

entre textos

entre textos

41

**Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos
e a emergência de um novo paradigma de escola**

Isabel Sanches

Outubro de 2011

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
| Instituto de Ciências da Educação



Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola

Isabel Sanches
Investigadora do CeiEF

Resumo

Os alunos considerados com necessidades educativas especiais obrigaram a uma abertura da escola não só para «outros» alunos, mas também para «outros» profissionais, e ao desencadeamento de outras práticas de actuação.

Pretendeu-se com o trabalho que aqui se apresenta saber como atuam os professores de apoio educativo¹, do primeiro ciclo do ensino básico, da região educativa de Lisboa, com os «outros» intervenientes do processo educativo do aluno considerado com necessidades educativas especiais: os pais (encarregados de educação), os técnicos de saúde e o psicólogo e, ainda, a gestão da escola (o conselho escolar e o conselho executivo). A recolha empírica foi feita através da aplicação de questionário a 340 professores de apoio educativo (46,9% da população alvo).

Para o tratamento das questões fechadas foi feita uma análise quantitativa, usando o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. Para as questões abertas foi utilizada a análise de conteúdo, segundo as regras preconizadas por d'Unrug (1974) e Bardin (1977), considerando também as leituras que outros investigadores (Estrela, 1986; Vala, 1986; Robert & Bouillaguet, 1997) fizeram mais recentemente.

Apurou-se que a cooperação existente, embora pouco significativa, encarando a problemática da diferença numa perspetiva sistémica, pode ser o *élan* necessário que nos conduza à possibilidade da mudança nas respostas educativas aos alunos considerados com

¹ Figura recente na dinâmica da escola. O professor de apoio educativo, criado com o Despacho 105/97, de 01 de Julho, vem ocupar o lugar do Professor de Educação Especial, criado nos anos setenta com o movimento de integração. Com o Decreto-lei 03/2008, de 07 de Janeiro, retoma-se a anterior designação.

necessidades educativas especiais, em particular, e a todos os alunos, em geral, à entrada de outros profissionais na escola e, até, à possibilidade de mudança de paradigma da própria escola.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Professores de apoio educativo; Cooperação entre profissionais; Necessidades educativas especiais.

Abstract

Inclusive Education: the cooperation of the "actors" and the emergence of a new paradigm of school

Students considered to have special educational needs compelled a school to open not only for “the” other students but also for “the” other professionals. Special needs students also led to different approaches and teaching methods.

The aim of this paper was to assess how do elementary school special needs teachers from the Lisbon educational area cooperate with “the” other intervenients in the special needs students’ educational process: parents, healthcare technicians, psychologists and the school management board (teachers’ council and executive council). 340 special needs teachers were asked to fill in a questionnaire (46.9% of the target population).

For the treatment of closed questions was a quantitative analysis using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). For the open questions was used content analysis, according to the rules prescribed by d'Unrug (1974) and Bardin (1977), also considering the readings that other researchers (Star, 1986; Vala, 1986; Bouillaguet & Robert, 1997) made more recently.

Gathered empirical data shows that although existing cooperation is of little significance, it may be the necessary momentum which will lead us to the possibility of a changing in the way we approach special needs students in particular, and all students in general.

This momentum may also induce the admission of other professionals in school and even the possibility of a change in the school paradigm itself.

Keywords: Inclusive Schools; Special Education Teachers; Cooperation; Students with Special Needs.

*Incluir é implicar, comprometer,
co-responsabilizar e
criar laços...*

O movimento de inclusão (anos noventa, séc. XX) procurou provocar um novo tipo de resposta para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, a *educação inclusiva*, a qual preconiza um novo paradigma de escola, uma escola geradora de sucesso para todos, uma escola de inclusão e não de selecção, uma escola atenta à diversidade e não uma escola indiferente às diferenças, uma escola que responde à singularidade do aluno no grupo e com o grupo de pares, através da cooperação e da diferenciação inclusiva.

A escola inclusiva pressupõe uma escola aberta, hospitaleira (Canário, 2006), onde todos tenham lugar e espaço para que, em conjunto, cada um possa experimentar o seu sucesso. O trabalho, numa escola inclusiva, passa por um trabalho de equipa dos profissionais (Ainscow, 1991; Porter, 1997), onde a partilha e a co-responsabilização é para todos. O trabalho cooperativo é uma das estratégias a desenvolver não só entre os alunos, mas também entre os diferentes profissionais que colaboram no processo educativo.

Esta *nova* escola não designa um professor para o aluno considerado com necessidades educativas especiais, mas implica e co-responsabiliza toda a equipa de profissionais e os próprios pares nas aprendizagens a efectuar no contexto escolar, sem deixar de co-responsabilizar o próprio aluno alvo.

Para fazer face às mudanças preconizadas e ajudar nelas, foi criada nas escolas uma nova figura, o professor de apoio educativo², que é uma espécie de *supervisor* do processo educativo do aluno considerado com necessidades educativas especiais (NEE's), cabendo-lhe gerir não só as aprendizagens, mas também a dinâmica das relações/colaborações dos «outros» intervenientes, para que as aprendizagens sociais e académicas se realizem e desencadeiem o seu sucesso educativo.

Preconiza-se que o professor de apoio educativo seja um recurso da escola, do professor do ensino regular e da turma (Porter, 1991, 1997), que trabalhe com os seus pares, ajudando-o a desenvolver estratégias e atividades, que privilegie o trabalho em parceria dentro da sala de aula, que dirija a sua ação para todo o grupo e não para um aluno específico, que ajude a

² É a Porter (1991,1997) que se vai buscar a fundamentação para esta nova designação, embora ele tenha chamado a este novo profissional «professor de métodos e recursos». É o Despacho nº 105/97, de 1 Julho, que introduz o conceito.

resolver problemas e a utilizar as melhores estratégias para o ensino. Esta dinâmica do professor de apoio educativo está diretamente ligada a uma dinâmica muito mais alargada, a das escolas inclusivas e da educação para todos (Ainscow, 1991, 1995), que promove o acesso e a equidade aos alunos com necessidades educativas especiais (Wang, 1994), numa perspetiva de educação inclusiva.

