenhuns... somos só nós porque recursos, meios não existem.	12 c)	
6		13	
7 d)	Há escolas onde se levantam mais problemas que noutras... temos apoio da escola.	14 d)	

6.1.3 - Turma/condições

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	As turmas são muito grandes para o tipo de ensino... o resto do grupo também não pode ser prejudicado... eles vão ficando porque o tempo que a professora tem para eles é tão pouquinho.	8 a)	... estar com 17 alunos e muitas vezes não ter possibilidades de lhe dar um apoio permanente porque é impossível.
2 b)	Deviam estar... numa sala onde acompanhassem o grupo... a professora não tem tempo para estar com eles porque são os 4 anos.	9 a)	... temos outras crianças que nos solicitam... e aquelas se estão na nossa turma.... temos que estar ali com elas... os outros a fazer um trabalho independente... então temos que fazer uma opção... é muito complicado, acaba uma pessoa por optar pelo regular...
3	Dentro da mesma sala há 3 ou 4 ou 5 grupos diferentes com trabalhos diferentes, com objectivos diferentes a atingir... a educação especial quando lá chega é um escape.	10 b)	...não são dificuldades de aprendizagem... não estão rigorosamente a fazer nada na escola... é utópico... a escola acabou por não lhes fazer nada... penso que um jardim infantil... são casos muito graves... ... ao mesmo tempo com os meninos com dificuldades de aprendizagem são "n". Nunca tive uma turma assim...
4		11	... temos turmas de 25 alunos, a turma mais pequena que temos tem 15 alunos... e isto acontece porque somos uma escola que foi este ano considerada de intervenção prioritária.
5 c)	Os alunos são integrados nas turmas do ano que estão a frequentar... quando se tentou reduzir a turma, que já de si tinha dois anos não foi possível porque depois não comporta.	12 c)	
6	Todos na mesma turma... tem a ver com uma decisão do Conselho Escolar.	13	
7 d)		14 d)	

6.2. - Aspectos administrativos

6.2.1 - Legislação		
	Professor de E.E.	Professor de E.R.
1 a)	... a legislação é importante... obriga a mudar... mas não muda a maneira de estar... a gente tem uma legislação muito bonita... mas depois fica-se por ali, porque na prática é um desastre pegado.	8 a)
2 b)		9 a) ... se em vez de ter 20 e crianças com problemas... a lei diz 20 mas acho muito, então em 1º ano...
3	A lei diz que as turmas com deficiência mental comprovada... são reduzidas ...porque há-de ser só para def. comprovadas? muitas vezes a D.M. não causa mais problemas que uma dificuldade de aprendizagem. Deveria haver alguma mudança a nível da legislação.	10 b)
4	É um bocado teórico... mas depois há alguns percalços pelo caminho... para poderem entrar na medida i), a medida de ensino especial, não é tão claro assim.	11
5 c)	Em ensino especial só podem estar crianças com comprovação médica... nós não podemos... ... ou existe uma equipa pluridisciplinar... ou ninguém quer tomar a responsabilidade de assumir.	12 c)
6		13
7 d)		14 d)

6.2.2 - Equipas

	Professor de E.E		Professor de E.R.
1 a)	... acho que muita coisa em vez de ser passada pela equipa devia ser passada pela escola. o facto de haver equipas... tem a vantagem de ainda se poderem ir discutindo certas coisas... se eu estivesse numa escola sem ter a equipa, ainda estava mais isolada.	8 a)	
2 b)	Estou muito dividida acabo por estar muito pouco tempo nos sítios... há um trabalho que se perde... seria preferível estar só numa escola... seria melhor que o professor pertencesse à escola, mas nesse caso a pessoa fica muito sozinha.	9 a)	
3		10 b)	... não há capacidade de resposta para eles, mas penso que isso também já não é só da nossa área de competência, as equipas de educação especial têm muito aí a dizer... se ela tem capacidade de resposta não sei, mas passa muito por eles. ... se eu vier à coordenação do E.E. e disser que a escola precisa de um professor a tempo inteiro... é impossível, eles não vão fazer isso.
4	Em muitas escolas há um corpo docente completamente novo. ...penso que a E.E. até tem algumas situações facilitadas, por exemplo essa das verbas, as escolas não têm verbas, os horários são mais flexíveis,... as formas de intervenção também, somos mais ou menos autónomos dentro da tal discussão, ...eu sempre achei que não havendo uma situação muito rígida as pessoas podem ter mais autonomia.	11	Mandámos o ofício a comunicar o nº de crianças que precisamos de apoio e também o do nº de professores do E.E. que precisamos... o ano passado até fizemos uma reunião com a Coordenação da Área Educativa... aquilo que lá ficou combinado não foi cumprido...fica a professora sobrecarregada e depois não resulta, o sucesso que se podia ter não é aquele que se pretendia...

