

Índice

Editorial

Uma Abordagem à Pertinência dos Métodos de Estudo

Ana Beatriz Machado; Ana Soares; Francisco Cordeiro Alves; Liliana Ribeiro;
Simão Gomes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Experiências de Aprendizagem com Utilização do Computador: o Gratificante e o Decepcionante na Concretização de Projectos

Aníbal Rodrigues

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

As Estratégias de Aprendizagem e os Métodos de Estudo: Aprender a aprender como factor Promotor da Saúde

Paulo Mafra

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Reduzido Número de Alunos e Educação para a Cidadania

Cristina Mesquita-Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Portfólio um Instrumento de Avaliação Co-construído

Cristina Mesquita-Pires e Maria Isabel Fontes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Necessidades Educativas Especiais – Uma Experiência de Formação de Professores

Henrique Ferreira e Rita Graça

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Competências na Formação Inicial do Educador de Infância/Professor: Entre Práticas e Representações

Maria Isabel Alves Baptista; Maria Angelina Sanches

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Contributos da Escola para o Conhecimento da Realidade Social Local

Maria do Nascimento Esteves Mateus

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Edições de Música Didáctica: A Música na Formação do Indivíduo ao Longo da Primeira Metade do Século XX

Paulo Alexandre Esteireiro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

As Tecnologias da Informação nos Centros de Fitness da Cidade de Braga

Pedro Rodrigues,* Nicholas Theodorakis**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança,
Democritus University of Thrace***

Rumo a uma Web mais inteligente

Vitor Manuel Barrigão Gonçalves

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Necessidades Educativas Especiais – Uma Experiência de Formação de Professores

Henrique Ferreira

henrique.ferreira@ipb.pt

Rita Graça

rpgraca@ipb.pt

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

O presente texto relata uma experiência de formação de professores, no domínio das Necessidades Educativas Especiais (NEE`s), e no âmbito do Projecto SOCRATES N° 94158-CP-1-2001-1- FR-COMENIUS-C21 «*Aider les Enseignants Débutants à Prendre en Charge les Élèves aux Besoins Éducatifs Spécifiques*», projecto que decorreu entre Outubro 2001 e Janeiro de 2004, envolvendo seis instituições de ensino superior de outros tantos países da UE ⁶, correspondendo à terceira fase do projecto.

A metodologia utilizada foi a da investigação-acção e a experiência decorreu na Escola EB1 da Estação, em Bragança, e ainda na então EB2 e 3 Paulo de Quintela (hoje sede de Agrupamento de Escolas), também na cidade de Bragança.

As principais conclusões da experiência são as seguintes:

- 1) o trabalho de projecto e a investigação-acção afiguram-se como estratégias adequadas à formação profissional centrada nas práticas e promotora do desenvolvimento profissional;
- 2) a formação inicial dos professores com vista à responsabilização pelo trabalho com crianças portadoras de NEE`s revela-se insuficiente, quer a nível teórico quer a nível prático;
- 3) as escolas devem organizar-se de modo a constituírem fontes de informação sobre as necessidades dos alunos, de modo a que os professores principiantes possam facilmente observá-los e diagnosticá-los, para proporem as medidas adequadas;
- 4) os princípios sociais e escolares da escola inclusiva não estão ainda suficientemente interiorizados pelos profissionais da educação, pelo que as diferentes figuras da rejeição dos alunos com NEE se revelam sobretudo a nível inconsciente e a nível simbólico.

Palavras-Chave

Formação de professores em exercício, desenvolvimento pessoal e profissional, investigação-acção, diagnóstico de necessidades educativas especiais, diagnóstico de acções educativas especiais a desenvolver, diferenciação e adaptação curricular, acção profissional reflexiva

Key Words

Inservice teachers training, personal and professional development, action-research, diagnosing educational special needs, diagnosing educational special actions, curricular differentiation and adaptation, teacher thinking assessment

1. O contexto, objectivos e metodologia da experiência

1.1. Caracterização e contexto

O presente texto relata uma experiência de formação de professores, no domínio das Necessidades Educativas Especiais (NEE`s), e no âmbito do Projecto SOCRATES N° 94158-CP-1-2001-1- FR-COMENIUS-C21 «*Aider les Enseignants Débutants à Prendre en Charge les Élèves aux Besoins Éducatifs Spécifiques*», coordenado por Claudie RAULT, Inspectora de Educação Nacional e Supervisora da formação de Professores de NEE no Instituto Universitário de Formação de Professores

⁶ IUFM de Versailles (Centro de Créteil), Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza; St Patrick's College, de Dublin, Education Faculty of Leeds, Facoltà di Educazione della Università di Bári e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

(IUFM) da Academia de Versailles, projecto que decorreu entre Outubro 2001 e Janeiro de 2004, envolvendo seis instituições de ensino superior de outros tantos países da UE ⁷.