Segundo Porter (1997), são imputadas aos professores de métodos e recursos³ as seguintes funções:

- planeamento e desenvolvimento programático;
- implementação do programa;
- serviços de avaliação e de orientação
- ações de supervisão;
- comunicação e coordenação;
- ensino direto.

De acordo com o mesmo autor, estes professores *não* devem ser considerados como especialistas a quem compete resolver os problemas que surgem na sala de aula, mas, sim, pessoas que ajudam a resolvê-los. Para um maior prestígio junto dos seus colegas, é importante que tenham experiências válidas desenvolvidas com as classes do ensino regular e que tenham «conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades educativas especiais» (Porter, 1997, p.41).

O leque de solicitações que é feito a estes professores é vasto, obrigando a trabalho com a gestão da escola, com os professores, com os pais, com técnicos da educação, da saúde e da segurança social e com o próprio aluno, quando necessário. Tudo isto exige:

- disponibilidade;
- abertura para a análise das situações;
- abertura para a experimentação e a aprendizagem através da ação;
- atração por desafios;
- determinação para a cooperação na resolução de problemas difíceis;
- relações humanas saudáveis;
- expectativas positivas face à mudança e às competências dos alunos;
- confiança no trabalho dos professores;
- observação atenta e valorização dos pormenores;

³ Foi adoptada toda a fundamentação que envolve estes professores, mas não foi adoptada a designação sugerida por G. Porter. Estes professores são, à data deste estudo, designados como *professores de apoio educativo*.

- “ouvir” os outros;
- resposta a imprevistos;
- cooperação e co-responsabilização;
- trabalho de equipa;
- interação e comunicação adequadas às situações;
- flexibilidade de horários;
- visão global e optimista;
- empenhamento na profissão e no seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- valorização do trabalho, como forma de aceder ao sucesso sustentado (Sanches, 2011, p. 77).

Para além desta visão global deste professor, as suas competências específicas têm de envolver diversos saberes já confirmados pela comunidade educativa e outros que ele terá de ir construindo com a experiência e a reflexão que sobre ela fizer com os diferentes intervenientes, entre os quais são de destacar os próprios alunos, num processo contínuo e continuado de investigação-ação. É importante o saber e o saber fazer na área da gestão curricular, entendendo-se por currículo o conjunto de experiências e atividades que são postas à disposição do aluno para processar a sua aprendizagem, não só para garantir o sucesso social da escola, mas também o desenvolvimento pessoal e académico do aluno. Compete ao professor de apoio educativo adquirir competências para saber operacionalizar a flexibilidade curricular, garantindo a diferenciação curricular inclusiva, partindo do projeto educativo da escola e das características específicas da turma em questão, atendendo à diversidade dos alunos, para elaborar o projeto curricular da turma, com o/s professor/es. O saber e o saber fazer são também importantes no que diz respeito à intervenção, pela diversidade de estratégias e de atividades, metodologias diferenciadas (Bailey, 1997), que a mesma exige, e à avaliação contínua e continuada do processo e dos produtos

A atuação em salas de aula heterogéneas, pelas quais o professor de apoio educativo é co-responsável, tem de ser suportada por um processo contínuo e sistemático de planificação/ação/reflexão/avaliação com os intervenientes, gerador de novas questões e novas/outras abordagens das situações a trabalhar, tendo como princípios orientadores, numa perspetiva de educação inclusiva:

- partir sempre do que o aluno/o grupo já sabe;
- programar objetivos passíveis de ser alcançados pelo aluno/pelo grupo;
- avaliar sempre os objetivos programados/trabalhados;
- integrar as novas aprendizagens nas vivências, interesses e necessidades do aluno/do grupo;
- contextualizar as aprendizagens e torná-las funcionais;
- desencadear as aprendizagens no grupo e com o grupo de alunos, numa dinâmica cooperativa;
- usar os alunos como recurso educativo;
- desenvolver parcerias pedagógicas com os professores da turma;
- implicar, sempre que possível e necessário, outros técnicos;
- implicar a família em todo o processo, desde a recolha da informação até à avaliação;
- implicar a escola e a sua dinâmica, como comunidade educativa (Sanches, 2005).

Que se pode esperar em relação ao papel a desempenhar pelos professores de apoio educativo⁴, na construção das respostas para os alunos? Segundo (Ainscow, 1997, p. 27), as respostas podem ir no sentido da (i) «manutenção não intencional do *status quo*», no sentido da (ii) adaptação das condições educativas existentes ou na (iii) «mudança dessas mesmas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos». Ainscow faz a sua aposta na *mudança*, quando trabalha com os responsáveis e com os professores, em diferentes países, promovendo e construindo escolas mais inclusivas.

Enquadramento metodológico e população inquirida

A recolha de dados, para este trabalho⁵, foi feita através de um questionário, na Região Educativa de Lisboa (Portugal), no primeiro ciclo de Ensino básico (ensino fundamental), tendo como população alvo 724 professores de apoio educativo. Procurámos saber o que os 340 professores de apoio educativo da amostra (46,9% da população alvo⁶) dizem que *fazem*

⁴ Ainscow (1997) não utiliza a designação “professores de apoio educativo”, estende a sua reflexão a todos os especialistas.

⁵ Este trabalho faz parte de um trabalho mais extenso que teve como grande objetivo analisar as práticas dos professores de apoio do 1.º ciclo da Região Educativa de Lisboa, para encontrar indicadores de educação inclusiva.

⁶ As amostras são mais as possíveis do que as desejadas, uma vez que temos de contar com os constrangimentos do processo: disponibilidade, adesão voluntária dos sujeitos a inquirir, dificuldade de acesso a todos. O retorno dos questionários foi de 340, 46,9% da população alvo.

quando trabalham com os profissionais envolvidos no processo educativo dos alunos considerados com necessidades educativas especiais, através da seguinte pergunta:

Trabalho com outros intervenientes

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo, coloque 4 (sempre) 3 (quase sempre) 2 (poucas vezes) ou 1 (nunca), conforme o seu caso.)

- 13.1 Trabalho com pais.....
13.2 Trabalho com outros profissionais..... 13.2.1 Quem?
13.3 Trabalho com o Conselho Escolar..... 13.3.1 Que tipo de trabalho?
13.4 Trabalho com o Conselho Executivo..... 13.4.1 Que tipo de trabalho?

