

Em busca de indicadores de educação inclusiva: o que os professores de apoio educativo dizem que gostariam de fazer

Isabel Sanches*
António Teodoro**

O que se deseja pode determinar o que se faz.

Resumo

Para compreender como os professores de Apoio educativo da região educativa de Lisboa (Portugal)¹ gostariam de actuar em relação a um aluno considerado com necessidades educativas especiais foi-lhes proposta uma simulação: construir respostas para resolver uma situação problemática, consubstanciada no texto “Que fazer ao Miguel?”² O objectivo era colocar os professores em situação de actuação face a um problema e, sem barreiras nem constrangimentos, descreverem a sua estratégia de actuação, para ajudarem a resolvê-lo com os outros intervenientes do processo educativo. Responderam 86% dos professores da amostra, dando origem a cinquenta páginas de texto reescrito, convertidas em 2016 unidades de registo. Verifica-se que esses professores, em função da análise realizada ao seu discurso, privilegiam o apoio directo

ao aluno considerado com necessidades educativas especiais, ao que se segue o trabalho nos contextos educativos e, por fim, o trabalho com os intervenientes do processo. Decidem, majoritariamente, sobre a continuação do aluno numa escola do ensino regular.

Palavras-chave: Integração escolar. Educação especial. Necessidades educativas especiais. Escola inclusiva. Educação inclusiva.

* Co-coordenadora dos cursos de Pós-Graduação e Formação Especializada em Educação Especial da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. E-mail: isabel.sanches@oninetspeed.pt

** Diretor da Unidade de Investigação e Desenvolvimento “Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos”, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. E-mail: a.teodoro@netvisao.pt

Recebido: 08.03.2010 – Aprovado: 12.05.2010

Introdução

A provocação que se fez aos professores de apoio educativo a alunos considerados com necessidades educativas especiais desafiou-os. Atente-se em alguns excertos do seu discurso: “Estou ao dispor para uma reflexão mais aprofundada” (Q215); Q133 apoiou o seu discurso com citações de vários autores³ que reflectem e escrevem sobre as questões educativas em geral e sobre as crianças com dificuldades no seu percurso educativo; Q171 transpôs o Miguel para o seu contexto educativo ao afirmar: “Nas escolas de hoje, há sempre um Miguel de quem todos querem livrar-se e colocar na tal instituição.”

Foi para alguns um bom momento de reflexão:

Por vezes, nós, os professores, em vez de sermos facilitadores da aprendizagem e das relações socioafectivas “somos” os geradores de comportamentos agressivos que surgem como chamadas de atenção, provocação e de aproximação que se resolvem bem com determinadas atitudes: firmeza, atenção e carinho, técnicas de controlo de comportamento com reforço positivo, trabalho em equipa com pais e pares... (Q323)

Também a capacidade de tirar partido de situações complicadas foi posta à prova:

Provavelmente se o Miguel fizesse só coisas boas e demonstrasse um comportamento adequado, os intervenientes mencionados no texto (pais, presidente do conselho escolar, psicóloga, professora da classe e professora de apoio) não se reuniriam e transformariam as suas grandes vitórias em passos insignificantes e sem sentido. Assim, ao menos, irão conhecer-se e conversar! (Q144)

Parece poder afirmar-se que esta pergunta se revelou um bom momento de reflexão, um momento para cada um se confrontar com os seus comportamentos em relação aos seus alunos e aos contextos em que se insere.

Para fazer a análise de conteúdo dos textos produzidos, utilizamos primeiramente um processo indutivo, para fazer emergir as categorias. O corpus é denso, o que obrigou a seleccionar muitas categorias. Foram reformuladas tendo como ponto de partida a análise realizada aos dados quantitativos e, ainda, as respostas às questões abertas, o que originou uma grelha muito aberta para dar lugar às categorias emergentes. O tratamento dos dados, num processo de avanços e recuos, fez emergir o cenário que, em síntese, se apresenta no Quadro 1.

	Frequência das unidades de registro, por categoria
Fazer apoio directo ao aluno	575 (28,5%)
Fazer o diagnóstico da situação problemática	304 (15,0%)
Manter o aluno na escola regular	213 (10,5%)
Trabalhar com a família	166 (8,2%)
Trabalhar com a classe	118 (5,8%)
Trabalhar com o psicólogo	112 (5,5%)
Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo	110 (5,4%)
Trabalhar com o professor da classe	90 (4,4%)
Trabalhar com os profissionais da saúde e da reabilitação	83 (4,1%)
Trabalhar com a escola	77 (3,8%)
Encaminhar o aluno para uma escola de educação especial	58 (2,8%)
Trabalhar com os pares	47 (2,3%)
Trabalhar com os técnicos especializados	38 (1,8%)
Trabalhar com a comunidade	20 (0,99%)
Encaminhar o aluno para o melhor lugar para ele	5 (0,24%)
Total	2.016

Quadro 1 - Dinâmica desejada do professor de apoio educativo

Considerando a quantidade de informação produzida, a maior percentagem de informação destes professores vai para o apoio ao aluno, um *apoio directo*, que, por vezes, assume um carácter pouco realista, mesmo caricatural:

Porém, tal só seria possível se existissem as condições ideais. Condições essas que se traduziriam por este aluno ter um professor só para ele, que trabalhasse com ele só numa sala e trabalhasse regras de socialização e comportamento. Pontualmente, esta criança iria realizar actividades de grupo na sua turma de origem. (Q296)

Fazer o diagnóstico da sua situação problemática emerge da análise, em segundo lugar: “O ideal seria tentar perceber por que é que emocionalmente o Miguel é tão perturbado e por que é que necessita de força para se fazer ouvir. Se

calhar ninguém o ouve de outra forma.” (Q220)

Em terceiro lugar, de acordo com o que os professores dizem, é que o Miguel deve *continuar na escola regular* (10,5%), para que possa fazer as suas aprendizagens, como diz uma das professoras (Q317):

A escola que o Miguel frequenta também é capaz que o “ensinem convenientemente!” Todos somos diferentes, e não é por isso que há uma escola para obesos, negros, brancos... A sociedade deve caminhar para uma cultura de inclusão, onde valores como a solidariedade, humanismo e tolerância devem ser as bandeiras. Este caminho deve iniciar-se na escola. Se as crianças conviverem com a diferença será mais fácil para o Miguel e restante comunidade escolar, promover diálogos, empatia e tolerância, aprendendo a autocontrolar-se e a gerir conflitos sem recurso à violência.

Esses professores dizem que o Miguel, com eles, se manteria na escola regular “para poder usufruir de um direito que é de todos”, “para poder crescer num ambiente mais estimulante”, “para dar continuidade às interações já realizadas”, “para serem criadas condições na escola”, “para manter a sua ligação à turma” e “para não prejudicar o aluno”.

Do total da informação recolhida e analisada, 2,8% apontam no sentido de que o Miguel não deve continuar na escola regular, deve ser *encaminhado para uma escola de educação especial*, “se prejudica os outros”, “se esgotadas todas as respostas alternativas”, “se houver partilha de actividades entre a escola regular e a escola de educação especial”, “se puder usufruir de um acompanhamento especializado” e se isso “permitir não pensar mais no caso”. Q317 diz assim: “Eventualmente terá mais diversidade de técnicos⁴ a apoiá-lo, mas, por outro lado, terá a desvantagem de estar em meio segregado, com modelos de socialização inadequados.” E Q273 acrescenta: “Frequentar uma escola de educação especial não irá resolver o problema dele, mas sim dos que o rodeiam.”

Depois desses três destaques, os três primeiros na hierarquização quantitativa, ilustrados com as palavras dos professores questionados, para uma melhor compreensão desta grande quantidade de informação, vamos fazer uma agregação das categorias expressas no quadro em grandes pontos que têm como objecto (i) o *aluno*, (ii) os contextos

em que o aluno aprende, como aluno da escola regular, e (iii) os *intervenientes* que participam no processo, incluindo os pares do aluno com NEEs. De acordo com estes enfoques da informação emitida, globalmente, podemos dizer que estes professores pensam, para a sua intervenção, numa perspectiva ecológica de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979, 1981; BAIRRÃO, 1994), uma vez que analisam e tentam resolver o problema fazendo interagir, sistemicamente, todos os elementos do processo educativo: o aluno, os contextos e os intervenientes directos e indirectos.

(i) Trabalhar com o aluno com NEEs

Trabalhar directamente com o aluno com NEEs é o grande enfoque da informação recolhida (28,5%). Perante o que os professores dizem, a resolução do problema passa, em primeiro lugar, pelo trabalho directo com o aluno. Será oportuno recordar, aqui, que todo o processo de integração dos alunos na escola estava assente no facto de que as dificuldades do indivíduo eram da sua responsabilidade, bem como a sua resolução. O sistema educativo, a escola e os seus intervenientes directos e indirectos desresponsabilizavam-se (e desresponsabilizam-se) dessa situação, sendo da responsabilidade do indivíduo desenvolver estratégias para superação das suas dificuldades. O professor de apoio educativo estava lá para o ajudar nessa tarefa. Veja-se o que se passa, neste momento, observando o Quadro 2.