A experiência que aqui se relata decorreu em três estabelecimentos de formação: a Escola de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, a Escola EB1 da Estação, em Bragança, e a ainda então EB2 e 3 Paulo de Quintela (hoje sede de Agrupamento de Escolas), também na cidade de Bragança.

O projecto, globalmente considerado, teve três fases:

- a) caracterização institucional do sistema de educação especial e de apoios educativos, em cada país participante;
- b) análise das características e natureza das formações ministradas em cada instituição envolvida e seu confronto com as necessidades sentidas pelos alunos, futuros professores, face aos problemas vividos no ensino /orientação de alunos portadores de NEE`s, ao longo das suas situações de estágio;
- c) investigação-acção, com um ou mais grupos destes professores, durante parte do seu primeiro ano de experiência profissional, no sentido de os ajudar a inserirem-se e a resolverem problemas de trabalho educativo com os alunos com NEE, integrados, total ou parcialmente, nas suas turmas.

A primeira fase do projecto foi cumprida entre 1 de Outubro de 2001 e 31 de Março de 2002 e foi apresentada no Seminário de Bari, realizado entre 2 e 8 de Abril de 2002. Deu origem a uma publicação em francês, em Éditions L`Harmattan (Paris), sob o título «*Diversité des Besoins Éducatifs en Europe et Ailleurs*».

A segunda fase decorreu no terreno entre Maio e Julho de 2002 e as conclusões foram apresentadas no seminário de Bragança, realizado de 23 a 30 de Abril de 2003, sendo os textos integrados no relatório inerente à terceira fase, devido à sua conexão epistemológica.

A terceira fase decorreu no terreno entre 1 de Outubro de 2002 e Junho de 2003, sendo uma primeira avaliação realizada no Seminário realizado na Escola de Educação de Bragança, e os resultados e relatório apresentados na reunião de Dublin, realizada de 12 a 17 de Janeiro de 2004.

Este texto respeita portanto à terceira fase de trabalhos do projecto.

1.2. Objectivos da investigação

Decorrentes dos objectivos gerais do Projecto, e comuns a cada instituição nele participante, a investigação inerente às segunda e terceira fases, teve como objectivos orientadores os seguintes:

- a) caracterizar a natureza e conteúdos da formação inicial dos futuros professores do ensino regular, relativamente à sua preparação para desenvolverem um processo de ensino-aprendizagem com alunos com NEE, integrados no ensino regular;
- b) acompanhar, num processo de investigação-acção, de entre esses alunos, futuros professores, no primeiro ano da sua prática profissional, aqueles que tivessem crianças com NEE integradas nos seus grupos de alunos, no sentido de ajudá-los a superarem dificuldades de formação, tanto a nível teórico como a nível prático;
- c) estabelecer com eles um protocolo de trabalho no sentido de:
 - se identificarem as dificuldades dos alunos com NEE;
 - se estabelecer para eles um programa pedagógico face a essas dificuldades;
 - se compararem os resultados da evolução dos alunos com NEE, em dois momentos: final do segundo período e final do ano lectivo;

⁷ IUFM de Versailles (Centro de Créteil), Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza; St Patrick`s College, de Dublin, Education Faculty of Leeds, Facoltà di Educazione della Università di Bari e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

- d) avaliar os efeitos do trabalho realizado no processo da investigação-acção de formação dos professores;
- e) diagnosticar necessidades de formação e propor formas de reciclagem / intervenção.

1.3. Metodologias utilizadas

Metodologicamente, inventariou-se, logo na sequência da Reunião de Bari, a emergência da possibilidade de os alunos finalistas, futuros professores, não obterem colocação profissional nem no primeiro ano de trabalho nem na região em que se situa a Escola de Formação (Nordeste Transmontano Português).

De qualquer modo, entendeu-se que deveríamos correr esse risco e submeter uma amostra dos alunos ao inquérito de caracterização da formação inicial.

Assim, para a realização do primeiro objectivo, analisou-se o programa de formação inicial dos futuros professores e aplicou-se-lhes um inquérito de cinco questões abertas relativamente às vivências dos seus estágios. Fazemos a análise dos dois instrumentos na secção 2. deste relatório, pontos 2. e 2.1.

No que respeita ao segundo objectivo, a possibilidade da emergência do corte entre a situação de formação inicial dos futuros professores e a sua entrada na profissão concretizou-se. Assim, só pudemos acompanhar três das nossas ex-alunas em situação de formação inicial na Escola de Educação de Bragança, e relativamente ao primeiro ciclo do ensino básico (1)

Ana Glória Neves,
Célia Antónia Carvalho,
Sara Cristina Ribeiro.

Do mesmo modo, para o terceiro ciclo do ensino básico só pudemos trabalhar com quatro professores, formados na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, e a desenvolver a sua iniciação profissional na Escola EB2 e 3 Paulo de Quintela, em Bragança, e que, na Universidade, não tiveram qualquer formação inicial para o trabalho com alunos portadores de NEE's, segundo as respostas por eles dadas a questionários individuais. Esses professores foram os seguintes, todos da área de Matemática / Ciências da Natureza (2):

Andreia Irina Machado Sá Gomes,
Frederico Manuel Liquito Torre,
Nuno Henrique Palmeira Franco Ferreira,
Ana Maria Carneiro Marques.