A informação recolhida foi sujeita a uma análise quantitativa, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Realizou-se uma análise estatística descritiva e inferencial, em particular calculou-se o teste do qui-quadrado para um nível de significância de 5%.

Os Professores de apoio respondentes são maioritariamente (92,9%) do sexo feminino, têm uma média de idade de 41,4 anos (desvio padrão 8,6), apoiam em média 11 alunos (desvio padrão de 6,4) e menos de metade (46,2%) tem formação na área da Educação especial.

Saber da cooperação dos professores de apoio com os outros intervenientes do processo educativo foi um dos objetivos do inquérito desenvolvido junto destes professores, tendo sido questionados sobre o trabalho com os *pais*, com *outros profissionais* e com os *órgãos de gestão pedagógica e executiva* da escola. O que eles disseram sobre esta temática é objeto da análise que se segue.

Para analisar a influência que as variáveis que caracterizam os professores de apoio educativo: *Formação em Educação especial*, *Curso*, *Área de especialização*, *Tempo de serviço* e *Idade*, realizámos todos os cruzamentos pertinentes com as formas de *Cooperação com outros intervenientes*, cujos resultados e respetivo comentário são aqui apresentados.

1. Trabalho com pais

A escola tem tido alguma dificuldade em cooperar com os pais/encarregados de educação dos seus alunos. Começaram recentemente a ter uma entrada formal na escola organizados em associações de pais, com representatividade nos órgãos de gestão da escola (assembleia de escola, conselho pedagógico, por exemplo).

A perspectiva ecológica de desenvolvimento, defendida por Bronfenbrenner (1979) inclui na sua dinâmica a intervenção e cooperação da família no processo de desenvolvimento do aluno. A perspectiva ecológica liga-se à perspectiva sistémica de desenvolvimento, conceitos fundamentais para o trabalho a realizar entre os educadores e as famílias dos alunos considerados com NEE's.

Por se considerar que o trabalho com os pais dos alunos é importante perguntou-se aos professores de apoio educativo sobre a sua cooperação com os pais dos seus alunos. As suas respostas são analisadas a seguir:

Quadro 1- Trabalho com pais

Frequência do Trabalho com pais	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	36 (10,6%)	116 (34,1%)	107 (31,5%)	78 (22,9%)	3 (0,9%)	340 (100,0%)

Verifica-se, pela observação do quadro, que 22,9% do grupo de professores questionados dizem que trabalham *sempre* em cooperação com os pais. Se agregarmos a modalidade *quase sempre* e *sempre* obtemos uma percentagem de 54,4%, ou seja, mais de metade dos professores diz que trabalha com os pais dos seus alunos. O intervalo de confiança populacional para esta proporção varia entre 49,11 e 59,71.

Fomos analisar como o trabalho com os pais é ou não influenciado pelas variáveis caracterizadoras da amostra. Ao fazer o cruzamento da variável «Trabalho com pais» com a variável *formação em educação especial e aplicando* o teste do qui-quadrado, obteve-se $p < 0,001$ (nível de significância de 5%), donde podemos afirmar uma hipótese de associação entre a variável *Formação em Educação Especial* e a variável *Trabalho com os pais*. É o grupo que tem formação em Educação especial que concentra maior número de respostas, na agregação de *quase sempre e sempre*, quando responde sobre o trabalho com os pais.

A variável *curso* foi cruzada com a variável *trabalho com os pais e*, em termos estatísticos, segundo o teste do qui-quadrado, para um nível de significância de 5%, não se rejeita a hipótese de independência entre a variável *Curso* e a variável *Trabalho com os pais* ($p=0,06$).

Também a variável *área de especialização* foi cruzada com a variável *trabalho com os pais* com o objetivo de encontrar relações entre ambas, como a seguir se explica: considerando as respostas obtidas, não existe diferença (7,9%) entre os que têm uma

formação especializada nas categorias da deficiência⁷ e os têm uma formação especializada nas categorias educativas⁸, relativamente à variável «Trabalho com pais». Em termos estatísticos, utilizando o teste do qui-quadrado, para um nível de significância de 5% não se rejeita a hipótese de independência entre a variável *Área de especialização* e a variável *Trabalho com os pais* ($p=0,32$).

Analisando a variável «Trabalho com os pais» em relação à variável «Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo e usando o mesmo teste e o nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese de independência entre estas duas variáveis, em favor da existência de uma ligação ($p=0,01$).

Em relação à variável «Trabalho com os pais» e a variável «Idade», verifica-se uma diferença (19,3%) entre o grupo que se situa no escalão dos 22 aos 41 anos (44,5%) na modalidade agregada *quase sempre - sempre* e o escalão que se situa no escalão dos 42 aos 65 anos (63,8%), relativamente á mesma variável «Trabalho com os pais». Segundo o mesmo teste e o nível de significância de 5%, rejeita-se a hipótese de independência entre estas duas variáveis, em favor da existência de uma ligação ($p=0,001$).

2. Trabalho com outros profissionais

Para saber sobre a cooperação dos professores questionados com outros profissionais, foi-lhes colocada uma questão aberta e uma fechada e os resultados são analisados a seguir.

Quadro 2 - Cooperação com outros profissionais

Frequência da cooperação com outros profissionais	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	15 (4,4%)	113 (33,2%)	125 (36,8%)	83 (24,4%)	4 (1,2%)	340 (100,0%)

É de 24,4% a percentagem dos professores de apoio que diz colaborar *sempre* com outros profissionais. Agregando a modalidade *quase sempre e sempre*, verifica-se que essa

⁷ Formação em categorias da deficiência: Problemas Cognitivos e Motores; Problemas graves de cognição; Problemas graves de comunicação; Funcionamento Intelectual Deficitário; Deficiência visual; Problemas motores; Multideficiência; Problemas emocionais; Deficiências múltiplas.

⁸ Formação em categorias educativas: Problemáticas de risco sócio-educativo; EE e Apoio Educativo; Dificuldades de aprendizagem; Necessidades educativas especiais; Integração escolar.

cooperação atinge os 61,18%, bem mais de metade. O intervalo de confiança de 95% para esta proporção está entre 55,99% e 66,36%. Destaca-se que a modalidade «quase sempre» é a modalidade dominante nas respostas dos professores.