5 c)	... os centros da Área Educativa começaram a fazer reuniões... e os professores de E.E. nunca iam... ninguém se lembrou... ia 2 vezes por semana a uma escola... foi a situação mais frustrante... é mais a quantidade porque assim dizem que está um leque muito grande abrangido, só que em termos de qualidade não vai resultar.	12 c)	
6		13	
7 d)		14 d)	

6.2.3 - Professor de apoio

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... os professores colocados ao abrigo do ponto 11 são expressamente colocados para dar apoio a determinadas turmas, o que acontece é que esses professores são aqueles que têm menos condições quer físicas quer de abertura para trabalhar com aqueles alunos, porque muitas vezes as próprias práticas estão desajustadas...	8 a)	... já tive um apoio noutra escola... embora fosse de outra maneira... era dado a várias crianças... e que tinham dificuldades de aprendizagem.
2 b)	A professora fez um pedido para um professor de apoio.	9 a)	
3	Há uma grande confusão... são três pessoas a trabalhar com a mesma criança, é a do regular, é a de apoio e sou eu, se não houver um trabalho muito bem articulado... eu dou apoio indirecto... às crianças que são apoiadas pela professora de apoio.	10 b)	... até hoje foi a pior turma em aproveitamento... e eu queixei-me perante os serviços... miúdos com deficiências comprovadas... quatro anos de escolaridade... e fiz o pedido do professor de apoio... mas isso não se verifica sempre.
4	...professores do ponto 11 colocados nos sítios onde a E.E. não podia dar muita resposta... depois o professor de E.E. faz a articulação do trabalho.	11	... foram colocadas aqui... são as parturientes... é um recurso muito incerto e muito curto.
5 c)	A professora (pt11) ficou com aqueles alunos que apesar de terem dificuldades não foram encaminhados para a E.E.. A única coisa que nós tentamos é articular os horários... visto que ela também vai à sala.	12 c)	
6		13	
7 d)		14 d)	

6.3 - Relação com o outro professor

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... eu estar a ver que as coisas não estão bem e não posso dizer... não posso entrar em conflito com os colegas ... é o maior problema que eu sinto... é conseguir dialogar com as pessoas, mas de uma forma que eles também se entreguem.	8 a)	
2 b)		9 a)	
3	Falta de diálogo e de entendimento...	10 b)	... passa mais por uma questão de compreensão... de relacionamento entre nós... nem sempre a pessoa que vem é compatível connosco... e muitas vezes o apoio não resulta muito bem por estas questões...
4	É mais importante que haja consenso... eu prefiro alguma incorrecção em favor da relação... acho que 90% das nossas actuações se prendem com a relação... mas também não se pode perder de vista ... aquilo que acha correcto.	11	
5 c)	... temos que ter uma atitude mais conciliadora e explicar... e dar oportunidade às pessoas de escolherem ou então de irmos negociando. ... é muito importante... haver uma boa relação.	12 c)	
6	Também não quero entrar em conflito com o professor, porque às tantas estamos a prejudicar os meninos.	13	
7 d)	... eu já ia tão receosa de não ser aceite que pensei logo oferecer-me para tudo e mais alguma coisa... para ver se começava a ser aceite logo de princípio...	14 d)	

CATEGORIA 7 - FORMAÇÃO/INFORMAÇÃO

7.1. - Necessidades

7.2 - Tipo

7.3 - Especialização

Formação/Informação

7.1 - Necessidades		
	Professor de E.E.	Professor de E.R.
1 a)	..a formação é sempre necessária... tem um papel muito importante nas práticas...muitos problemas se resolviam se houvesse uma sensibilização e formação a todos...	8 a)
		... precisava de saber como lidar com estas crianças... tem um comportamento muito irregular.
2 b)	A formação é muito importante para o nosso trabalho, nós sentimos muitas dificuldades... porque há coisas que eu também não sei como actuar.	9 a)
		... acho que devíamos ter um mínimo de preparação...
3	Os professores do E.R. que tivessem crianças... com necessidades... teriam que participar nas reuniões com a equipa... para se lhes explicar o que é a educação especial, como deve funcionar, e se elas quisessem, teriam que funcionar assim.	10 b)
		... partindo um bocado da nossa vontade, haver mais formação, mais investimento, um grande investimento em professores do ensino regular.
4	É falta de formação e informação... a ideia que tenho é que nas equipas e mais nas escolas não há muito conhecimento do que é feito.	11
		À partida temos a mesma formação, depois a partir daí os que vão para o E.E. teriam uma outra formação mais específica... eles têm que ter estratégias diferentes para lidar com estas crianças... e depois haver uma grande inter-relação.
5 c)	... depois quando vamos fazer as coisas em conjunto uns têm a formação e os outros não, mas como é que eles podem colaborar a fazer uma coisa em conjunto se um está em déficit em relação ao outro?... ... eu fui atirada antes e depois é que tive a formação... não sabia o que me esperava, não sabia o que é que ia fazer...	12 c)
		Em termos do professor do regular, nós sentimos muita falha de informação, de saber como se lida com as situações... pergunto-me se eu estou a fazer bem ou se estou a fazer mal.