Relativamente aos procedimentos para a realização do terceiro objectivo, a nossa estratégia de intervenção consistiu em reuniões quinzenais com os professores, a partir do início de Outubro de 2002, com observação participante em 10 aulas. Nas duas primeiras reuniões, analisaram-se as dificuldades dos alunos com NEE e estabeleceram-se estratégias de actuação. Nas reuniões seguintes, fizemos o balanço dos resultados das estratégias usadas e formulámos novos procedimentos de trabalho e assim sucessivamente.

No que respeita ao quarto objectivo (ver ponto 4.), elaboraram-se relatórios finais de progresso dos alunos e solicitou-se aos professores estagiários a resposta a um questionário com um conjunto de questões estruturadas sobre a sua transformação profissional e sobre o contributo desta investigação e dos professores por ela responsáveis nessa transformação.

2. O processo da investigação-acção

2.1. Descrição dos processos de trabalho

Como já foi referido, trabalhamos com professores de dois níveis de ensino: do 1º ciclo do ensino básico e dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Realizámos reuniões quinzenais de reflexão conjunta, para avaliarmos as dificuldades dos professores e dos alunos e para propormos novos métodos de trabalho e de avaliação.

Tendo-se iniciado esta reflexão em Outubro de 2002, a primeira preocupação foi a da caracterização das dificuldades dos alunos. Seguiu-se a opção, para cada aluno, por uma das três modalidades de apoio específico: ou simples diferenciação pedagógica, ou currículo adaptado, ou currículo alternativo.

Cumpridas estas duas etapas, fez-se de cada reunião de reflexão um momento para melhorar as estratégias preconizadas e para fornecer novas formações aos professores, face às dificuldades por eles evidenciadas, por vezes até de índole emocional. Muitas vezes, deixá-los falar era um recurso terapêutico, como que uma transferência de dificuldades que ajudava a reconquistar a auto-confiança.

Fizeram-se também dois momentos de avaliação global, quer sobre os processos de trabalho do grupo de professores, quer sobre o rendimento dos alunos: no período de Carnaval e no final do ano lectivo.

Finalmente, procurou-se também averiguar os efeitos da investigação na sensibilização e formação dos professores principiantes intervenientes.

2.2. A tomada de consciência das necessidades dos alunos

A decisão sobre que tipo de professores de apoio pedagógico e sobre que professores especializados colocar em cada Escola é de uma Equipa local de Coordenação de Apoios Educativos, a qual, de acordo com o tipo de dificuldades dos alunos que é previsto irem frequentar cada escola propõe, em Maio de cada ano, à Direcção Regional de Educação a sua colocação para o ano lectivo seguinte.

A decisão sobre em que turmas (grupos de alunos) ficarão integrados os alunos com NEE e sobre que professores leccionarão cada grupo de alunos é de vários órgãos da Escola: do Conselho de Docentes, no Ensino Primário, e dos Conselhos de Departamento Curricular, Pedagógico e Executivo, nas Escolas EB2 e 3.

As três professoras do 1º Ciclo trabalharam o caso do Aluno A, integrado a tempo inteiro na turma regular, recebendo apoio diário, em sala de aula, de uma Professora de NEE. À Segunda e à Terça-feira, era ainda acompanhado pela professora de ensino especial na biblioteca, juntamente com outro aluno com problemas de maior gravidade.

A tomada de consciência das dificuldades dos alunos pelos professores principiantes reporta-se sempre ou a elementos de ordem médica e pedagógica (alunos de educação especial) ou só a elementos de ordem pedagógica (alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamental).

Os elementos de ordem médica constituem o relatório clínico no qual se fundamentam as propostas de educação especial, quase sempre conducentes a um currículo escolar próprio: currículo adaptado (em casos mais leves), currículo alternativo (em casos de insucesso escolar permanente).

Esta distinção e caracterização dos alunos por via do relatório médico constitui um rótulo (*label*) perigoso para os alunos, já que os professores e os alunos normais tendem sempre a associá-lo aos «handicaps» (físicos, orgânicos ou mentais) e a «recusar» a sua ultrapassagem, mesmo que os alunos o consigam.

Os elementos de ordem pedagógica fundamentam-se no diagnóstico e avaliação dos alunos, em situações educativas, pelas equipas docentes, dando origem a processos de apoio específico, regra geral conducentes a práticas de pedagogia diferenciada, para as quais o conceito oficial de «apoio pedagógico acrescido» se afigura redutor, na medida em que apela apenas para mais aulas, com poucas mudanças nas estratégias e na orientação educacional.