Analisando o Quadro que se segue, que é o resultado das respostas à questão aberta, «Trabalho com outros profissionais», verifica-se que são trinta e seis os enunciados definidores dos profissionais com os quais estes professores dizem trabalhar, num total de 839 registos. Esta informação foi reagrupada em oito categorias, colocadas, por ordem decrescente, de acordo com a quantidade de informação de cada uma, como se pode observar a seguir:

Quadro 3 - Profissionais que trabalham com o professor de apoio educativo

Profissionais	Total de respostas	Percentagem de respostas ⁹	Percentagem de respondentes
Psicólogo	242	28,8%	71,2%
Terapeuta	239	28,5%	70,3%
Médico	110	13,1%	32,4%
Professor do ensino regular	82	9,8%	24,1%
Assistente social	37	4,4%	10,9%
Técnico de saúde	37	4,4%	10,9%
Técnico das instituições ¹⁰	37	4,4%	10,9%
Técnico de acção educativa	30	3,6%	8,8%
NR	25	3,0%	7,4%
Total	839	100,00%	246,90%

O maior número de respostas (28,8 %) recai no psicólogo com 71,2% de respondentes. Em segundo lugar vêm os terapeutas (28,5%), contemplando os terapeutas da fala (17%), os terapeutas ocupacionais (4,5%), os psicoterapeutas (3,0%) e terapeutas não especificados (3,8%); os médicos (de clínica geral, pedopsiquiatras e pediatras) são contemplados com 13,1% das respostas emitidas e 32,4% de respondentes; os técnicos de saúde (4,4%) englobam enfermeiros, técnicos de saúde escolar, técnicos de ortopedia e técnicos do centro de saúde; os professores (da classe e outros colegas), com os técnicos de acção educativa (auxiliares de acção educativa, animador cultural, equipa de apoio à inclusão, técnico de Educação especial e reabilitação, técnico de orientação e mobilidade, técnico de natação, técnico de *atelier* de tempos livres, técnico de linguagem gestual) fazem 13,4% de respostas e 32,9% de respondentes. Os assistentes sociais, os técnicos de saúde e os técnicos das instituições estão ao mesmo nível (4,4%).

Há uma grande diversidade de instituições, na pessoa dos seus técnicos, com as quais os professores de apoio educativo trabalham. São instituições especializadas, particulares ou

⁹ Fez-se o arredondamento das percentagens, por excesso.

¹⁰ São instituições diversas: CANTIC, CERCI, CAPCO, Misericórdia e outras.

públicas que, direta ou indiretamente, trabalham e acompanham as crianças/jovens com dificuldades sociais ou outras.

Se reagruparmos os profissionais por áreas de intervenção, como mostra o Quadro que se segue, verifica-se que é o setor da saúde o privilegiado, isto quer dizer que estes professores colaboram principalmente com médicos, terapeutas e técnicos de saúde (46% das respostas dadas), quando trabalham com os seus alunos. São, por vezes, situações complicadas do ponto de vista clínico, com pouca informação sobre a etiologia da doença, o seu desenvolvimento e as implicações educativas, o que poderá obrigar a uma maior cooperação.

À saúde segue-se a área da psicologia (28,8%) e da educação (13,4%). A área social e o contato com os técnicos das instituições representam, tanto uma como o outro, um total de 4,4% das respostas dadas.

Quadro 4 - Área de intervenção dos profissionais

Área de intervenção	Profissionais	Total de respostas, por profissional	Percentagem das respostas ¹¹	Percentagem de respondentes
Saúde	Terapeuta	239	28,5%	70,3%
	Médico	110	13,1%	32,4%
	Técnico de saúde	37	4,4%	10,9%
Psicologia	Psicólogo	242	28,8%	71,2%
Educação	Professor	82	9,8%	24,1%
	Técnico de acção educativa	30	3,6%	8,8%
Serviço social	Assistente social	37	4,4%	10,9%
Não especificada	Técnicos das instituições	37	4,4%	10,9%
NR		25	3,0%	7,4%
Total		839	100,00%	246,90%

Considerando os resultados obtidos, no cruzamento da variável *Formação em Educação especial* com a variável *Trabalho com outros profissionais*, verifica-se uma diferença (20,9%), nas respostas dadas, entre o grupo que tem formação em Educação especial (73,1%) e o grupo que não possui essa formação (52,2%), relativamente à variável «Trabalho com outros profissionais». Aplicando o teste de Qui quadrado, e com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, verificou-se que as duas variáveis estão estatisticamente associadas, ou seja, as variáveis são dependentes ($p=0,01$).

A variável *curso* foi cruzada com a variável *trabalho com outros profissionais*, tendo-se verificado uma diferença percentual de 17,3%, entre o valor máximo (75,6% -Formação em

¹¹ Fez-se o arredondamento, por excesso.

Educação especial) e o valor mínimo (58,3% - Curso de especialização) do número de respostas dadas.

Em termos estatísticos, segundo o mesmo teste e com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, não se rejeita a hipótese de independência entre estas duas variáveis ($p=0,21$).

Também a variável *área de especialização* foi cruzada com a variável *trabalho com outros profissionais* com o objetivo de encontrar relações entre ambas: a diferença percentual das respostas dadas entre o grupo que tem formação em *categorias da deficiência* (74,7% - modalidade agregada *quase sempre e sempre*) e o grupo que tem formação em *categorias educativas* (70,9%) é de 3,8%. Aplicando o teste de Qui quadrado, e com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, não se rejeita a hipótese de independência entre estas duas variáveis ($p=0,6$).

Em relação ao cruzamento da variável «Trabalho com outros profissionais» com o *tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo* verificou-se uma diferença percentual de 1,6% entre o grupo que tem entre 1 e 14 anos de tempo de serviço (61,5% - modalidade agregada *quase sempre e sempre*) e o grupo que tem entre 15 e 29 anos de tempo de serviço (63,1% - *quase sempre e sempre*). Aplicando o teste de Qui quadrado, e com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, não se rejeita a hipótese de independência entre estas duas variáveis ($p=0,8$).