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por categoria
Fazer um apoio directo ao aluno com NEEs	Criando estratégias para modificar os comportamentos	72	575 (28,5%)
	Estabelecendo laços afectivos recíprocos	57	
	Aumentando o tempo de intervenção do professor de apoio educativo	41	
	Desenvolvendo actividades alternativas	40	
	Recompensando os seus progressos	39	
	Valorizando-o	34	
	Negociando o processo com o aluno	33	
	Assegurando a diversificação	33	
	Tornando-o responsável pelas regras	28	
	Tendo em conta o seu perfil pessoal	26	
	Motivando-o	25	
	Tornando-o responsável na turma	21	
	Fazendo a avaliação dos seus comportamentos	18	
	Dialogando	17	
	Disponibilizando um adulto para o acompanhar	16	
	Fazendo um apoio individual	14	
	Fazendo um trabalho em pequeno grupo	14	
	Castigando-o	12	
	Usando de energia	8	
	Adaptando a classe	7	
Fazendo-o compreender as consequências dos seus actos	6		
Ensinando-lhe como se faz	6		
Definindo objectivos precisos	5		
Mudando de professor	3		
			575 (28,5%)
Fazer o diagnóstico da situação problemática	Procurando as causas do comportamento problemático	68	304 (15,1%)
	Caracterizando o meio familiar	37	
	Caracterizando o aluno na sua globalidade	35	
	Caracterizando o seu perfil pessoal	25	
	Caracterizando os seus comportamentos	24	
	Caracterizando a sua problemática	23	
	Caracterizando a dinâmica da sala de aula	23	
	Observando os seus comportamentos	22	
	Avaliando a situação durante a qual acontecem os comportamentos	21	
	Diagnosticando o seu perfil educativo-pedagógico	17	
Fazendo uma avaliação com especialistas	9		
			304 (15,1%)
Total 879 (43,6%)⁵			

Quadro 2 - Dinâmica do professor de apoio educativo, em relação ao aluno com NEEs

Considerando a informação emitida, verifica-se que a maior percentagem (43,6%) dos enunciados, isto é, 879 unidades nas 2016 identificadas, recai numa dinâmica de intervenção com o aluno. Os 879 enunciados dividem-se em duas categorias de intervenção, fazendo um trabalho directo com ele (28,5%, ou seja, 575 unidades em 2016), para resolver ou atacar esse problema, ou procurando as causas do mesmo problema (15,1%, ou seja, 306 unidades em 2016). Este enfoque no trabalho directo com o aluno é, por vezes, desvalorizado, investindo mais no trabalho indirecto, como diz Q150: “Em relação ao apoio

educativo faria um trabalho indirecto com o Miguel e directamente com a professora na planificação e avaliação/reflexão da situação.”

Apoio directo ao aluno com NEEs

Analisando a primeira categoria que é destacada, a nível quantitativo, *Fazer apoio directo ao aluno com NEEs* (28,5%),⁶ pode fazer-se o seu reagrupamento e destacar as áreas de intervenção nas quais se aplicam os professores de apoio educativo, como mostra o Quadro 3.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por área de intervenção
Relação	Estabelecendo laços afectivos recíprocos Recompensando os seus progressos Valorizando-o Negociando o processo com o aluno Tornando-o responsável pelas regras Tendo em consideração o seu perfil pessoal Motivando-o Tornando-o responsável na classe Dialogando Castigando-o Usando de energia Fazendo-o compreender as consequências dos seus actos	57 (18,6%) 39 (12,7%) 34 (11,1%) 33 (10,8%) 28 (9,2%) 26 (8,5%) 25 (8,2%) 21 (6,9%) 17 (5,6%) 12 (3,9%) 8 (2,6%) 6 (1,9%)	306 (53,2%)
Aprendizagem	Criando estratégias para modificar os comportamentos Desenvolvendo actividades alternativas Assegurando a diversificação Fazendo a avaliação dos seus comportamentos Fazendo um trabalho em pequeno grupo Ensinando-lhe como se faz Definindo objectivos precisos	72 (38,3%) 40 (21,2%) 33 (17,6%) 18 (9,6%) 14 (7,4%) 6 (3,2%) 5 (2,7%)	188 (32,7%)

Cont.

Autonomia	Aumentando o tempo de intervenção do professor de apoio educativo	41 (57,7%)	71 (12,4%)
	Disponibilizando um adulto para o acompanhar	16 (22,5%)	
	Fazendo um apoio individual	14 (19,8%)	
Situação contextual	Adaptando a turma	7 (70%)	10 (1,7%)
	Mudando o professor	3 (30%)	
Total			575 (100%)

Quadro 3 - Apoio ao aluno: áreas de intervenção

No que diz respeito ao apoio directo ao aluno, é ao nível da relação, de acordo com a quantidade de informação emitida (53,2%, ou seja, 306 unidades em 575), que estes professores dizem que os esforços devem ser realizados.

Primeiramente, eles dizem querer estabelecer laços afectivos recíprocos (18,6%, ou seja, 57 unidades em 306) e estar muito atentos ao próprio aluno para o poder *recompensar*, quando faz progressos, *valorizar*, *negociar o processo com ele* e torná-lo *responsável*, adequando sempre a actuação ao *seu perfil pessoal*; dizem que é necessário *motivá-lo*, mas também *puni-lo*; usar de *firmeza* e fazê-lo *compreender as consequências dos seus actos*. A *recompensa* pelos seus progressos verifica-se essencialmente através do “reforço positivo”, que tem que ser dado quando o aluno actua bem, fazendo “elogios”, “encorajando” e criando um “sistema de prémios”. A *valorização* dos seus “êxitos e progressos”, ou simplesmente o seu “trabalho”, passa pelo “estímulo” constante e pelo “desenvolvimento da autoestima”. É importante *negociar o processo com o aluno*, recolhendo a sua “opinião sobre os seus

comportamentos e atitudes”, fazendo-o “entender que ele é que terá de traçar o seu projecto de inclusão”, conversando com ele, implicando-o na planificação e comprometendo-o na execução, na reflexão e na avaliação. É preciso *motivar* o aluno, ele terá de encontrar razões válidas para actuar, sendo importante “promover tarefas de interesse para o aluno”, proporcionar-lhe a “escolha de tarefas”, “atribuir-lhe tarefas em que tenha êxito” e “fazer sobressair o que de positivo existe nele”. Também é necessário *punir*, estabelecendo “castigos” ou “reforços negativos”, quando não cumpre o previamente estabelecido. A “adopção de atitudes firmes, por parte dos educadores”, “exigindo que ele cumpra o que ele próprio programou” reveste um posicionamento, por parte destes professores, contrário ao que se verifica em algumas escolas, onde os alunos com NEEs fazem simplesmente o que lhes apetece.⁷ A cumplicidade com o aluno, tornando-o protagonista do seu próprio processo de crescimento, emerge em expressões como estas: “É necessário que [...] o Miguel perceba que não pode magoar os outros meninos”, “fazê-lo en-

tender que o seu comportamento deve mudar» ou «sensibilizar o Miguel para os efeitos de uma actuação agressiva”.

O estabelecimento de uma relação forte com os alunos é o ponto mais relevante da actuação dos professores de apoio, como se pode ver pela grande quantidade e diversidade de informação emitida neste item (306 unidades em 575 centradas no apoio directo ao aluno). Perpassa nos textos emitidos um discurso de grande cumplicidade com o Miguel, um carinho que se expressa também numa vontade enorme de querer resolver a situação, fazendo o melhor e da melhor maneira, como diz Q197: “O amor supera muitas agressividades.”

O apoio desenvolve-se também à volta das *aprendizagens* (32,7%, ou seja, 188 unidades em 575). “Tentar promover o sucesso escolar (normalmente estes alunos têm ‘crises’ porque se sentem ignorantes) como factor facilitador da normalização dos comportamentos e promotores da autoestima” (Q165) será uma boa estratégia, muitas vezes ignorada pelos próprios professores, que acham que as aprendizagens para estes alunos não são muito importantes. A função da escola é ensinar e os alunos vão para a escola para aprender, o que, por vezes, é esquecido.

A aprendizagem, segundo esses professores, deve processar-se, sobretudo, *criando estratégias para modificar os comportamentos*: “Contratos por objectivos, programas de intervenção que permitam implementar comportamentos mais adaptativos, estratégias de resolução de problemas e de gestão de conflitos, estratégias de *time-out* nas si-

tuações de crise, objectivos exequíveis e medicação adequada”, entre outros. De notar que, segundo as respostas emitidas, é a área da socialização a primeira a ser trabalhada. Dentro do mesmo contexto, verifica-se que é necessário desenvolver *actividades alternativas* exteriores à sala de aula: desportivas e lúdicas, não esquecendo os animais e a floricultura, bem como trabalhos em computador ou na biblioteca. *Diversificar*, para esses professores, quer dizer utilizar actividades e materiais diversificados, mas também empregar “pedagogia diferenciada”, “instrução directa”, trabalhar em “espaços diferenciados” e com “diferentes técnicas”; é necessário “organizar rotinas”, “ter tempos de execução muito curtos”, “trabalhar com modelos positivos” e “ignorar os comportamentos inadaptados”. A aprendizagem deverá desenvolver-se, segundo a informação recolhida, partindo da *avaliação dos comportamentos do aluno*, nas modalidades de auto e de heteroavaliação no fim do dia. Está presente na informação a preocupação constante de implicar o aluno no seu processo de aprendizagem. Trabalhar com o aluno *em pequeno grupo*, utilizando o jogo como estratégia, é uma outra forma de aceder às aprendizagens ao nível da socialização, através da qual se pode cooperar, reflectir, relaxar, dialogar e promover a inclusão no grupo. *Ensinar-lhes como se faz* com exemplos muito concretos, definindo objectivos muito precisos, susceptíveis de ser atingidos, são também aspectos destacados para a intervenção a realizar por estes professores de apoio, talvez porque saibam que muitos dos alunos

com NEEs têm dificuldade em se aperceber da globalidade da tarefa, donde a necessidade de a dividir em pequenas etapas mais concretizáveis e, assim, com mais probabilidades de obter sucesso imediato.

A autonomia significa maior presença do adulto para acompanhamento ao aluno, representando 12,4% da informação recolhida, na categoria, podendo significar, para estes professores, a necessidade do reforço da presença do adulto junto da criança para que ela faça as aprendizagens, fruto de uma tradição da escola: os alunos aprendem essencialmente com o adulto, o professor. Maior presença do adulto, menor autonomia para o aluno.

Vigotsky (1985) e Bandura (1979), entre outros, fazem-nos pensar em outras formas de aprendizagem, talvez mais eficazes. Estes professores de apoio, pela quantidade de informação emitida neste item, parecem querer dizer que uma das estratégias principais a utilizar será precisamente um grande acompanhamento, por parte destes professores. Será que eles têm medo de perder influência junto das escolas e dos alunos ou será que estão convencidos que é o melhor para os alunos? Verifica-se que este apoio é pensado sobretudo em razão da quantidade: “O professor de apoio educativo [deverá] acompanhá-lo o maior número de horas possível” (Q98), estabelecendo uma relação a dois, sobretudo fora da sala de aula: o aluno “pode desenvolver outras actividades, fora da sala de aula, com o professor de apoio educativo”. (Q265)

O aluno sair da sala de aula para fazer aprendizagens,⁸ sejam elas quais forem, não é problema para os professores de apoio educativo, é demasiado usual. Talvez não tenham pensado que cada vez que o aluno deixa os seus colegas é afastado da “história” que estão a viver em conjunto. Quando volta a “história” pode ter terminado e ele não teve oportunidade de viver o seu final...