No entanto, podem também derivar desta caracterização de ordem pedagógica práticas indutoras de currículo escolar próprio, o que também aconteceu na nossa investigação.

Regra geral, os professores, sobretudo os principiantes e mais inexperientes, detectam tardiamente as necessidades específicas dos alunos. Por isso, a estruturação organizativa das escolas no sentido de facilitar esta detecção e caracterização, é fundamental.

No que respeita à Escola EB1 da Estação, a sua organização é comum a todo o ensino primário português. O regime de ensino é em monodocência (professor generalista), sendo cada grupo de alunos normal, com 25 alunos, reduzido para 20 em caso de integração de alunos com NEE. Existem pelo menos dois professores na sala de aula: o professor do ensino regular e um outro especificamente para apoio às crianças com NEE, aos quais, em conjunto, e ouvidos os Encarregados de Educação, compete coordenar os processos de diagnóstico de dificuldades educativas dos alunos e respectiva proposição de programa educativo específico.

Nos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, o regime de docência é pluridisciplinar, leccionando cada professor uma ou duas ou três disciplinas ao mesmo e/ou a diferentes grupos de alunos, e de professor de área interdisciplinar, no caso de Educação Visual e Tecnológica, para o 2º ciclo, e de Ciências Sociais e Humanas (História, mais Geografia de Portugal) e de Ciências Físicas e Naturais (Ciências Naturais, mais Físico-Química), para os 2º e 3º ciclos.

Cada grupo de alunos (25 alunos no 2º ciclo, e 28 no 3º) tem em média 8 professores, sendo um deles Director de Turma (grupo de alunos), a quem compete coordenar os processos institucionais de orientação educativa, escolar e de coordenação curricular, devendo mobilizar os recursos humanos disponíveis no atendimento aos alunos. Quando os grupos de alunos têm alunos portadores de NEE's, integrados, não devem ter mais do que 20 alunos (16 normalizados e 4 com NEE's). Do mesmo modo, não deve haver no mesmo grupo, alunos com diferentes etiologias necessitárias.

Existiam na EB2 e 3 Paulo de Quintela dois professores com formação especializada, correspondendo esta formação às necessidades dos alunos, tais como elas foram tipificadas para o concurso de alocação de professores de apoio e ou educação especial. Estes professores com formação especializada fazem diagnóstico de necessidades, orientam a elaboração de planos educativos de diferenciação pedagógica e curricular, prestam apoio pedagógico aos professores do ensino regular, podendo, pontualmente, trabalhar com os alunos na estimulação de áreas relativas a necessidades mais profundas.

A responsabilidade da avaliação das necessidades educativas dos alunos é, articuladamente, do seguinte conjunto de intervenientes: de cada professor individualmente, do Director de Turma; do Conselho de Turma e dos professores de apoio educativo com formação especializada, devendo ser ouvidos os pais/encarregados de educação dos alunos. A mesma responsabilidade lhes é atribuída ao nível da construção dos instrumentos específicos de diferenciação pedagógica e curricular. A actuação em termos de apoio pedagógico individualizado pode ser desencadeada pelos intervenientes já referidos, enquanto que a actuação em termos de educação especial, requer, antes, e ainda, um diagnóstico médico ou paramédico (psicológico, psiquiátrico, logopédico, etc.) .

No entanto, a distância entre os modelos teóricos e os modelos reais, actualizados na prática, pode ser muito grande e, por isso, os professores confrontaram-se com práticas indutoras diferenciadas, valendo-se das relações informais construídas nas suas relações profissionais:

«o primeiro período foi um andar à deriva» porque «não me foi fornecida documentação clara, tendo-me sido entregue apenas um documento que relatava sob que regime especial se encontravam os alunos, e algumas considerações acerca dos mesmos, pouco precisas e pouco informativas.» (Prof. Nuno Ferreira);

«apenas me foi fornecido o diagnóstico já realizado para cada aluno (...) através de um relatório que era puramente clínico. Assim, quem mais me ajudou foram os professores

envolvidos no projecto e a minha orientadora de estágio, e também os professores de apoio educativo»;

«tive conhecimento pelo livro de ponto e, depois, numa reunião do Conselho de Turma, num conjunto de considerações gerais, de ordem clínica, pouco úteis em termos pedagógicos» (Profs. Frederico Torres e André Gomes).

Os professores também testemunham a inadequação dos termos rotulatórios utilizados (deficiente mental, deficiente motor, problemas comportamentais e emocionais, surdo, amblíope, cego, multideficiente, etc.), face ao posterior aprofundar da relação social em contexto educativo, que «revela alunos profundamente humanos e carentes, por vezes apenas à procura de uma mão amiga ou de um conforto» (Professoras Ana Neves, Célia Carvalho e Sara Ribeiro). E ainda o modo como as estratégias sugeridas por outros professores, ou mesmo pelos especialistas, «se revelam inadequadas, face ao evoluir de uma relação geradora de motivação e de auto-confiança por parte dos alunos, onde o potencial destes se revela, afinal, muito superior às expectativas construídas institucionalmente» (Prof. Nuno Ferreira).