Também a *idade* destes professores foi cruzada com esta variável, com o objetivo de encontrar relações entre as duas. Verifica-se uma diferença percentual de 7,4%, em relação às respostas dadas, entre o grupo que se situa no escalão dos 22 aos 41 anos (56,8% - *Quase sempre - Sempre*) e o escalão que se situa no escalão dos 42 aos 65 anos (64,2% - *Quase sempre - Sempre*). Aplicando o teste de Qui quadrado, e com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, não se rejeita a hipótese de independência entre estas duas variáveis ($p=0,1$).

3. Cooperação com a gestão da escola

Segundo Porter (1997,p. 36), “uma abordagem inclusiva requer uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias e de programas e a utilização dos recursos disponíveis”, não tendo como objetivo *curar* as deficiências dos alunos em situação de deficiência, mas procurando desenvolver práticas adequadas, como profissionais de educação (Skrtic, 1991).

Esta filosofia requer uma visão holística capaz de dar uma resposta a todos os alunos (Porter, 1986) e capaz de acreditar que os alunos considerados com NEE's pertencem à

educação regular e que são capazes de fazer aprendizagens na escola regular. Desta perspetiva depende o acolhimento que se faz aos alunos considerados com NEE's.

A gestão das escolas do ensino básico faz-se com o Conselho Escolar¹² e com o Conselho executivo que define e operacionaliza a sua organização e funcionamento, obedecendo às normas gerais traçadas pelo Ministério da Educação.

Para saber sobre a cooperação que os professores de apoio educativo fazem com a gestão da escola colocaram-se-lhes quatro perguntas, duas fechadas e duas abertas¹³. A informação recolhida é objeto da análise que se segue.

Trabalho com o Conselho Escolar

Para saber da importância do trabalho com o Conselho Escolar, interrogámos os professores de apoio educativo sobre a sua cooperação com este órgão de gestão intermédia. A distribuição dos resultados da variável «Frequência do trabalho com o Conselho Escolar» pode ser observada no Quadro que se segue:

Quadro 5 - Trabalho com o Conselho Escolar

Frequência da cooperação com o Conselho Escolar	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
Efetivos %	41 (12,1%)	97 (28,5%)	83 (24,4%)	103 (30,3%)	16 (4,7%)	340 (100%)

A modalidade *sempre* é a modalidade mais declarada (30,3%) pelos professores, enquanto que a menos declarada (12,1%) é *nunca*. Se agregarmos a modalidade *quase sempre e sempre* obtemos uma concentração de respostas de 54,7%, mais de metade.

O intervalo de confiança de 95% para esta proporção está entre 49,41% e 60,00%. A modalidade *quase sempre* é a modalidade dominante nas respostas dos professores.

Para identificar o tipo de trabalho que os professores de apoio fazem com o Conselho escolar, foi feita a análise de conteúdo das respostas à questão «Que tipo de trabalho?». A informação recolhida, depois de analisada, deu origem ao Quadro que se segue:

¹² Chamado Conselho de docentes, depois da organização das escolas em Agrupamentos.

¹³ Ver Enquadramento metodológico e população inquirida.

Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola

Quadro 6 - Trabalho com o Conselho escolar: atividades realizadas

Áreas de cooperação	Atividades realizadas	Total de respostas, por actividade	Percentagem das respostas ¹⁴ em relação ao conjunto das 531 citações	Percentagem média por respondente
Resposta para os alunos com NEE's	Planificação e avaliação ¹⁵	89	16,8	26,2
	Análise das situações	57	10,7	16,8
	Discussão de estratégias	31	5,8	9,1
	Elaboração do plano educativo individual	3	0,6	0,9
	Procura de soluções	1	0,2	0,3
		181	34,1	53,3
Dinâmica pedagógica da escola	Cooperação na resolução das dificuldades	37	7,0	10,9
	Realização das atividades de grupo	23	4,3	6,8
	Avaliação das medidas postas em prática	15	2,8	4,4
	Partilha de informação	14	2,6	4,1
	Cooperação na elaboração de documentos (PCE ¹⁶ e PCT ¹⁷)	8	1,5	2,4
	Orientação pedagógica	12	2,3	3,5
	Partilha de experiências/ideias	9	1,7	2,7
	Avaliação pedagógica	4	0,8	1,2
	Participação na dinâmica da escola	4	0,8	1,2
	Troca de materiais	3	0,6	0,9
	Elaboração de materiais	1	0,2	0,3
	Articulação com o projecto curricular da classe	1	0,2	0,3
	Definição de objetivos mínimos	1	0,2	0,3
		132	25	39
Organização e funcionamento global da escola, em termos da tomada de decisões	Participação nas reuniões	49	9,2	14,4
	Tomada de decisões	8	1,5	2,4
	Formação das turmas (classes)	6	1,1	1,8
	Ajuda burocrática	3	0,6	0,9
	Horários	2	0,4	0,6
	Coordenação	2	0,4	0,6
	Preparação da agenda das reuniões	1	0,2	0,3
	Tudo o que é preciso	1	0,2	0,3
		72	13,6	21,3
Organização e funcionamento da escola, em relação aos alunos considerados com NEE's	Sinalização dos alunos com NEE's	27	5,1	7,9
	Decisões para enviar os alunos com NEE's para a escola especial	11	2,1	3,2
	Organização do apoio educativo	6	1,1	1,8
	Distribuição dos alunos considerados com NEE's pelas classes regulares	3	0,6	0,9
	Integração social dos alunos	1	0,2	0,3
	Acompanhamento do percurso dos alunos	1	0,2	0,3
		49	9,3	14,4
Formação	Formação	15	2,8	4,4
	Sensibilização	7	1,3	2,1
		22	4,1	6,5
	NR	75	14,1	22,1
	Total	531	100,0	156,2

¹⁴ O arredondamento é feito por excesso.

¹⁵ Avaliação diagnóstica e avaliação das aprendizagens; a mesma palavra é utilizada para os dois casos.

¹⁶ PCE – Plano curricular de escola.

¹⁷ PCT – Plano curricular de turma.