Neste acompanhamento, o professor de apoio pode ser substituído por um adulto, um outro professor: “O Miguel terá que ter sempre consigo (ou quase sempre) um professor que o acompanhe nas aulas e, se possível, no intervalo, a fim de ajudar a controlar a sua agressividade” (Q121). O auxiliar de acção educativa é também solicitado para acompanhar o Miguel: “Neste caso, parece-me imprescindível, para que o trabalho da classe não seja prejudicado, que esteja permanentemente com este aluno uma auxiliar de acção educativa, para fazer com ele uma análise e registo de comportamentos, e que possa sair com ele da sala nos momentos em que ele perturba mais.”⁹ (Q325)

A situação contextual (1,7%) é também uma das áreas de intervenção preconizadas por estes professores, concretizando-se na adaptação da classe, mudança de professor ou de escola. Estes professores falam em turmas pequenas (não mais de 18 alunos). Os regulamentos oficiais determinam que a classe com alunos com NEEs (máximo dois) tenha, se possível, vinte alunos. Se fosse Ainscow (1997) a falar, diria que o fundamental para ter sucesso na escola são justamente as estratégias usadas

pelos professores das classes regulares e também o trabalho desenvolvido dentro da classe regular, delegando para segundo plano o número de alunos por turma.

O diagnóstico da situação problemática

A informação recolhida concentra-se também à volta da necessidade do diagnóstico da situação problemática (15,1%). Para melhor compreender esta situação reagrupou-se a informação em aspectos relevantes que a mesma contempla, como mostra o Quadro 4.

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por área de diagnóstico
O aluno	Procurando as causas do comportamento problemático	68 (31,8%)	214 (70,4%)
	Caracterizando o aluno na sua globalidade	35 (16,4%)	
	Caracterizando o seu perfil pessoal	25 (11,7%)	
	Caracterizando os seus comportamentos	24 (11,2%)	
	Caracterizando a sua problemática	23 (10,7%)	
	Observando os seus comportamentos	22 (10,3%)	
	Diagnosticando o seu perfil educativo-pedagógico	17 (7,9%)	
O meio escolar	Caracterizando a dinâmica da sala de aula	23 (67,7%)	34 (11,2%)
	Caracterizando o meio escolar	11 (32,3%)	
A situação global	Avaliando a situação durante a qual aconteceram estes comportamentos	21 (70%)	30 (9,9%)
	Fazendo uma avaliação com especialistas	9 (30%)	
O meio familiar	Caracterizando o meio familiar	26 (100%)	26 (8,5%)
Total			304 (100%)

Quadro 4 - Diagnóstico da situação problemática: aspectos considerados

Saber o que está na origem do comportamento do Miguel faz parte do enfoque da informação recolhida, apontando a mesma para causas que têm a ver com o aluno (70,4%), com o seu *meio escolar* (11,2%), com a *situação global* (9,9%) e com o *meio familiar* (8,5%). Pela quan-

tidade de informação, parece poder afirmar-se que o principal responsável pela situação é o aluno, uma crença que tem uma tradição muito forte: “O aluno, coitado, é preciso ajudá-lo.”¹⁰ Verifica-se uma maior quantidade de informação no item meio escolar do que no que se

refere ao meio familiar. Poder-se-á dizer que esses professores acreditam que o meio escolar é mais responsável pela situação que o meio familiar? Os testemunhos dos professores, em situações formais e informais, vão em sentido inverso: as famílias, na maior parte das vezes, são os maiores responsáveis pelos comportamentos dos alunos.

Procurar as causas do comportamento agressivo do Miguel é tarefa que a informação recolhida propõe, para o que é necessário observar e caracterizar os seus comportamentos, fazer a avaliação da situação, caracterizar o aluno, globalmente, e o seu perfil pessoal, educativo e pedagógico.

A grande quantidade de informação emitida nesta categoria leva-nos a perceber a importância que os professores dão ao diagnóstico, dando-lhe uma perspectiva muito globalizante. A avaliação médica e psicológica não é a principal nem a única. Esses professores querem conhecer tudo sobre o aluno: “A história pessoal, afectiva, social, clínica e escolar” (Q40); as suas motivações as suas preferências, os seus interesses, as suas necessidades, os seus conhecimentos, as suas competências e as suas dificuldades. O perfil escolar é o que é citado em último lugar, mas neste aspecto os professores querem saber as áreas fortes do aluno, o que pode perspectivar uma atitude positiva em face à problemática, como diz Q282: “Procuraria enfocar mais as vantagens da possibilidade de mudança de comportamento e da sua viabilidade do que as dificuldades que iríamos enfrentar.”

Segundo a informação emitida, o meio escolar pode ser responsável pela situação existente, aparecendo como primeira referência a dinâmica gerada na sala de aula. Com os seus métodos e comportamentos, o professor da classe pode desencadear nos alunos reacções muito diversificadas, pelo que “é preciso perceber se o que gera a situação será da relação com o professor” (Q257); é preciso “perceber a atitude, a postura e as práticas da professora dentro da classe” (Q310); é preciso “perceber a relação com os colegas, dentro da classe” (Q156). A dinâmica da sala de aula como geradora de comportamentos inadequados é indiciada como possível responsável por 67,7% da informação recolhida neste item. O meio escolar recolhe 32,3% do conjunto da informação nesta categoria.

É também necessário avaliar a situação global para “saber o que é que aconteceu ou está prestes a acontecer” (Q144), para “compreender em que circunstâncias os comportamentos acontecem” (Q323) ou “descobrir quais são as situações que desencadeiam os comportamentos agressivos” (Q8, Q49, Q84). É referenciado que essa avaliação deva ser feita por especialistas.

As causas para estes comportamentos podem estar no meio familiar, pelo que é necessário caracterizá-lo, procurando saber “qual é o clima da família e a relação entre irmãos” (Q144), “como se faz a relação pais/filhos” (Q114, Q137, Q138) e a “história da família” (Q320).

A preocupação com o diagnóstico da situação problemática, evidenciada na informação emitida, tendo em consideração o aluno (70,4%), o seu *meio es-*

colar (11,2%), a situação global (9,9%) e o meio familiar (8,5%) aponta para uma percepção destes professores no sentido da compreensão dos fenómenos através das relações interactivas que se desenca-deiam entre os vários elementos e não para uma relação directa de causa e efeito, o que é quase impossível quando se pretende analisar o acto humano.

(ii) Trabalhar com os contextos

Trabalhar não somente com o aluno, mas também com os contextos em que ele se movimenta, é uma preo-

cupação expressa na informação emitida pelos professores de apoio educativo. Talvez valha a pena lembrar aqui Bronfenbrenner (1979, 1981) e Bairrão (1994), quando eles falam da ecologia do desenvolvimento humano e da sua relação com os contextos em que se inserem. A necessidade de trabalhar com os contextos representa 18,89% da informação emitida, quando os professores falam da sua dinâmica educativa. Os contextos que foram destacados na informação emitida foram: a família (8,2%), a classe (5,8%), a escola (3,8%) e a comunidade (0,99%), como mostra o Quadro 5.

Frequência das unidades de registro, por categoria	
Trabalhar com a família	166 (8,2%)
Trabalhar com a classe	118 (5,8%)
Trabalhar com a escola	77 (3,8%)
Trabalhar com a comunidade	20 (0,99%)
Total	381 (18,89%) ¹¹

Quadro 5 - Dinâmica do professor de apoio educativo em relação aos contextos¹²

Se se considerar a classe como um contexto muito específico da escola, conclui-se que esta é o grande contexto de intervenção dos professores de apoio educativo, tendo em conta a informação emitida e analisada. Podem, assim, considerar-se três grandes contextos de intervenção: a escola, a família e a comunidade. A escola e a classe recolhem 9,6% da informação total; 51,2% do conjunto da informação dentro dos contextos considerados. Analisa-se, de seguida, a informação recolhida em cada um dos contextos citados.

Trabalhar com a família

A escola, muitas vezes, cria dificuldades nas relações a estabelecer com os pais, como mostra Q282: “Seria necessário [...] animar os pais para quem deve ser muito difícil sentir que a escola do seu bairro não ‘quer’ o seu filho porque ele não se enquadra no ‘perfil de aluno como os outros’.” Talvez pelo papel importante que desempenha a família no desenvolvimento do processo educativo do aluno, esses professores dizem que estão disponíveis para colaborar, apoiar, ajudar e dinamizar a família, como mostra o Quadro 6.

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por categoria
Trabalhar com a família	Colaborando com a família	65 (39,2%)	166 (8,2%)
	Apoiando os pais	27 (16,3%)	
	Ajudando a criar uma certa dinâmica na família	23 (13,9%)	
	Tendo em consideração o ponto de vista da família	17 (10,2%)	
	Ajudando no diagnóstico da situação	12 (07,2%)	
	Avaliando o contexto familiar	12 (07,2%)	
	Dinamizando a família para pedir a colaboração de outros	6 (03,6%)	
	Colaborando com os pais da Marta	4 (02,4%)	

Quadro 6 - Trabalhar com a família

Esses professores dizem que querem colaborar com a família (os pais, normalmente a mãe), fazendo “reuniões”, “escutando-os”, “estudando o caso em conjunto”, “partilhando diagnósticos, estratégias e avaliações”, como o documentam Q44 e Q 97: “Alargar estas estratégias ao meio familiar, numa cooperação próxima com os pais.” As várias estratégias de colaboração com os pais estão largamente documentadas nas 65 unidades de registro emitidas. O apoio à família é considerado importante para ajudar a criar um “clima familiar mais estruturante, mais estimulante, mais afectivo” (Q79), para ajudar a criar uma dinâmica familiar em relação ao aluno (se ela não existir): sensibilizar os pais para actividades desportivas, para continuar o trabalho que é desenvolvido na escola, para solicitar a ajuda nas actividades da casa, para criar e fazer cumprir regras e para pedir colaboração, quando necessitam. Estes professores também se pronunciam sobre a necessidade de fazer uma avaliação do contexto familiar para “analisar a relação afectiva

existente”, para “saber como é o comportamento do Miguel no meio familiar [e o seu] relacionamento com os pais” e, ainda, sobre a necessidade de implicar os pais no diagnóstico da situação. Outra questão sobre a qual se pronunciam tem a ver com o facto de ser tido em conta o ponto de vista da família, atendendo “às expectativas” e aos “objectivos traçados” pelos pais, sendo sempre informados do que está a acontecer e pedida a devida autorização para o desenvolvimento de todo o processo. Não são esquecidos os pais da Marta, também eles, segundo a informação emitida, têm uma palavra a dizer e a ouvir.