2.3. Análise das necessidades dos alunos pelos professores

Apesar da indução classificatória exercida pelos agentes do enquadramento institucional relativamente às diferentes necessidades dos alunos, a criatividade e o posicionamento teórico de cada um dos professores participantes foram manifestos, evidenciando-se ainda a especificidade e a autonomia deles na construção da sociabilidade e da representação das necessidades dos alunos com NEE's.

Neste processo, os professores deram-se conta: 1) dos fenómenos de marginalização social e escolar dos alunos com NEE; 2) da ansiedade destes face às expectativas sócio-escolares dos alunos normais e dos professores em relação a eles. Verificaram ainda que, muitas vezes, a representação oficial-formal da necessidade ficou muito aquém do desempenho dos alunos e das suas capacidades reais, ficando clara, pelo contrário, a inadaptação das representações, dos processos e das práticas escolares face às simbologias, necessidades e culturas de quaisquer públicos escolares diversificados e não compagináveis com o estereótipo do aluno ideal.

Assim, face ao aluno com NEE, os estereótipos mais detectados e evidenciados pelos professores participantes foram os de «coitadinho» e precisa de «compaixão», pelo que deve realizar as profecias de insucesso, representadas pelos professores, mas tem de transitar de ano, mesmo que não atinja os objectivos, «para se ir embora o mais depressa possível» e «desresponsabilizar a escola».

No entanto, o estatuto da análise de necessidades dos alunos, releva-a como momento charneira na determinação das opções curriculares e de orientação educacional a seguir. A profundidade com que é feita varia conforme o empenho, a formação e a cultura organizacional dos profissionais envolvidos. Assim, compreendem-se as dificuldades dos profissionais em início de carreira e, até, a sua angústia face à impotência perante situações que não sabem resolver.

No caso da nossa investigação, a avaliação das dificuldades dos alunos considerou não apenas o diagnóstico médico (quando necessário), pedagógico e familiar prévios mas também o seu confronto com o comportamento e desempenho reais do aluno, ao longo dos meses de Setembro e Outubro de 2002, utilizando-se grelhas de observação e de análise das dificuldades.

Por isso, a caracterização dos alunos situa-se, regra geral, aos três níveis. Exemplificamos com três casos.

Caso 1:

«O aluno A., no ano lectivo de 2001/02, estava inserido numa turma com casos de deficiência profunda e comportamentais. Eram seis os alunos que apresentavam estas características, tornando o ambiente da sala

de aula bastante desagradável e impedindo o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem. O A. tentava imitar o comportamento dos seus colegas, tornando-se agressivo e sem capacidade de concentração ⁸.

O A. vivia num apartamento partilhado por nove pessoas (a mãe, a avó, três irmãs e três tios). A presença paterna não existia devido ao falecimento do pai, tendo o aluno tenra idade. Dormia num beliche, com o tio mais novo, que tinha 23 anos, e que é o seu modelo. Porém, este tio é toxicodependente e tem várias “visitas” da polícia. Os restantes tios têm 25 e 30 anos de idade, tendo-se o mais velho divorciado há pouco tempo. Trabalhavam apenas “quando lhes apetecia”. A mãe estava desempregada e prostituía-se para poder sustentar os filhos. É uma pessoa bastante ríspida para dois dos seus filhos, sendo um deles o A. No entanto, demonstrava muito afecto pelos outros filhos. Em relação ao A., parece “não lhe ligar nenhuma”, preocupando-se apenas em enviá-lo para a escola, limpo e asseado. Devido aos aspectos anteriormente citados, o aluno não foi habituado a cumprir regras, não tendo aprendido noções várias de bem e de mal. E, em casa, como se vê, os modelos com os quais se poderia identificar eram problemáticos, não oferecendo sequer estabilidade emocional e social.

Desta forma, a nível cognitivo, o aluno não apresenta qualquer lacuna. A sua principal característica diz respeito aos comportamentos disruptivos. Que levavam a que o aluno não tivesse capacidade de concentração e por isso não conseguisse acompanhar os conteúdos, o que explica a sua dificuldade em ler e escrever.

Pensamos que o comportamento do A. se devia, principalmente, a graves carências afectivas, mas também, devido à morte do pai, ao ambiente caótico que vivia no seio familiar e à turma em que estava inserido.»

(Professoras Ana, Célia e Sara).

Caso 2:

«O aluno B. foi apresentado como um aluno com muitas dificuldades, tendo-lhe sido atribuída uma deficiência mental moderada. O seu contexto familiar, de estrato sócio-económico baixo, parece ter tido uma grande influência num desenvolvimento físico e cognitivo abaixo da média. De facto, o aluno tem um aspecto subnutrido e não aparenta a idade que realmente tem. De salientar que o B. tem vindo a receber um suplemento alimentar na escola.