Os professores que responderam a esta questão aberta concentram as suas respostas, em relação à cooperação que fazem com o Conselho escolar, por ordem decrescente, nas atividades de *procura de respostas para o aluno com NEE's* (34,1%), na *dinâmica pedagógica da escola* (25%), na *organização e funcionamento global da escola* (13,6%), na *organização e funcionamento da escola em relação aos alunos com NEE's* (9,3%) e na *formação* (4,1%).

A dinâmica pedagógica da escola e a sua organização global perfazem um total de 38,6% de respostas, o que parece querer dizer que uma parte destes professores está inserida na dinâmica dos contextos em que trabalham, participando em atividades importantes. Apesar disso, são os enunciados referentes aos alunos com NEE's que recolhem maior concentração de respostas, 43,4% (*Resposta para o aluno cm NEE's* – 34,1% e *Organização e funcionamento da escola, ao nível dos alunos com NEE's* – 9,3%).

O trabalho de cooperação situa-se, essencialmente, em termos quantitativos, a nível da planificação e da avaliação (16,8%). De salientar que, quando questionados sobre o trabalho com o professor da classe, este item ocupou também o primeiro lugar na concentração das respostas.

Fazendo o cruzamento da variável «Trabalho com o Conselho escolar» com as variáveis: *formação em educação especial, curso, área de especialização, tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo e idade* e, aplicando o teste de Qui quadrado, com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, verifica-se que não se rejeita a hipótese de independência entre o cruzamento destas variáveis ($p=0,2$ *formação em educação especial*; $p=0,1$ *curso*; $p=0,7$ *área de especialização*; $p=0,1$ *tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo*; $p=0,7$ *idade*).

Trabalho com o Conselho executivo

O Conselho executivo é o órgão que toma as decisões a nível da organização e do funcionamento da escola, no contexto do respetivo agrupamento de escolas. Neste momento é eleito pelos intervenientes diretos da comunidade educativa: professores, funcionários dos serviços administrativos e representantes dos pais dos alunos.

Os professores responderam às perguntas que lhes foram postas sobre esta temática, uma fechada e outra aberta. As respostas obtidas são objeto da análise que se segue.

Quadro 7 - Trabalho com o Conselho executivo

Frequência do trabalho com o Conselho executivo	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
Efetivos %	123 (36,2%)	84 (24,7%)	64 (18,8%)	54 (15,9%)	15 (4,4%)	340 (100,0%)
	60,9%		34,7%		15 (4,4%)	340 (100,0%)

Como o Quadro mostra, 36,2% dos professores dizem que *nunca* trabalham com o Conselho executivo e 15,9% dizem que fazem *sempre* esse trabalho. Verifica-se ainda que 34,7% diz que trabalha *quase sempre* e/ou *sempre* com o órgão de gestão máximo da escola. De anotar que o trabalho desenvolvido com o Conselho de docentes nas modalidades *sempre* e *quase sempre* era de 54,7%.

O intervalo de confiança a 95% para esta proporção está entre 29,64% e 39,77%. Isto mostra que esta cooperação não é maioritariamente praticada *quase sempre* ou *sempre* na população alvo. Destaca-se o fato de que a modalidade *nunca* é a modalidade dominante nas respostas dos professores.

A pergunta aberta formulada tinha por objetivo recolher informação sobre o tipo de trabalho realizado com o Conselho executivo. A informação recolhida foi reagrupada e organizada, como mostra o Quadro que se segue:

Quadro 8.- Trabalho desenvolvido com o Conselho executivo

Áreas de cooperação	Atividades realizadas	Total de respostas, por actividade	Percentagem de respostas	Percentagem de respondentes
Funcionamento global da escola	Cooperação/articulação	54	11,4	15,9
	Elaboração do plano de acção	27	5,7	8,0
	Avaliação de situações	26	5,5	7,7
	Ajuda burocrática	23	4,9	6,8
	Tomada de decisões	13	2,8	3,8
	Formação de turmas	9	1,9	2,7
	Horários	5	1,1	1,5
	Elaboração documentos (ex: Projecto educativo de escola e projecto curricular de turma)	5	1,1	1,5
	Dinamização dos projectos	4	0,8	1,2
			166	35,2
Funcionamento da escola, no respeitante aos alunos com NEE's	Identificação de «casos»	15	3,2	4,4
	Decisão de enviar o aluno com NEE's para a escola especial	13	2,8	3,8
	Resolução de problemas	7	1,5	2,1
	Levantamento de necessidades	6	1,3	1,8
	Levantamento de recursos	5	1,1	1,5
	Aprovação das medidas tomadas	5	1,1	1,5
	Organização da dinâmica do apoio educativo	4	0,8	1,2
	Mediação com outras entidades	4	0,8	1,2
	Sensibilização da comunidade escolar	2	0,4	0,6
	Sinalização de crianças e jovens com NEE's	2	0,4	0,6

Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola

	Procura de soluções	1	0,2	0,3
	Elaboração de documentos (ex: Plano educativo individual e Programa educativo)	12	2,5	3,5
	Troca de informações	10	2,1	2,9
	Logística	8	1,7	2,4
	Planificação de atividades	6	1,3	1,8
	Orientação pedagógica	6	1,3	1,8
	Pedido de conselho/ajuda	6	1,3	1,8
	Apoio documental	4	0,8	1,2
	Discussão dos «casos»	2	0,4	0,6
		118	25	35
Gestão intermédia da escola	Participação nas reuniões	23	4,9	6,8
	Coordenação	4	0,8	1,2
	Participação no Conselho pedagógico	2	0,4	0,6
	Participação no Conselho executivo	2	0,4	0,6
		31	6,5	9,2
Formação	Formação	1	0,2	0,3
	NR	156	33,1	46,0
	Total	472	100	139,6

Verifica-se um maior número de não respostas em relação à pergunta anterior, o que poderá querer dizer que estes professores estão mais próximos do Conselho de docentes do que do Conselho executivo. Verifica-se que 66,9% responderam a esta questão aberta, contra 85,9% que o fizeram em relação à questão anterior

A maior concentração de respostas, na cooperação com o Conselho executivo encontra-se na área do *funcionamento global da escola* (35,2%), logo seguida pelo *funcionamento da escola, no respeitante aos alunos com NEE's* (25%). A *gestão intermédia* (6,5%) e a *formação* (0,2%) também são contempladas nas respostas dadas.