Esta preocupação de acompanhamento da família do aluno pode justificar-se porque uma parte dos alunos com NEEs têm famílias afectadas pela pobreza, o que faz com que os professores sintam a necessidade de lhes transmitir alguma informação, no sentido de aceder a ajuda médica, social e económica. A imigração tem aumentado os problemas na escola com famílias desenraizadas que, por vezes, não compreendem

nem aceitam o contexto em que estão inseridas.

Trabalhar com a classe regular

A classe é um contexto muito importante no desenvolvimento de dinâmicas de interação para alunos e professores. É o lugar onde quase tudo acontece. O tempo que o aluno passa na escola decorre, essencialmente, em classe, com o professor e os seus colegas. Os professores de apoio educativo têm vindo a experimentar dificuldades para trabalhar a classe, na sua globalidade, em conjunto com o professor do ensino regular. A questão que se põe é se são

os professores do ensino regular que não querem ser “invadidos” no seu espaço e, por isso, recusam a entrada, ou se são os professores de apoio educativo que não “querem” entrar, embora verbalizem o contrário. Que razões impedirão uma boa e generalizada cooperação professor de apoio educativo/professor de ensino regular, para a realização de um trabalho, tendo como ponto de partida a classe, em vez do aluno?

A informação recolhida nas respostas à pergunta “Que fazer ao Miguel?” manifesta o desejo de trabalhar com a classe em 5,8%. O Quadro 7 mostra as estratégias que os professores respondentes dizem poder vir a ser utilizadas, na intervenção com o aluno.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com a classe	Recriando a dinâmica da sala de aula	43 (36,5%)	118 (5,8%)
	Trabalhando o Miguel na classe	32 (27,1%)	
	Trabalhando as questões comportamentais na classe	26 (22,0%)	
	Sensibilizando a classe	10 (08,5%)	
	Coadjuvando a professora da classe regular	7 (05,9%)	

Quadro 7 - Trabalhar com a classe

A informação recolhida aponta para a necessidade de um investimento na recriação da dinâmica da sala de aula, no que diz respeito ao espaço, à gestão da sala e às tarefas a realizar. Os professores, nos seus textos, propõem uma sala de aula com um ambiente favorável às aprendizagens, onde a gestão assenta numa cooperação estreita e responsável entre alunos e professora,

criando “hábitos de reflexão” e de análise sobre os “acontecimentos do dia”, em “assembleias de turma”, em “trabalho de grupo”, em tempos determinados. A diversidade das actividades é também proposta, sobressaindo a actividade ludicopedagógica como grande estratégia de actuação. O trabalho a pares e em pequeno grupo é outra das propostas, apostando também na estratégia do

aprender fazendo, jogando com a diferenciação pedagógica e a heterogeneidade do grupo.

Está patente a adesão aos métodos activos da aprendizagem que nos remetem a Célestin Freinet ou a Paulo Freire, entre outros. Pela informação emitida parece poder afirmar-se que estes professores de apoio acreditam que a dinâmica da sala de aula, globalmente, pode ajudar a resolver os problemas gerados na classe ou onde eles têm maior expressividade.

Trabalhar com o Miguel na classe é outra das estratégias preconizadas pelos professores respondentes de acordo com a informação recolhida, tendo em conta a construção de uma imagem positiva em relação aos seus colegas: “Não deve ser criticado perante o grupo [...], os seus comportamentos positivos devem ser reforçados, perante o grande grupo” (Q23). Atribuir-lhe tarefas que ele fosse capaz de realizar e que o pudessem valorizar em relação ao grupo/turma e em relação ao professor da classe: “Tentaria que o Miguel ocupasse cargos que o valorizassem pela positiva” (Q5), ou “fazer um plano de modificação do comportamento do Miguel e estabelecer metas para o Miguel atingir com a ajuda e a vigilância de todos” (Q7) seriam outras das 32 actividades enunciadas e passíveis de ser desenvolvidas com o Miguel dentro da classe.

Trabalhar as questões comportamentais na classe deve ser uma prioridade nos objectivos a trabalhar com o grupo: “O projecto curricular de turma terá que ter em conta a problemática do Miguel” (Q26). Diferentes activida-

des são sugeridas: elaborar e realizar programas de modificação de comportamentos, apresentar, para discussão, “à classe situações hipotéticas para procurar soluções” (Q334), “trabalhar a dramatização de situações em que os problemas de comportamento estão presentes” (Q341), reflectir, discutir, avaliar com os alunos as situações, encontrar com eles soluções e responsabilizá-los pela execução das tarefas.

Sensibilizar a classe em relação à problemática pode conseguir-se mobilizando “toda a classe para compreender e agir de forma positiva durante as crises do Miguel” (Q150), “discutindo os comportamentos na sala com todos os alunos” (Q200) e “envolvendo toda a turma no processo” (Q7, Q256), para que ela mesma “faça a inclusão do Miguel”. (Q15)

Coadjuvar a professora do ensino regular é também uma estratégia sugerida pelos professores respondentes, para proporcionar uma aprendizagem adequada às situações e aos respectivos intervenientes. Essa ajuda pode ser prestada por professores de apoio ou outros professores, mas também por uma auxiliar de acção educativa.

Em síntese, parece poder afirmar-se que os professores têm o saber necessário para actuar em situações que envolvem maior complexidade e maiores desafios na escola. O que é que está a impedir o pleno sucesso desses alunos na escola?¹³ É necessário trabalhar, e trabalhar muito, para estar atento às situações e intervir nelas adequadamente e no tempo certo. Emerge destes textos a necessidade de um grande investimento

pessoal e profissional à tarefa de ensinar e esse investimento é muito maior quando nos confrontamos com alunos com necessidades educativas especiais.

Trabalhar com a escola

Para dar uma resposta adequada à situação criada pelo Miguel é necessário, segundo estes professores de apoio educativo, trabalhar em nível da escola, desenvolvendo estratégias diversificadas, como mostra o Quadro 8.

	Estratégias	Frequências das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com a escola	Envolvendo todos os intervenientes	21 (27,3%)	77 (3,8%)
	Desenvolvendo uma filosofia de atendimento à diversidade	14 (18,2%)	
	Implementando actividades complementares	14 (18,2%)	
	Criando respostas adequadas às situações	8 (10,4%)	
	Acolhendo e securizando	8 (10,4%)	
	Fazendo a análise/avaliação do contexto escolar	7 (09,0%)	
	Incluindo o Miguel nos projectos da escola	5 (06,5%)	
			77 (3,8%)

Quadro 8 - Trabalhar com a escola

Em primeiro lugar, é necessário envolver todos os intervenientes da escola, pois “a intervenção de todas as pessoas é importante” (Q243). As referências recaem principalmente nos professores do ensino regular, como diz Q182: “Com os professores, tentar integrá-lo o melhor possível dentro das regras de socialização da escola.” O envolvimento dos intervenientes passa também pelos elementos que fazem parte da gestão da escola: Conselho Executivo e Conselho Pedagógico. O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) é também referenciado para o trabalho com o aluno na escola.

É necessário, segundo dizem os professores, que a escola crie uma verdadeira filosofia de atendimento à diversidade, fazendo “ver aos intervenien-

tes do processo de como pode ser bom para o Miguel e para os colegas o facto de ele, diferente, frequentar esta escola” (Q164, porque o “mais fundamental é a atitude da escola [...] para com os comportamentos do Miguel” (Q243). “Procurar a resposta que melhor responda às suas necessidades” (Q84), “proporcionar todas as condições” (Q254), “arranjar meios e procurar estratégias” (Q319), “beneficiar de técnicos” (Q19) e “trazer especialistas à escola” (Q257) são algumas das formas de actuação da escola que os professores referem como importantes para que se possa afirmar que a escola inclui nas suas prioridades o atendimento à diversidade.

Os professores dizem querer uma escola com actividades complementares:

psicomotricidade, educação física, “ateliers”, terapias, um sistema de prémios para o melhor moderador de conflitos, programas socioafectivos, protocolos com entidades educativas, sociais, psicológicas e da saúde. Muito importante para os professores é também criar na escola um clima acolhedor e securizante, com um ambiente estruturado (Q102) e estruturante (Q79), estimulante (Q79), mais afectivo (Q79) e o mais calmo possível. (Q47, Q48)

Uma resposta adequada aos problemas passa, segundo a informação recolhida, por uma análise do contexto, para que possa ser questionada a sua organização (Q317) e “saber como foram resolvidos os conflitos” (Q329) e, assim, “sugerir organização e respostas mais eficazes”. (Q317)

Os professores que responderam a esta questão querem que o Miguel seja incluído nos projectos da escola, para que possa se “sentir participante activo na escola” (Q249) e para que possa “ter uma adaptação progressiva à escola”. (Q311)

Trabalhar com a comunidade

Embora em último lugar na categoria, em razão da quantidade de informação recolhida, trabalhar na comunidade onde a escola se insere é também importante. Segundo as respostas emitidas, é necessário que a comunidade crie condições para acolher e estimular, disponibilizando as estruturas de apoio existentes e envolvendo-se no processo educativo, como se pode observar no Quadro 9.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com a comunidade	Criando condições para acolher e estimular	8 (40%)	
	Disponibilizando estruturas de apoio	7 (35%)	
	Envolvendo-se no processo educativo	5 (25%)	
			20 (0,99%)

Quadro 9 - Trabalhar com a comunidade

A comunidade e a escola devem trabalhar em parceria, como diz Q196: “É preciso sempre contar com imaginação, parcerias e disponibilidade para a mudança a que por vezes somos obrigados. Nada pode ser estanque”, ou Q317: “Pedir ajuda a outros profissionais externos à escola (comunidade).”

(iii) Trabalhar com os intervenientes que participam no processo

Como se pode ver pelo Quadro 10, realizado a partir das respostas dos professores de apoio educativo, como a de Q164: “Fazer ver aos intervenientes do processo de como pode ser bom para o Miguel e para os colegas o facto de ele, diferente, frequentar esta escola [...] agora e no futuro”, é necessário trabalhar com os vários intervenientes no processo educativo.