6	<p>Eu ponho a tónica essencialmente na formação do professor do regular... nós estamos despertos... ...o 319 foi muito trabalhado pelas equipas, mas a nível interno, porque no regular ele não foi trabalhado, as pessoas estão pouco despertas para isto e o que se segue é a teoria, os papéis têm-se que preencher...</p>	13	
7 d)	<p>...há certas coisas que nós fazemos por intuição e até vemos que resulta...se tivesse algum tipo de conhecimentos e formação...</p>	14 d)	<p>... uma pessoa não sabe se está a lidar bem com aqueles casos ..acho que mesmo o professor de E.E. devia ter mais conhecimentos, mais formação e nós idem.</p>

7.2. - Formação/tipo

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	... devia ser dada a todos. Eu acredito mais na formação contínua. Acho que a formação inicial é importante, mas não ficar por aí ...devia haver obrigação e as pessoas frequentarem cursos e depois serem avaliadas...	8 a)	... todas estamos sujeitas a que nos apareça uma criança destas...
2 b)	Penso que a formação é muito importante a nível de E.E. ...mesmo os professores de E.R. deviam ter nas escolas uma cadeira sobre este assunto, é muito importante estarem sensibilizados e preparados e ajudá-los a perceber melhor...as formas de actuar.	9 a)	Na nossa escola há uma sala de deficientes auditivos. Já se sabe que todos os do concelho vêm aqui, os professores que estão aqui do regular deviam ter formação para esses, que já contamos com eles.
3	...acho que devia parar e estudar... mas precisava de uma formação a nível da relação com o professor do regular, se calhar também passa por mim... e depois precisava de métodos alternativos para a aprendizagem, coisas mais específicas, que coisas gerais sobre a deficiência já nós sabemos...	10 b)	...nós devíamos ter dentro dos próprios cursos que fazemos, cadeiras primárias de formação, no sentido de nos despertar para essas crianças e de nos ensinar mesmo a trabalhar com elas, até a fazer o despiste das dificuldades... estarmos mais sensibilizados ...para ser mais fácil trabalharmos.
4	...não é só o de E.E., todos deviam saber e se calhar as escolas de formação têm alguma responsabilidade nisso... deveria haver muito mais formação contínua, mesmo para os especializados... para os de E.R. também...	11	...acho que toda a formação que for dada ao professor nunca é de recusar... através da formação abriam-se iam horizontes.
5 c)	... pelo menos haver formação e uma formação contínua e adequada... que as pessoas sintam necessidade.	12 c)	... não há muita oferta...
6		13	... os professores acima de tudo estudarem a área da psicologia... e depois está a intuição, está a percepção e está o ser professor e não vejo que haja necessidade de muito mais do que isso.

7 d)	Sinto necessidade de organizar o trabalho de maneira diferente... depois de conhecermos as crianças e as dificuldades que elas têm apresentarem-nos uma proposta... e ver se resultou... as duas deveríamos estar presentes na mesma formação... ...acho bem que haja essa disciplina, porque o mais certo é ir-se encontrar casos desses nas turmas...	14 d)	
---------	--	----------	--

7.3 - Especialização

	Professor de E.E.		Professor de E.R.
1 a)	Não sei se é importante... não, é importante.	8 a)	Acho que se a professora está especializada, concerteza que é diferente de outra que não esteja... eu se me pusessem numa sala a trabalhar com crianças destas... agora já era capaz, mas ao princípio...
2 b)		9 a)	... não estou dentro dos programas da especialidade... que eles têm que ter formação, têm que ter.
3	...acho que os professores, no meu caso que não sou especializada, eles não me reconhecem muito a autoridade para dizer como é... acham que eu tenho menos tempo de serviço por isso sei menos... há colegas meus especializados e este tipo de problemas não se põem...	10 b)	Penso que os colegas especializados têm mais aptidão e estão mais sensibilizados para certo tipo de questões que nós não estamos...
4	... depois da especialização... a forma de aceitação na escola... naqueles casos em que é preciso negociação... sentia que as pessoas me davam mais atenção.	11	... penso que o professor de E.E. devia ser especializado.
5 c)	É conveniente as pessoas terem uma especialização, pelo menos têm bases mais sólidas.	12 c)	Em relação às pessoas da equipa acho que deviam ter mais formação.
6		13	... os professores de E.E.... terem uma especialização para determinadas situações específicas...
7 d)	Para as dificuldades de aprendizagem nós ainda vamos arranjando intuição para isso, mas para o resto já não, por isso é que é bom a especialização...	14 d)	