Constata-se uma grande diversidade de atividades que os professores de apoio educativo dizem realizar com o Conselho executivo, sobretudo quando se trata do apoio ao aluno com NEE's (19 atividades diferentes aqui registadas). A *identificação dos «casos»* (12,7%) e a tomada de decisão para envio dos alunos para uma escola de educação especial (11%) são as duas atividades que concentram maior percentagem de respostas, na categoria.

Fazendo o cruzamento da variável «Trabalho com o Conselho executivo» com as variáveis: *formação em educação especial, curso, área de especialização, tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo e idade* e, aplicando o teste de Qui quadrado, com uma margem de erro $\alpha = 0.05$, verifica-se que não se rejeita a hipótese de independência entre o cruzamento das variáveis: *formação em educação especial* ($p=0,06$); *área de especialização* ($p=0,9$); *Tempo de serviço em Educação especial/Apoio educativo* ($p=0,7$) e *Idade* ($p=0,5$). Rejeita-se a hipótese de independência entre estas duas variáveis, em favor da hipótese de associação ($p=0,01$), no caso do cruzamento com a variável *curso*.

Discutindo os resultados

Cooperação com outros intervenientes

Para além da professora da classe, este grupo de professores de apoio educativo desenvolve trabalho com outros profissionais (61,2%, *quase sempre e sempre*), destacando-se os técnicos de saúde e os psicólogos, o conselho executivo (34,7%) e conselho escolar (54,7%), os pais do aluno considerado com necessidades educativas especiais (54,4%) e com a comunidade em que se insere (27,7%).

O trabalho de cooperação com *outros profissionais* é o que tem maior concentração de respostas, destacando-se nele o grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem a *formação especializada*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre *15 e 29 anos de serviço* em Educação especial e que tem idade compreendida entre *42 e 65 anos*.

A cooperação com o *conselho executivo* apresenta o menor índice de respostas, sendo dada prioridade, em função das respostas dadas, pelo grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre *1 e 14 anos de serviço* em Educação especial e que tem idade compreendida entre *22 e 41 anos*.

A variável «Formação em Educação especial» apresenta significância estatística (teste qui quadrado, margem de erro $\alpha=0,05$) com duas variáveis consideradas para a análise (Trabalho com pais, Trabalho com outros profissionais); a variável «Trabalho com pais» do aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais apresenta significância estatística (teste qui quadrado, margem de erro $\alpha=0,05$) com três das variáveis consideradas para a análise (Formação em Educação especial, Tempo de serviço em educação especial/Apoio educativo e Idade).

Cooperação com «outros» profissionais

Os «outros» profissionais mais envolvidos na cooperação, para além do professor da turma, são os *profissionais de saúde* (médicos, terapeutas e técnicos de saúde) e o *psicólogo*. Atendendo a que as necessidades educativas especiais, por vezes, podem ter origem em problemas de saúde e que os profissionais de saúde têm um grande impacto no campo

educativo, são os mais procurados, a nível de cooperação. Os psicólogos são também parceiros privilegiados.

Ainscow (1997) fala da necessidade de envolvimento da equipa de profissionais e do compromisso de uma planificação realizada colaborativamente para que possa haver mudança nas escolas. Forlin (2001) refere que, nas escolas de Queensland (Austrália), a cooperação com especialistas exteriores à escola, se traduz numa prestação efectiva mínima.

Os professores de apoio que colaboram com outros profissionais (61.2%, neste estudo) podem fazer a diferença nas escolas e serem protagonistas da mudança necessária.

Cooperação com pais

Verifica-se, neste estudo, que mais de metade (54.4%) dos professores de apoio que responderam a esta questão estão envolvidos em trabalho com os pais. A maior concentração de respostas (*quase sempre e sempre*), nesta variável, é dada pelo grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre *15 e 29 anos de serviço* em Educação especial e que tem idade compreendida entre *42 e 65 anos*.

Em termos estatísticos (teste qui quadrado, margem de erro $\alpha=0,05$), verifica-se dependência da variável *trabalho com os pais* em relação às variáveis *formação em Educação especial*, *tempo serviço em E.E./Apoio educativo* e *idade*.

Também Sip Jan Pijl e Van Den Bos (2001) referem que na Holanda 84% dos professores de apoio que responderam ao seu questionário fazem contatos com pais de alunos com NEE's.

Cooperação com a gestão da escola

Neste estudo, a cooperação com a gestão da escola traduz-se no trabalho desenvolvido com o *Conselho escolar* e com o *Conselho executivo*. As respostas dadas concentram-se mais no trabalho com o Conselho escolar (54,7% - agregando *quase sempre e sempre*) do que no trabalho com o Conselho executivo (34,7%).

O grupo de professores que diz colaborar com a gestão da escola é diferente, quando se trata de um ou outro órgão, assim:

- *Conselho escolar* - a maior concentração de respostas *quase sempre e sempre*, recai no grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*,

como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre 15 e 29 anos de serviço em Educação especial e que tem idade compreendida entre 42 e 65 anos;

- *Conselho executivo* - a maior concentração de respostas *quase sempre e sempre*, recai no grupo de professores que tem *formação em Educação especial*, que tem o *CESE*, como curso, que tem especialização em *categorias da deficiência*, que tem entre 1 e 14 anos de serviço em Educação especial e que tem idade compreendida entre 22 e 41 anos.

De acordo com os dados obtidos, com o *Conselho escolar* colaboram mais os que têm mais idade (42-65) e mais tempo de serviço (15-29), na Educação especial/Apoio educativo, enquanto que com o *Conselho executivo* colaboram mais os que têm menos idade (22-41) e menos tempo de serviço (1-14). Verifica-se significância estatística (teste qui quadrado, margem de erro $\alpha=0,05$), no cruzamento da variável «Conselho executivo» e «Curso».