	Frequência das unidades de registro, por categoria
Trabalhar com o psicólogo	112 (5,5%)
Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo	110 (5,4%)
Trabalhar com o professor da classe	90 (4,4%)
Trabalhar com os profissionais da saúde e da reabilitação	83 (4,1%)
Trabalhar com os pares	47 (2,3%)
Trabalhar com os técnicos especializados	38 (1,8%)
Total	480 (23,8% ¹⁴)

Quadro 10 - Dinâmica do Professor de apoio educativo, em relação aos intervenientes no processo educativo

Desenvolver trabalho com os intervenientes do processo educativo emerge em 23,8% da informação recolhida, o que pode significar a importância que reveste, para os professores, o trabalho com os que directamente estão ou trabalham com o aluno com NEEs. De salientar que o trabalho com os pares do aluno não foi esquecido na informação recolhida (2,3%).

Trabalhar com o psicólogo é a categoria que recolhe mais informação (5,5%) quando considerados os intervenientes do processo, sendo que trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo recolhe 5,4% da mesma informação. O trabalho com o professor da classe recolhe 4,4% das respostas emitidas.

Analisa-se, em seguida, cada uma das categorias consideradas, seguindo a hierarquização que se apresenta no Quadro 10.

Trabalhar com o psicólogo

O psicólogo, segundo a quantidade de informação, é o parceiro privilegiado no desenvolvimento do processo educativo do Miguel (Quadro 11), tão privilegiado que pode ter o papel mais importante nas decisões a serem tomadas: “Se existe uma psicóloga [...], ela, melhor do que qualquer outro profissional, saberá dar a melhor resposta para o futuro escolar e pessoal do Miguel.” (Q201)

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por categoria
Trabalhar com o psicólogo	Fazendo o acompanhamento psicológico	52 (46,4%)	112 (5,5%)
	Fazendo a avaliação diagnóstica	30 (26,8%)	
	Colaborando com outros intervenientes	30(26,8%)	

Quadro 11 - Trabalhar com o psicólogo

Os professores de apoio educativo pedem ao psicólogo um acompanhamento do aluno (46,4%), com uma “intervenção muito directa” (Q319), “frequente e regular” (Q15) e “ser desenvolvido um trabalho de terapia comportamental” (Q341). Também a família do aluno, segundo eles, deve ter acompanhamento psicológico (Q92, Q108, Q114). Fazer a avaliação diagnóstica é outra área em que os professores solicitam a intervenção do psicólogo: “O psicólogo deveria tentar descobrir qual a situação/problema que desencadeou a agressividade” (Q295). É, ainda, desejado um trabalho de colaboração do psicólogo, como diz Q189: “Deverá

ser ela [psicóloga] a ajudar as professoras, na decisão do futuro do aluno”, num trabalho de parceria, para delinear e pôr em prática estratégias, para superar estes comportamentos. (Q321)

Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo

A informação emitida contempla com 5,4% o desejo/necessidade de todos trabalharem em conjunto, estrategicamente, para atingir um objectivo comum, como mostra o Quadro 12.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo	Fazendo um trabalho em equipa	39 (35,5%)	110 (5,4%)
	Reflectindo, programando e avaliando	31 (28,2%)	
	Colaborando nas estratégias a desenvolver	21 (19%)	
	Trabalhando a situação, em equipa multidisciplinar	11 (10%)	
	Articulando-se em função de um objectivo comum	8 (7,3%)	
			110 (5,4%)

Quadro 12 - Trabalhar com todos os intervenientes do processo educativo

Fazer um trabalho em equipa destaca-se com 35,5% do total da informação recolhida no conjunto de estratégias seleccionadas, nesta categoria, servindo para “encontrar soluções viáveis” (Q332), para “superar dificuldades” (Q97), “para unir esforços, para tentar minimizar os problemas” (Q44, Q54), “haver uma melhor ajuda de todos” (Q237). Todo o trabalho requer “uma reflexão conjunta entre todos os elementos intervenientes no processo educativo” (Q230), para, “em reunião com todos, [...] ser acordado um plano educativo individual” (Q236). A colaboração ajudará a “elaborar um conjunto de estratégias

de intervenção em que todos pudessem intervir” (Q249) e a “programar actividades do interesse do Miguel”. (Q219)

O trabalho em equipa multidisciplinar (10%) ajuda a discussão do caso, a avaliação dos conhecimentos, a procura de soluções e a partilha de ideias e saberes (Q305, Q332, Q330, Q334), articulando-se em função de um objectivo comum (7,3%): “Cada parceiro teria a sua tarefa, de modo que todos colaborassem para concretizar um objectivo comum” (Q326), sensibilizando “todos os intervenientes para uma melhor articulação entre si quanto às atitudes a tomar em face aos comportamentos do aluno” (Q326),

levando a “assinatura de um contrato entre todos os intervenientes”. (Q332)

Trabalhar com o professor da classe regular

Trabalhar com o professor da classe foi o desejo/necessidade expresso por 4,4% da informação recolhida, usando estratégias diversificadas, como mostra o Quadro 13. O professor de apoio edu-

cativo pode ajudar o professor do ensino regular a “tentar ver o que o Miguel faz bem e o que tem de bom. Por meio de brincadeiras, jogos e conversas poderia fazer sobressair o que de positivo existe nele e demonstrar (ao aluno e aos restantes colegas) que o Miguel consegue e é capaz de fazer, mesmo que seja algo muito pequeno. O importante foi o esforço e o empenho com que o aluno o desempenhou”. (Q144)

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por categoria
Trabalhar com o professor da classe regular	Trabalhando em parceria pedagógica	25 (27,8%)	90 (4,4%) ¹⁵
	Dinamizando as aprendizagens	16 (17,8%)	
	Adequando estratégias	13 (14,4%)	
	Definindo princípios de actuação	12 (13,3%)	
	Elaborando o programa de acção	12 (13,3%)	
	Reflectindo/Avaliando	12 (13,3%)	
			90 (4,4%) ¹⁵

Quadro 13 - Trabalhar com o professor da classe regular

É evidenciado por 27,8% da informação nesta categoria a necessidade de trabalhar em parceria pedagógica com o professor do ensino regular, como diz, entre outros, Q95: “Um professor de apoio para trabalhar em parceria com o professor titular, sempre, ao longo do ano lectivo.” O trabalho com a professora da turma tem como objectivo dinamizar as aprendizagens (17,8%), enfocando nas dinâmicas relacionais, ao nível do envolvimento de professores e de alunos, nas quais estão incluídas a formalização de contratos comportamentais (Q42), alteração das dinâmicas da sala de aula (Q200), ou “apoio mais

individualizado, por parte do professor do ensino regular”. (Q268)

Segundo 14,4% da informação, dentro da categoria, é necessário adequar estratégias, em conjunto, como diz, por exemplo, Q282: “Colocar-me-ia à disposição da professora do Miguel para delinear-mos em conjunto estratégias.” É também necessário, segundo 13,3% da informação, dentro da categoria, definir princípios de actuação, que sejam geradores de maior inclusão: “Só com uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, se podem concretizar os princípios da inclusão” (Q217); “enfocar mais nas vantagens e na viabilidade da possibilidade de mudança de comporta-

mentos do que nas dificuldades” (Q282); “tentar modificar a atitude do professor em relação às expectativas geradas em redor do aluno” (Q26). A necessidade de elaborar um programa de acção em conjunto também emerge da informação recolhida (13,3%), na categoria, podendo ser ilustrada com testemunhos como os de Q86: “Conjuntamente com a professora titular da turma traçar um programa de intervenção centrado na turma e no Miguel”, ou de Q265: “Elaboração de programas assertivos que envolvam a professora da sala e a professora de apoio.” A necessidade de reflexão e de avaliação sistemática é também contemplada no discurso destes professores de apoio: “Faria um trabalho directo com a professora [...] de avaliação/reflexão da situação.” (Q150)

Trabalhar com os profissionais da saúde e reabilitação

A componente de saúde ocupa um grande espaço nas preocupações dos que se ocupam com crianças e jovens com NEEs, as quais podem ter na sua origem situações de deficiência que obrigam a intervenções médicas frequentes, das quais resultam muitas vezes longos períodos de reabilitação. A insegurança e os medos do professor vão muitas vezes buscar apoio aos médicos e terapeutas, sobrepondo o discurso clínico ao discurso educativo. A informação recolhida destacou a necessidade ou o desejo de trabalhar com os profissionais da saúde e da reabilitação, em 4,1%, como mostra o Quadro 14.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com os profissionais da saúde e reabilitação	Pedindo intervenção de várias especialidades médicas	36 (43,4%)	
	Pedindo a intervenção de psiquiatras/pedopsiquiatras	28 (33,7%)	
	Pedindo a intervenção de terapeutas	19 (22,9%)	
			83 (4,1%)

Quadro 14 - Trabalhar com os profissionais da saúde e reabilitação

Fazer o diagnóstico clínico, pedindo intervenção de várias especialidades médicas (43,4%): neuropediatra, otorrino, pediatra e oftalmologista, é expresso pelos professores de apoio que se disponibilizam a “trabalhar conjuntamente com o médico especialista” (Q16). A intervenção dos psiquiatras e pedopsiquiatras é prioritariamente solicitada (33,7%), sendo expresso em sete unidades de registo

o acompanhamento em pedopsiquiatria com medicação adequada. É também desejada a intervenção de terapeutas: psicoterapeuta, terapeuta ocupacional e terapeuta da fala, para usufruir de várias modalidades de terapia: terapia relacional, terapia familiar, hipoterapia, relaxamento em meio aquático, terapia ocupacional e terapia da fala.

Trabalhar com os pares do aluno com NEEs

A necessidade/o desejo de trabalhar com os pares do aluno com NEEs está explícito em 2,3% de toda a informação emitida, como mostra o Quadro 15.