Fomos informados pela professora Lúcia Cordeiro, responsável pelos alunos com currículo alternativo, que o aluno tem vindo a realizar, ao abrigo de um protocolo entre a escola e uma empresa, actividades de cariz profissionalizante, como pintura de edifícios, as quais são, para ele, bastante motivadoras. De acordo com a mesma professora, os responsáveis pela empresa estão bastantes satisfeitos com o trabalho do B. .

De modo resumido, estas foram as principais dificuldades detectadas durante as aulas pelos professores estagiários:

- Falta de hábitos e métodos de estudo;
- Falta de concentração na sala de aula;
- Desinteresse generalizado;
- Falta de motivação para estudo;
- Absentismo elevado;
- Dificuldades na interpretação e aplicação de conhecimentos.

O aluno, para além das evidentes dificuldades que possui, apresenta um absentismo elevado, aliado a um comportamento bastante irregular. Não poucas vezes foi impertinente com o professor e destabilizador do ambiente da turma. Usou também muitas vezes de chantagem para conseguir o que desejava. Frases como “não entrego o meu teste, não me porto bem” ou “assim vou-me embora” ou “não me apetece” eram bastante frequentes. Ainda a nível disciplinar, é de referir que o seu comportamento é altamente volúvel, tanto actuando dentro de parâmetros consideráveis como normais até parâmetros que nos pareciam inaceitáveis.

Outra característica bem patente era uma grande preguiça, sendo esta inércia difícil de ultrapassar, visto o aluno carecer completamente de qualquer motivação para as aulas, para o estudo e para a escola. Isto devia-

⁸

O relato de dois simples incidentes críticos ajuda-nos a perceber melhor tais problemas:

1. No ano anterior, a professora de ensino especial, estava na sala de aula a prestar apoio ao A. Este agrediu-a verbalmente e as outras crianças ouviram. Contaram o sucedido à mãe do A. Esta dirigiu-se à escola para constatar a veracidade dos factos e, perante uma resposta afirmativa da professora, agrediu o filho em frente a esta. O aluno ficou com as orelhas feridas durante uma semana.» (Ana Neves, Célia Carvalho e Sara Ribeiro).
2. «No início deste ano, a professora de ensino especial, estava na biblioteca a prestar apoio ao A. Sem mais nem menos, o A. agrediu um colega com uma cadeira. Solicitado a pedir desculpa e a explicar-se, respondeu que não gostava do colega.» (Ana Neves, Célia Carvalho e Sara Ribeiro).

se, provavelmente, ao seu desejo de sair da escola para ir trabalhar, nomeadamente na pintura de edifícios, à semelhança do seu pai. Um fraco incentivo pecuniário que o pai, a julgar pelo que o aluno diz, provavelmente lhe atribui pela sua ajuda faz sentir-se bem remunerado e compensado pelo seu trabalho, o que temos que possa levar, no futuro, à exploração do seu trabalho.».

(Profs. Ana Marques e Nuno Ferreira)

Caso 3:

«A aluna C., com 16 anos, frequenta o 8º ano e, tendo-lhe sido detectada uma deficiência mental moderada pelo pedopsiquiatra, está a usufruir de Currículo Alternativo, ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, desde o ano lectivo de 2001/2002. É necessário referir que a aluna beneficia de adaptações curriculares desde o 2º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Segundo o plano individual da aluna, definido para o corrente ano lectivo, ela frequenta as disciplinas de: Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Educação Visual e Tecnológica, Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Física, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Além destas disciplinas, a aluna auxilia as funcionárias da cantina da escola, de forma a promover a autonomia e desenvolver alguma aptidão profissional, visto o seu gosto pela culinária. Para completar o seu horário, tem 7 horas de apoio educativo com a respectiva professora, 2 horas de informática e 1 hora na biblioteca.

Em termos de aulas, a referida aluna gosta muito de se isolar, situando-se desde o início do ano lectivo ao fundo da sala de aula, sem outros colegas à sua volta. Daqui se deduz que ela gosta de estar sozinha, apesar de, nos intervalos, falar imenso com outros colegas, inclusive com os da sua turma.

No decorrer das aulas verifica-se que a aluna em questão tem muita falta de afectividade na medida em que tenta chamar sempre a atenção dos professores. Nos intervalos também os aborda para falar da sua vida e daquilo que aprecia. A falta de afectividade, demonstrada sempre pela busca incessante de atenção, é devida a vários problemas pessoais e familiares da aluna, pois além de uma possível violação aos 6 anos de idade, foi nessa época retirada aos pais, encontrando-se desde então a viver no Lar⁹. Apesar deste facto, a aluna patenteia muito amor pelos seus entes queridos. Além destes factos, é referenciado que a aluna tem uma enorme apetência sexual.», demonstrando-a de maneira descontrolada.»

(Profs. Andreia Gomes e Frederico Torre).