As áreas de cooperação em que o professor de apoio educativo diz que está envolvido com o *Conselho escolar*, segundo a análise que foi feita às respostas dadas, são:

- *resposta para os alunos com NEE's;*
- *dinâmica pedagógica da escola;*
- *organização e funcionamento da escola, em função da tomada de decisões;*
- *organização e funcionamento da escola, em relação aos alunos com NEE's; e*
- *formação.*

As atividades que têm como centro o aluno com NEE's são as que concentram maior número de respostas, verificando-se contudo uma participação acentuada na dinâmica global da escola.

As áreas de cooperação com o Conselho executivo têm o seu enfoque

- *no funcionamento global da escola;*
- *no funcionamento da escola, no respeitante aos alunos com NEE's;*
- *na gestão intermédia da escola;*
- *na formação.*

A maior prioridade vai para a dinâmica global da escola.

Tanto num caso como no outro é importante essa cooperação, pois é nos órgãos de gestão da escola que são tomadas as medidas à volta das quais se organiza e funciona a escola. Verifica-se também o envolvimento dos professores de apoio educativo em acções de formação na escola, fato que também se pode constatar em Múrcia (Espanha), em que 23%

dos professores que responderam ao questionário dizem que ajudam na formação de outros professores (Arnaiz & Castejón, 2001).

Uma liderança eficaz, difundida por toda a escola, é, no dizer de Ainscow (1997), uma das condições necessárias para se verificar a mudança nas escolas.

Concluindo

Neste estudo pode verificar-se que o isolamento do professor limitado à sua sala de aula e aos “seus” alunos está a ser substituído, embora em pequena percentagem, por uma cooperação com outros profissionais e com os pais dos alunos. Poderemos considerar que está emergente a necessidade de actuação em equipas multidisciplinares que permitem a análise das situações sob diferentes ângulos, de modo a que as várias perspetivas possam não só completar-se, mas também complementar-se.

Devido à tipologia dos alunos com que trabalha este grupo de professores (alunos considerados com necessidades educativas especiais), os problemas de saúde são frequentes, pelo que a cooperação com técnicos de saúde tem maior expressão, o que pode ajudar que profissionais de saúde e educadores tenham uma visão mais globalizante do aluno e actuem segundo a mesma.

Os pais são também parceiros privilegiados. Esta forma de estar com os pais, podemos considerar que decorre de novas teorias que salientam o seu papel no desenvolvimento das crianças a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. As perspetivas transaccional e ecológica (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979) vêm alterar o foco da intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, numa intervenção mais direccionada para o fortalecimento das capacidades da família e para o seu envolvimento. A teoria do suporte social de Dunst (1985) defende as relações de parceria entre pais e profissionais, em que o papel dos profissionais é impulsionar e consolidar as relações e interações entre pais e crianças, ajudando os pais na troca de informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e na procura de estratégias adequadas a cada criança (Cordeiro & Sanches, 2005).

Nos exemplos de investigação sobre os professores de apoio educativo relatados neste trabalho nota-se, pelas respostas dadas, uma cooperação com os responsáveis das escolas, Conselho escolar e Conselho executivo. Sendo eles quem determina as prioridades da escola,

a não cooperação não facilitará, certamente, o desempenho das tarefas dos professores de apoio.

Estima-se num máximo de 40% a proporção dos professores de apoio educativo na população alvo que conduz um trabalho de cooperação com o Conselho executivo. Este nível minoritário pode ser uma das causas das dificuldades na criação de uma dinâmica de educação inclusiva, pela insuficiente implicação dos principais profissionais no que diz respeito ao apoio das crianças e dos jovens considerados com necessidades educativas especiais, mas pode ser um começo.

Sendo recente a criação desta dinâmica na escola, ela já tem alicerçadas as suas bases de implementação. Olhar para a escola como um organismo sistémico faz todo o sentido; facultar a entrada de «outros», na escola, para além dos professores e dos alunos, torna-se cada vez mais necessário, no sentido de serem criadas verdadeiras comunidades de aprendizagem, através da cooperação e da co-responsabilização de todos no desenvolvimento de cada um. Um «outro» olhar para a diferença, no sentido que a diversidade é riqueza, pode e talvez faça mudar a estrutura rígida da escola que nós conhecemos e criticamos. “Olhar” para a diversidade na escola, não só a nível dos alunos, mas também a nível dos profissionais envolvidos, pode desencadear a cooperação entre eles, pode ajudar a formar equipas verdadeiramente interdisciplinares preocupadas com o sucesso de todos, tendo em conta o sucesso de cada um.

A entrada dos alunos considerados com necessidades educativas especiais na escola regular está a fazer com que novas dinâmicas educativas sejam criadas, com muita relutância de muitos e com muita coragem de outros, os próprios alunos, os pais, os professores e outros profissionais que se deixaram cativar e que se deixam co-responsabilizar pelo sucesso dos mais *diferentes*. Poderemos afirmar que a entrada das crianças e jovens com dificuldades nas escolas está a contribuir para a mudança de paradigma da escola que temos? A co-habitação obrigará a uma co-responsabilização assente na cooperação, desencadeadora de uma escola/sociedade mais equitativa?

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education*. In M. Ainscow (Ed.). *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Ainscow, M.(1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, e M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Arnaiz, P. & Castejón, J-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (II), 99-110.
- Bailey, J. (1997). Stress, morale and acceptance of change by special educators. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Cordeiro, M. & Sanches, I. (2005). Práticas de educação inclusiva: o envolvimento da família em intervenção precoce. *Cadernos de Educação de Infância*, 75, 14-22.
- Dunst, C. J. (1985). *Early intervencion in USA. Theory and practice*. New York.
- Forlin, C. (2001). The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 16, (II), 121-131.
- Porter, G. L. (1986). School integration: Districts 28 & 29. *Education New Brunswick*. Fredericton. New Brunswick. New Brunswick Department of Education.
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter et M. Wang (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu* (2^{ème} edition). Paris: PUF.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F.D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek e G. Siegel (Eds.). *Review of Child Development Research*, (IV), 187-244.
- Sanches, I. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. In Duarte, J. & Franco, D (Orgs.). *Formar professores para que escola. Teorias e práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sip Jan Pijl & Van Den Bos (2001). Redesigning support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 16, (II), 111-119.
- Unrug, M. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Delarge.
- Vala, J. A (1986). Análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências sociais* (5.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In M. Ainscow, G. Porter et M. Wang (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.