	Estratégias	Frequência das unidades de registo, por estratégia	Frequência das unidades de registo, por categoria
Trabalhar com os pares do aluno com NEEs	Promovendo a interacção com o Miguel	28 (59,6%)	47 (2,3%)
	Envolvendo especificamente com a Marta	12 (25,5%)	
	Trabalhando a componente socioafectiva	7 (14,9%)	

Quadro 15 - Trabalhar com os pares do aluno com NEEs

Promover a interacção com o Miguel porque “as crianças gostam de ser ajudadas pelos colegas” (Q246) está expresso em 59,6% da informação da categoria, o que pode ser feito “convidando o Miguel para as brincadeiras e ajudando-o nas tarefas” (Q36), “incentivando-os a compreenderem o Miguel nas suas atitudes menos próprias” (Q143), implementando “um programa modificador de comportamentos que envolva os colegas” (Q298) e os responsabilize (Q44). A Marta não é esquecida e é chamada a colaborar: “A aluna com quem mais interage poderá ser ‘usada’ como parceira de aprendizagem” (Q31), devendo “ser feito um trabalho de intervenção para com a amiga” (Q243, Q258) e “reforçar a ligação à amiga especial” (Q323); “a Marta devia continuar a fazer parte da vida quotidiana do Miguel” (Q305). A componente socioafectiva é a área a trabalhar com os pares dos alunos e com o Miguel e ensinar “os meninos a brincar uns com os outros” (Q282) uma das estratégias.

Trabalhar com técnicos especializados

Trabalhar com técnicos especializados, directamente ou passar para eles a responsabilidade da condução do caso, tem expressão em 1,8% da informação recolhida, ilustrada com enunciados com os que a seguir se transcrevem: “Na minha opinião o Miguel devia frequentar uma escola de ensino especial, pois a integração da criança passa pela capacidade que ele tem de minimamente cumprir regras e de dominar os seus impulsos em nível do comportamento. Neste contexto só técnicos especializados poderão ajudá-lo a, no futuro, ter possibilidades de se integrar socialmente”¹⁶ (Q193); neste contexto, “os especialistas deviam indicar à professora da turma mais à professora de apoio as medidas que melhor se adaptariam ao caso do Miguel”.¹⁷ (Q305)

	Estratégias	Frequência das unidades de registro, por estratégia	Frequência das unidades de registro, por categoria
Trabalhar com técnicos especializados	Procurando, em conjunto, a melhor resposta Procurando a compreensão da problemática	27 (71,1%) 11 (28,9%)	38 (1,8%)

Quadro 16 - Trabalhar com técnicos especializados

Procurar, em conjunto, a melhor resposta está expresso em 71,1% da informação da categoria, como testemunham, por exemplo, Q287: “Deve haver uma grande articulação de esforços entre todos os técnicos intervenientes”, ou Q241: “Torna-se necessário um trabalho de grande parceria entre os técnicos”, para “procurar ‘solucionar’ esta situação” (Q143). Também com os técnicos especializados se vai procurar a compreensão da problemática (28,9%), como testemunha Q143: “Todos os técnicos envolvidos devem procurar compreender esta situação.”

Decidir sobre a escola a frequentar pelo aluno

Os professores de apoio consideram importante emitir a sua opinião sobre o local onde deveriam decorrer as aprendizagens do Miguel, como diz Q163: “O professor de apoio devia ter um papel importante em toda esta decisão, cabendo a ele um papel de moderador e de pivot em toda a situação.” As suas respostas estão expressas no Quadro 17, dividindo-se entre aqueles que acham que o melhor para ele é continuar na escola regular: “Julgo que há muito trabalho a fazer pelo Miguel antes de de-

cidir ‘enviá-lo’ para um escola de E. E., pois o convívio com crianças saudáveis que vivem em seu redor é essencial para mais tarde se incluir numa sociedade e, assim, se sentir bem” (Q315); Q317 acrescenta: “Eventualmente terá mais diversidade de técnicas a apoiá-lo, mas, por outro lado, terá a desvantagem de estar em meio segregado, com modelos de socialização inadequados”; e os que acham que é melhor encaminhá-lo para uma escola de educação especial: “Se a situação do Miguel é muito grave e põe em perigo a segurança das outras crianças da escola, acho que o melhor para o Miguel seria o encaminhamento para uma escola de educação especial (por exemplo, do Restelo)” (Q285), embora Q273 afirme: “Frequentar uma escola de educação especial não irá resolver o problema dele, mas, sim, o dos que o rodeiam.” Os recursos são também uma das motivações para a decisão: “Se na escola fosse possível proporcionar algo semelhante ao que existe nos estabelecimentos de educação especial (alguns) – terapias, psicomotricidade, educação física, ateliers, turmas pequenas – muitas das crianças não precisariam de deixar as suas escolas” (Q301); “nem sempre a inclusão é a melhor resposta para o aluno com NEEs. Implica repensar os requisitos que a optimizem, com espe-

cial destaque para a disponibilização de recursos por parte das escolas”. (Q289)

Também há os que não querem tomar partido: “Estar numa escola pública ou numa escola de educação especial

depende muito especificamente do grau e da complexidade da problemática que caracteriza o Miguel” (Q117). O Quadro 17 condensa toda a informação recolhida sobre este item.

Categoria	Subcategoria	Frequência das unidades de registo, por subcategoria	Frequência das unidades de registo, por categoria
Manter o aluno na escola regular	Para usufruir de um direito que é de todos	85 (39,9%)	213 (10,5%)
	Para não o encaminhar para uma escola de educação especial	56 (26,3%)	
	Para manter a sua ligação à turma	24 (11,3%)	
	Para não prejudicar o aluno	15 (7%)	
	Para dar continuidade às interacções já realizadas	14 (6,6%)	
	Para poder crescer num ambiente mais estimulante	13 (6,1%)	
	Para serem criadas condições na escola	6 (2,8%)	
Encaminhar o aluno para uma escola de educação especial	Se esgotadas todas as respostas alternativas	38 (65,5%)	58 (2,8%)
	Se puder usufruir de um acompanhamento especializado	6 (10,3%)	
	Se for em regime supletivo	5 (8,6%)	
	Se prejudica os outros	5 (8,6%)	
	Se permitir não pensar mais no caso	4 (6,9%)	
Encaminhar o aluno para o melhor lugar para ele	Se a problemática o exigir	4 (80%)	5 (0,24%)
	Se a existência de recursos o justificarem	1 (20%)	
Total			276 (13,69%) ¹⁸

Quadro 17 - Decisão sobre a escola a frequentar pelo Miguel

Da informação total recolhida, 10,5% apontam no sentido de manter o aluno na escola regular, porque, como assumem 39,9% das respostas dentro desta categoria, estar na escola regular é um direito de todos: “Tem o direito de aprender a viver na sua escola que é também a dos colegas” (Q80) porque a “inclusão é um direito incontestável” (Q142). A “permanência do Miguel na

escola não é questionável” (Q67) porque, “independentemente das suas características e necessidades, todos os alunos deverão ser inseridos na escola regular”. (Q131)

Com 26,3% da informação dentro da categoria, os professores de apoio dizem não encaminhar o aluno para uma escola de educação especial: “Jamais sugeria a sua ida para uma instituição de

educação especial” (Q5) porque a “escola pública deve reger-se pelo princípio ‘rejeição zero’” (Q131), porque “o confronto com outras crianças portadoras de problemáticas muito complexas poderia ser muito negativo para o Miguel” (Q230) e porque “duvido que haja alguma instituição que lhe possa dar melhor resposta que a escola regular”. (Q299)

Em 11,3% das respostas na categoria expressa-se a necessidade de manter a sua ligação à turma para o manter “no seu grupo de amigos” (Q274) e porque “poderá ser dada uma resposta adequada a esta situação em contexto de sala de aula e de escola” (Q50). Poder-se-á, desse modo, dar continuidade às interacções já realizadas, uma vez que “retirar o Miguel do meio que conhece pode afectá-lo em termos de socialização futura e cortar os fracos laços afectivos que possui, pode prejudicá-lo”. (Q155)

Para 6,1% da informação na categoria, crescer na escola pública é crescer num ambiente mais estimulante, pois a “possibilidade de aprender, com os outros, comportamentos e atitudes, pela via da (con)vivência e a consequente modelagem podem trazer vantagens para a própria criança e para os outros” (Q51), uma vez que “inclusão escolar=referenciação de padrões e valores socioculturais e interaccionais mais saudáveis”. (Q215)

O facto de alunos com NEEs estarem na escola ajuda a serem criadas condições na escola porque “é aqui, na escola pública, que têm de ser dados

ao Miguel todos os meios necessários”. (Q315)

Da informação recolhida, 2,8% pronunciam-se no sentido da possibilidade de encaminhamento para uma escola de educação especial, mas estabelece condições, a primeira das quais é: se esgotadas todas as respostas alternativas (65,5%, na categoria). São os professores que estabelecem essas condições: “Só depois de esgotadas todas as hipóteses ser enviado, em último caso, para uma escola de educação especial” (Q17), se integrar “a escola de educação especial apenas em regime supletivo” (Q140), se “beneficiar de um maior acompanhamento por parte de técnicos especializados” (Q140), “se põe em perigo a segurança das outras crianças da escola, o melhor seria o encaminhamento para uma escola de educação especial” (Q285) e se permitir não pensar mais no caso, pois “nas escolas de hoje, há sempre um Miguel de quem todos querem livrar-se e colocar na tal instituição”. (Q171)

Q142 aponta no sentido de que “o melhor lugar para ele é aquele onde existam os recursos necessários a uma intervenção adequada”.

A síntese do que foi dito pelos professores de apoio sobre o que eles fariam se fossem confrontados com um problema de procura de respostas para um aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais, personificado no Miguel, pode agrupar-se em quatro grandes tópicos, como mostra o Quadro 18.

	Frequência das unidades de registo
Trabalhar directamente com o aluno com NEEs	879 (43,60%)
Trabalhar com os intervenientes no processo	480 (23,81%)
Trabalhar com os contextos	381 (18,90%)
Decidir sobre a escola a frequentar pelo aluno	276 (13,69%)
	2016 (100%)

2021Quadro 18 - O que os professores de apoio desejariam fazer (síntese)

Trabalhar directamente com o aluno com NEEs é a informação que contém maior quantidade de informação, afastando-se consideravelmente dos outros tópicos, o que parece indicar a grande ligação que estes professores fazem com os alunos, para os quais é pedido o apoio educativo e que a resolução do problema passa sobretudo pelo trabalho a desenvolver com ele, partindo de um diagnóstico muito bem fundamentado.

Trabalhar com os intervenientes no processo educativo, englobando o psicólogo, o professor da classe, os profissionais da saúde e reabilitação, os pares do aluno e os técnicos especializados, é também uma das dinâmicas de actuação expressa pelos professores que responderam à questão, demonstrativa da necessidade de colaboração e de cooperação entre todos os que mais directamente interagem com o aluno.