2.4. Respostas ou estratégias induzidas pelos professores

Como sugerimos antes, as estratégias de trabalho utilizadas com os diferentes alunos com NEE inseriram-se num de três contextos possíveis: diferenciação pedagógica e currículo escolar próprio, este subdividível em currículo adaptado e currículo alternativo.

A modalidade de diferenciação pedagógica foi utilizada para alunos cujas dificuldades eram representadas como passíveis de serem superadas no contexto do acompanhamento permanente do grupo de iguais. Consistiu num conjunto de medidas que englobaram: adaptação de métodos de ensino-aprendizagem, adaptação de materiais escolares, adaptação do tempo escolar, proporcionando mais tempo de interacção professor-aluno, orientação de comportamentos, do estudo, da investigação e da acção, e adaptação da avaliação.

Os professores avaliam a sua actuação neste processo como um relativo êxito, quando o professor se empenha e se adapta aos alunos.

A modalidade de currículo adaptado foi utilizada com alunos considerados capazes de reinserir-se no processo normal de aprendizagem, considerando esta que implica a sua sujeição às expectativas institucionais. Estes alunos deveriam, além disso, estar dentro do leque etário normal de estudos, ou seja, apenas até mais dois anos do que o percurso escolar sem retenções.

O currículo escolar próprio, adaptado aos alunos implicou, para lá das estratégias de diferenciação pedagógica, a limitação de conteúdos até ao mínimo julgado indispensável para a obtenção de um grau de sucesso escolar compatível com a prossecução de estudos para lá da escolaridade obrigatória, e a retirada pontual do grupo de iguais para estimulação temporária em actividades específicas individuais.

⁹ De propósito, omitimos o nome do lar para salvaguardar a confidencialidade da situação.

O currículo escolar próprio, alternativo, foi utilizado para os restantes alunos, cujas dificuldades foram representadas como impeditivas de uma normal progressão escolar para lá da escolaridade obrigatória. Tal currículo consistiu em, para lá das estratégias de diferenciação pedagógica e de adaptação curricular: dispensa de frequência escolar em algumas disciplinas, reduções substanciais dos conteúdos nas disciplinas frequentadas, exercitação de actividades específicas num atelier de preparação ocupacional.

Verificámos que o ponto forte da acção dos novos professores consistiu na atitude relacional deles para com os seus alunos em dificuldades. A crença destes professores na possibilidade de recuperação dos alunos e as atitudes de empatia que daí derivaram, aliadas às estratégias usadas, operaram mudanças muito significativas na atitude dos alunos face à escola e no seu rendimento escolar.

Nem sempre as instituições conexas com o sistema educativo (acção social escolar, seja na vertente escolar, seja na vertente autárquica; segurança social; formação profissional; e sistema de saúde) funcionaram eficazmente. Faltou coordenação de processos e notou-se vincadamente a ausência de projecto social, no sentido da concepção do processo educativo como resultado da acção em rede, e em sinergia, destas diferentes instituições. As instituições ainda vivem demasiado fechadas sobre si mesmas, enfatizando mais os objectivos para dentro, e para si, do que os objectivos para o meio e para a sociedade.

Como os professores participantes no projecto referem, nunca os intervenientes escolares deixaram de ter uma atitude activa e interessada face aos seus problemas e face aos pedidos de ajuda. É justo realçar a acção dos coordenadores de Departamento Curricular, dos Professores de Apoio e Educação Especial, a dinâmica e envolvimento do próprio Conselho Directivo, no âmbito das suas competências de acção.

A questão essencial é que «todos nos confrontámos com lacunas de formação, com dificuldades de saber-fazer que implicavam recurso a formadores ou a investigação. A nossa formação, massificada, não nos garante, de modo nenhum, qualidade na intervenção em NEE. E, quando recorriamos aos ditos especialistas, verificávamos as mesmas dificuldades. Em teoria, tudo parece resolúvel. No terreno da intervenção, cada caso reclama a construção de uma teoria própria.» (Prof^a Ana Marques)».

A ideia que construímos deste processo é a de que «é de elementar justiça reconhecer que a grande maioria dos professores e intervenientes dá o melhor de si mas não dispõe nem de formação nem dos recursos necessários, que o sistema educativo ainda não disponibiliza em quantidade e em qualidade suficientes. Assim, prevalece a dimensão humana. O jeito, a arte, a relação afectiva, a empatia e a especificidade didáctica constituem as principais ferramentas ao alcance dos professores.» (Prof. Nuno Ferreira).

2.5. Necessidades de formação dos professores

Consideraremos nesta secção a representação das necessidades de formação pelos professores participantes, antes (2.5.1) e depois do processo de investigação (2.5.2).

2.5.1. A formação inicial dos Professores participantes

A formação inicial dos professores principiantes decorreu no ano lectivo de 2001/02, na Escola de Formação de Professores de Bragança (Professores do 1º Ciclo) e no Departamento de Educação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (3º ciclo).