Trabalhar com os contextos, destacando a família do aluno, a classe a que pertence, a escola e a comunidade, sendo a terceira das quatro prioridades enunciadas, aponta no sentido de que os contextos podem ser determinantes no desenvolvimento de atitudes e de comportamentos, donde a necessidade de se trabalhar neles e com eles para se operar a mudança.

Decidir sobre ou ajudar na decisão sobre o futuro do aluno é também dese-

jo expresso deste grupo de professores, decidindo pela escola regular como local privilegiado para as suas aprendizagens pessoais, académicas e sociais.

Sobre a intervenção educativa desejada

Muitos profissionais de educação, mesmo aceitando a idéia de que as crianças com necessidades especiais devem ser educadas, não estão convencidos de que o lugar para a sua educação é junto dos seus pares. (HEGARTY, 2006).

Os professores de apoio foram colocados perante uma situação problemática, o caso de um aluno que está a criar problemas na escola e convidados a encontrar estratégias que pudessem ajudar a resolver a situação. Os professores de apoio educativo, nas suas respostas e segundo a análise que foi feita, seleccionaram como grandes estratégias a implementar (i) o apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais, (ii) a colaboração com os intervenientes no processo educativo e (iii) a intervenção nos contextos onde as aprendizagens se realizam.

Esses professores pronunciaram-se maioritariamente sobre a continuação do Miguel na escola regular, lugar ao qual pertence por direito próprio, para

manter a sua ligação à turma, para dar continuidade às interações já realizadas, para poder crescer num ambiente mais estimulante e para que vão sendo criadas condições na escola. O encaminhamento para uma escola de educação especial só depois de esgotadas todas as alternativas, se puder usufruir de acompanhamento especializado, se for em regime supletivo, mas também se prejudica os outros e se permitir não pensar mais no caso.

A escola e a turma do ensino regular são, na opinião destes professores, o lugar privilegiado das aprendizagens para o aluno, a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, personificado aqui pelo Miguel. No entanto, é de considerar as vozes discordantes que estão preocupadas com o prejuízo que daí pode vir para os outros alunos. Será que estão mesmo preocupadas, ou será, como alguns deles expressam, para não pensar mais no caso?

A ideia generalizada de que para alguns alunos, considerados especiais, para seu próprio bem-estar pessoal, académico e social, têm de ser criadas condições e respostas especiais, dadas por técnicos especiais, não será mais uma forma de não pensar mais no caso? Quantas vezes a bandeira mais “nobre” oculta atitudes e comportamentos humanamente desprezíveis? O que se constata pela observação, no meio educativo, é que os professores que não acreditam na educação inclusiva arranjam formas sofisticadas de exclusão.¹⁹

O que estes professores de apoio educativo expressam na informação emitida, quando confrontados com a

situação problemática apresentada, é a necessidade de fazer, prioritariamente, um apoio directo ao aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais.

(i) O apoio directo ao aluno com necessidades educativas especiais

Segundo a informação recolhida, estes professores de apoio centram a sua dinâmica de intervenção, tendo como objecto o aluno, para um apoio directo ou para um diagnóstico da sua problemática. As áreas de intervenção seleccionadas para o apoio directo são em primeiro lugar a relação, seguida da aprendizagem e da autonomia. O diagnóstico contempla, em primeiro lugar, o aluno, depois o contexto escolar e, por fim, o contexto familiar.

O investimento na relação tem como grande enfoque o estabelecimento de uma relação positiva entre o professor de apoio e o aluno, o que vai aumentar o grau de dependência em relação ao adulto. Este aspecto é agravado quando, a propósito da autonomia, as estratégias de intervenção vão no sentido de um aumento do acompanhamento do aluno, por parte do professor de apoio ou de um adulto, o que se traduz numa “assistência de forte a fraco, de rico a pobre, com tonalidade paternalista e assimiliacionista mais ou menos consciente” (GARDOU, 1985, p. 265).

Este excesso de presença do adulto, ou seja, o adulto “colado” à criança não facilita a interacção com os seus pares e a conseqüente troca de experiência e saberes. O facto de o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas es-

peciais ser “pertença” do professor de apoio educativo diminui a sua presença em relação ao grupo de pares, com as desvantagens que daí advêm. No entanto, a preocupação expressa de negociar o processo com o aluno é um sinal importante para começar a dar voz ao aluno como interveniente e responsável pelo seu processo educativo; torná-lo responsável perante a classe é também um indicador da necessidade da sua presença ao grupo e da sua corresponsabilização em face ao que acontece no grupo e com o grupo.

Arnaiz e Castejón (2001), quando enunciam as mudanças preconizadas para os próximos cinco anos, em nível dos professores de apoio educativo, também preconizam mais professores de apoio (menor rácio professor de apoio/alunos com necessidades educativas), mas que o professor de apoio seja recurso de todos os alunos e não só dos que têm necessidades educativas, de acordo com o que nos fala Porter (1991) quando preconiza não um especialista para cuidar das necessidades educativas dos alunos, mas de um professor de “métodos e recursos” que apoia a turma e a escola, colocado na escola em função das necessidades da escola e não de um aluno em particular.

Este grupo de professores, privilegiando uma presença mais forte junto do aluno, desencadeia uma maior individualização do ensino, ao contrário do que afirma Arnaiz e Castejón (2001), quando enuncia as mudanças preconizadas para os próximos cinco anos, em relação ao apoio aos alunos: ensino mais personalizado e menos individualizado. Não é de ensino mais individualizado que nos falam os autores defensores de uma educação inclusiva, como sejam, entre outros, Ainscow (1991, 2000,

2003), Porter (1991, 1997), Rodrigues (2001, 2003), Santos e Sanches (2005) e Hegarty (2006).

De forma geral, os professores pensam mais no acto de ensinar do que no acto de aprender, o que os leva a pensar que o melhor para os alunos (não será o melhor para eles?) é uma progressiva individualização até chegar à relação um a um.

Em nível da aprendizagem, este grupo de professores pretende fazer uma aposta forte no desenvolvimento de actividades alternativas, na diversificação e no trabalho em pequeno grupo, partindo do aluno e das suas necessidades, tendo como objectivo a modificação dos seus comportamentos.

Arnaiz e Castejón (2001) preconizam para os próximos cinco anos, em relação ao apoio aos alunos, grupos flexíveis, ensino/aprendizagem tutorial e técnicas de aprendizagem cooperativa. A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, em 2003, a partir de estudos de caso em 15 países, de visitas de estudo a sete e do debate entre especialistas, preconiza como práticas eficazes para uma educação inclusiva, no primeiro ciclo do ensino básico, o ensino e a aprendizagem cooperativos, a resolução cooperativa de problemas, grupos heterogéneos e ensino efectivo (MEIJER, 2003).

Verifica-se, no caso deste grupo de professores de apoio, um maior enfoque no ensino em detrimento de uma grande aposta na aprendizagem; um ensino centrado no aluno e nas suas dificuldades, desenvolvido essencialmente por um especialista com metodologias activas, com uma componente funcional, alternativa e diversificada. A aprendizagem como acto social, entre pares, emerge do discurso, em alguns casos, sendo que a

aposta continua a ser o professor que ensina e o aluno que aprende o que ele lhe transmite.

Estes professores de apoio querem saber tudo sobre o aluno para poder trabalhar com ele, por isso, dizem que fariam um diagnóstico que envolvesse o aluno, o contexto escolar e o contexto familiar. Enunciados por esta ordem, de acordo com a quantidade de informação emitida, a prioridade do diagnóstico vai para o aluno, como centro, a partir do qual tudo se desenvolve, situação verificada em nível do apoio ao aluno. O contexto escolar ganha aqui prioridade sobre o contexto familiar, parecendo querer admitir que a escola poderá ser corresponsável, em primeira linha, pelos problemas que se geram à volta dos seus alunos, concretizados no caso específico do Miguel. A família também tem um papel importante, como possível causa geradora dos problemas. O que surpreende nesta hierarquização é o facto de se corresponsabilizar a escola antes da família, verificando-se o contrário no discurso cotidiano dos professores.²⁰

Tendo em conta a quantidade de informação emitida, verifica-se a necessidade de procurar as causas do comportamento problemático, considerando a globalidade do aluno, no que diz respeito ao seu perfil pessoal e educativo-pedagógico. O diagnóstico, em nível do contexto escolar, enfoca a dinâmica da sala de aula e da escola em geral, não descurando para a avaliação global a intervenção de especialistas.

O que está na base da preocupação é o diagnóstico exaustivo do défice, para, a partir dele, se programar a actuação, em vez de uma procura tanto quanto possível exaustiva das condições que impedem e dificultam a aprendizagem académica e social e a descoberta

do potencial do aluno, tendo como ponto de partida o que ele já faz.

(ii) A colaboração com os intervenientes no processo educativo

Esses professores de apoio propõem no seu discurso uma colaboração com os outros intervenientes no processo educativo, destacando em primeiro lugar o psicólogo, logo seguido do professor da classe, dos profissionais da saúde e da reabilitação, dos pares do aluno e dos técnicos especializados. A necessidade de colaboração com os outros intervenientes revela-se em 23,8% da informação recolhida.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a abertura para a colaboração com outros profissionais, com um trabalho realizado em equipe, equipe multidisciplinar, para a resolução cooperativa dos problemas, é um dos principais enfoques de actuação, relativamente às práticas a desencadear na escola e na sala de aula (MEIJER, 2005). Ainscow (1997, p. 24), nas condições que aponta para a criação de escolas mais inclusivas, inclui o “envolvimento da equipe de profissionais” e “uma planificação realizada colaborativamente”. Esse processo colaborativo inclui a corresponsabilização em nível do processo e do produto, donde um maior envolvimento com consequências directas no processo e nos produtos finais.

(iii) A intervenção nos contextos onde as aprendizagens se realizam

A intervenção nos contextos apresenta uma percentagem de 18,89% em relação ao total da informação recolhida. Dentro desta categoria, a prioridade vai para a escola, (incluindo a classe) com um total de 51,2% de informação,

segue-se a família (43,6%) e depois a comunidade (5,2%).

O contexto privilegiado para a intervenção é a escola, o que se revela importante dado que ambientes estimulantes geram naturalmente aprendizagens estimulantes. Escolas mais inclusivas desencadeiam educação mais inclusiva, donde a preocupação, desde Salamanca, do movimento das escolas inclusivas, de que é grande protagonista Mel Ainscow, com o seu projecto “Escolas inclusivas”, e com a elaboração e aplicação do “Índex for inclusion” (Booth et al., 2000) desde a Europa à África ou Ásia.²¹ Em Portugal, através do extinto Instituto de Inovação Educacional, foi implementado o projecto “Escolas inclusivas”. (Costa, 1998). Também Gordon Porter se tem empenhado na criação de escolas mais inclusivas, no Canadá, dando conta das estratégias a desenvolver, em nível da organização das mesmas. (Porter, 1991).

Lembre-se aqui o contributo de Bronfenbrenner (1979, 1981, 1986), Sameroff e Chandler (1975) para o desenvolvimento da perspectiva transaccional e ecológica do desenvolvimento em que o foco de intervenção, antes centrado na problemática da criança e na intervenção dos técnicos, centra-se agora no(s) contexto(s) onde a criança se desenvolve.

Para além da escola, a família assume um papel importante no dizer destes professores, o que vem de encontro à perspectiva de envolvimento da família na educação da criança, assente na teoria social de Dunst (1985), em que o papel dos profissionais é impulsionar as interações entre pais e crianças, ajudando-os com a troca de informações ao nível da educação e do desenvolvimento e na procura de estratégias adequadas à situação.

Arnaiz e Castejón (2001), nas mudanças preconizadas para os próximos

cinco anos, em Múrcia (Espanha), apontam “o contexto como recurso”, valorizando, assim, o papel dos contextos na dinâmica de intervenção do professor de apoio educativo.

Concluindo...

Os alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais só chegarão até onde nós os deixarmos chegar.

A maior aposta destes professores, em termos do que desejariam fazer, vai para o apoio individual ao aluno a quem foram atribuídas necessidades educativas especiais. Embora com ajuda, e a ajuda é dada essencialmente pelo professor de apoio educativo, o aluno é, e continua a ser, o centro do ensino/aprendizagem e o principal responsável pelo seu sucesso/insucesso. É certo que as questões foram formuladas tendo como enfoque o aluno com necessidades educativas especiais,²² mas os professores não foram além da situação que lhes era apresentada. A escola e a sua gramática, como diriam os sociólogos da Educação, não é questionada, verificando-se uma adaptação conformista ao que se faz e com muito poucos rasgos de rompimento em relação ao que se poderia fazer.

Prioritariamente, verifica-se, ao nível do desejável, a manutenção do modelo de atendimento vigente, um modelo que tem os contornos da educação especial, com alguma tendência para maior abertura a práticas mais activas, mais significativas para o aluno, mais funcionais, mais abertas e mais interactivas com os contextos onde se desenvolve o processo ensino/aprendizagem e com os intervenientes nesse mesmo processo. As práticas preconizadas pela educação in-

clusiva, em que as aprendizagens se processam no grupo e com o grupo de pares, com enfoque no currículo, ainda têm pouca expressão em nível do desejável para estes professores de apoio educativo.

In search of indicators for inclusive education: what teachers of pedagogical support say they would like to do

Abstract

In order to understand how Teachers of Pedagogical Support in the Educational Region of Lisbon (Portugal) would like to act towards a student considered to have special educational needs, a simulation has been proposed: building answers to solve a problematic situation, consolidated by the text “What should we do with Miguel?”. The goal was to make teachers face a situation of acting towards a problem, and, without obstacles or embarrassment, they should write a description of their strategy in order to help solving the problem along with the other interveners of the educational process. 86% of the teachers answered, which have created 50 pages of rewritten text, converted into 2016 registers. According to the analysis upon their speech, it is noticed that these teachers favour the direct support to the student considered to have special educational needs, the work in the educational contexts and, at last, the work with the interveners of the process. The majority prefers that the student continue in a regular school.

Key words: School Integration, Special Education, Special Educational Needs, Inclusive School, Inclusive Education.

Notas

- ¹ Este estudo é uma das partes (adaptada a este caso concreto) de um trabalho mais aprofundado que deu origem a uma tese de doutoramento na Universidade Lumière, Lyon 2 (France). Com ele se procurou saber o que os professores de apoio educativo pensam sobre a inclusão de alunos considerados com necessidades educativas especiais, o que fazem quando com eles trabalham e o que gostariam de fazer.
- ² Anexa é transcrita a situação problemática sobre a qual os professores foram convidados a pronunciar-se.
- ³ Destacou especialmente Bandura (1979).
- ⁴ Jorge Humberto concluiu na sua investigação “Educação de alunos com deficiência intelectual profunda na Escola regular e na Escola especial” que a formação dos recursos humanos para trabalhar com estes casos, na escola regular e na escola especial, não é consideravelmente diferente. Comunicação no XIV Colóquio da AFIRSE, fevereiro de 2006, Universidade de Lisboa.
- ⁵ Foram considerados os arredondamentos.
- ⁶ Percentagem da totalidade da informação recolhida.
- ⁷ Afirmção decorrente da observação e testemunho de professores de apoio.
- ⁸ Será que o aluno com NEEs aprende melhor com o professor de apoio, os dois numa sala, do que na sala de aula com os seus colegas?
- ⁹ De salientar que esta afirmação é de uma professora especializada em multideficiência.
- ¹⁰ Este quadro é o desdobramento do Quadro 1 “Dinâmica do professor de apoio educativo”.
- ¹¹ É usual ouvir este desabafo nas conversas dos professores.
- ¹² Ter em conta os arredondamentos intermédios, por defeito.
- ¹³ Em 2003/2004, 12% dos alunos do Ensino Básico reprovaram ou desistiram da escola. (Dados do GIASE-ME).
- ¹⁴ Considere-se 23,8% do total das unidades de registo (2.016); ter em conta os arredondamentos percentuais intermédios que são feitos automaticamente, por defeito.
- ¹⁵ Ter em conta os arredondamentos, por defeito.
- ¹⁶ Professora com sessenta anos, a primeira vez a ter contacto com esta realidade; apoia três crianças, uma com paralisia cerebral, uma com trissomia 21 e outra com vestígios de Asperger.

- ¹⁷ Professora com 28 anos, sem formação na área.
- ¹⁸ Ter em conta os arredondamentos intermédios, por defeito.
- ¹⁹ Esta afirmação decorre da observação formal e informal dos contextos educativos.
- ²⁰ Afirmação decorrente da observação dos contextos educativos.
- ²¹ Informação recolhida, em 2005, no Inclusive and Supportive Education Congress “Inclusion: Celebrating Diversity?”, 1º a 4 agosto, Glasgow, Scotland.
- ²² Uma formulação com outro enfoque (práticas de educação inclusiva, na escola, por exemplo) teria resultados diferentes?

Referências

- ARNAIZ, P.; CASTEJÓN, J-L. Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, v. 16, n. 2, p. 99-110, 2001.
- AINSCOW, M. *Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education*. In: AINSCOW, M. (Ed.). *Effective schools for all*. London: David Fulton Publishers, 1991.
- AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (textos originais em inglês, apresentados em Salamanca, 1994).
- AINSCOW, M. *The next step for special education: supporting the development of inclusive practices*. *British Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, 76-80, 2000.
- AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- BAIRRÃO, J. *A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- BANDURA, A. *Modelação e processos vicários*. In: *Modificação do comportamento*, 1979.
- BOOTH, T. et al. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press, 1979.
- _____. *L'écologie expérimentale de l'éducation*. In: BEAUDOT, A. (Ed.). *Sociologie de l'école*. Paris: Dunod, 1981. p. 19-55.
- _____. *Dix années de recherche sur l'écologie du développement humain*. In: CRAHAY, M.; LAFONTAINE, D. *L'art et la science de l'enseignement, hommage à G. de Landsheer*. Paris: Nathan, 1986.
- COSTA, A. B. Projecto “Escolas inclusivas”. *Inovação*, v. 11, p. 57-85, 1998.
- DUNST, C. J. *Early intervencion in USA. Theory and practice*. New York, 1985.
- GARDOU, Ch. *Le rôle de l'école dans le devenir des Iles Marquises*. Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat 3^e Cycle des Sciences de L'Education, 1985.
- HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In: RODRIGUES, D. (Ed.). *Educação inclusiva*. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições, 2006.
- MEIJER, J. W. (Cor.). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula*. European agency for development in special needs education, 2003.
- _____. *Educação inclusiva e práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. European agency for development in special needs education, 2005.
- PORTER, G. L. The methods and resource teacher: a collaborative consultant model. In: PORTER, G. L.; RICHLER, D. (Ed.). *Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion*. Downsview, Ont., G. Allan Rocher Institute, 1991.

_____. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, Salamanca, 4 a 10 junho 1994).

RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e diferença*. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In: RODRIGUES, David (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão*. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

SAMEROFF, A.; CHANDLER, M. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. *Review of Child Development Research*, v. 4, p. 187-244, 1975.

SANTOS, A.; SANCHES, I. Práticas de educação inclusiva. Aprender a incluir a criança com paralisia cerebral e sem comunicação verbal no jardim de infância. *O professor*, n. 89, p. 44-63, 2005.

VIGOTSKY, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Ed.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

Anexo

Que fazer ao Miguel?

O Miguel é uma criança de sete anos que frequenta o 2º ano de escolaridade, numa escola pública.

Gosta de andar nesta escola. Tem alguns amigos e uma amiga muito especial, a Marta. O Miguel é uma grande preocupação para a professora por causa dos comportamentos agressivos e obsessivos para com os colegas, geradores, por vezes, de conflitos. Na sala grita, atira com o material dele e dos colegas e, por vezes, não deixa trabalhar ninguém.

Ele comunica com a Marta através de agressões físicas e ela chora, chora... A situação, ultimamente, agravou-se, pois o Miguel empurrou a Marta pela escada abaixo e ela feriu-se.

A professora está desesperada, diz que não sabe o que fazer ao Miguel e sugere que ele vá para uma escola de educação especial, onde poderá ter especialistas que o ensinem convenientemente.

Os pais, a presidente do conselho escolar, a psicóloga, a professora da classe e a professora de apoio reuniram-se para analisar a situação e decidirem o futuro escolar, talvez pessoal, do Miguel.

Imagine que é a professora de apoio desta escola e que naturalmente tem de intervir para ajudar a decidir o futuro escolar e, talvez, pessoal do Miguel. Dê a sua opinião e fundamente-a (utilize também o verso desta página), de modo a convencer estes intervenientes daquilo que julga ser o melhor para resolver esta situação e como deve ser resolvida.