Nesta Universidade, os futuros professores responderam não ter obtido qualquer formação inicial formal para o trabalho com alunos com NEE (um deles disse ter feito um trabalho sobre NEE no âmbito da disciplina de Psicologia da Educação), pelo que a sua formação inicial acabou por verificar-se no primeiro ano de trabalho:

Na Escola de Formação de Bragança, a formação inicial dos futuros professores para o trabalho com crianças com NEE compreendeu:

- uma disciplina semestral (Introdução às Necessidades Educativas Especiais) com 45 horas teórico-práticas, e

- a vivência de situações de trabalho directo com crianças com NEE, em situação de estágio supervisionado, convivendo com duas ou três crianças com NEE, por um período de quatro meses seguidos.

Quanto às situações vividas em estágio, verificámos que elas foram muito díspares e assíncronas, experienciando os alunos situações temporais de integração diversas.

Para a análise das representações da formação, foi solicitada a resposta a um questionário (cujas perguntas se enunciam a seguir), tendo-se obtido 101 respostas, assim distribuídas: Educadores de Infância (28), Professores do Ensino Primário (38) e Professores dos 2º e 1º Ciclos do Ensino Básico (35).

Da **análise das respostas**, abrangendo os três grupos de futuros professores, emergem as conclusões gerais que seguem (para uma visão mais completa, consultar os resultados globais, para os três grupos de professores, constantes do ANEXO 1):

- só considerando os grupos distintamente se detectam tendências gerais de resposta, entendendo por estas, 50% ou mais das opiniões expressas;

- a orientação das respostas é significativamente uniforme relativamente aos três grupos, verificando-se ser o grupo dos futuros educadores de infância o que menos contacto teve com crianças com NEE, situação explicável por este nível de educação não ser de frequência obrigatória, o que piora significativamente a estimulação precoce das crianças em idade compatível com a frequência dos estabelecimentos de educação pré-escolar;

- verifica-se a declaração da insuficiência da formação inicial, sobretudo em termos da cobertura teórica da multiplicidade de necessidades, sendo enfatizada a ausência de experiência prática e do acompanhamento desta, no terreno;

- o índice de não-respostas é importante para as questões 2. e 3., atingindo, respectivamente, 25 e 33%.

- no que respeita à **primeira questão**, («Na sua prática profissional trabalhou com alunos com NEE?. Se Sim, de que tipo? »), conclui-se que a experiência em situações de trabalho de estágio foi díspar pois os alunos com NEE, para além de repartidos por 19 tipos de necessidades estavam repartidos por vários grupos de alunos num máximo de quatro por grupo. Assim, os estagiários, estagiando em grupos de dois e de três, em apenas uma turma, não contactaram com mais do que um ou dois tipos de necessidades;

- relativamente a esta questão, as respostas dos futuros educadores de infância centraram-se em trissomia 21 e dificuldades de linguagem, enquanto que nos outros grupos são dispersas, emergindo em maior número deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, dislexia e deficiência auditiva para os professores do ensino primário.

- No que respeita à **segunda questão**, («Pode descrever-nos uma situação em que tenha diagnosticado uma dessas necessidades, de que necessidade se tratava e como procurou responder-lhe?»), predomina a dispersão de respostas, verificando-se que o diagnóstico das dificuldades era feito ou por observação directa ou por sinalização dos supervisores e acompanhantes da prática pedagógica, situação a partir da qual os futuros professores desencadeavam uma busca de elementos de esclarecimento e intervenção, desencadeada pelo diálogo com os alunos, pelo aprofundamento do seu conhecimento, e gerando como estratégias de intervenção: maior atenção pedagógica, maior adaptação de materiais didácticos e ensino individualizado.

- Quanto à **terceira questão**, («Aquando deste diagnóstico e intervenção, sentiu necessidade de formação complementar à que já possuía? Se sim, que tipo de formação?»), todos os alunos expressam a necessidade de formações complementares relativamente às que lhes foram ministradas na formação inicial; a resposta mais frequente é a «necessidade de uma formação mais específica para cada tipo de caso», resolvida essencialmente por uma de três formas: por investigação, por recurso à opinião ou de professores de educação especial ou de professores mais experientes ou de especialistas;

- Também não se verificam diferenciações assinaláveis entre os diferentes grupos de futuros professores em situação de formação inicial, nesta questão.
- Relativamente à **quarta questão**, («Que formação obteve ou lhe foi fornecida pela sua instituição de formação para lidar com este tipo de necessidade?»), as respostas centram-se maioritariamente (51%) no reconhecimento da aprendizagem de conteúdos relativos à disciplina de Introdução às NEE's, considerada de natureza teórica e desligada da prática profissional, sendo ainda valorizados (em 28%) os Seminários Interdisciplinares de Prática Pedagógica, seminários de reflexão / problematização /avaliação das situações de estágio, realizados semanalmente, durante três horas;
- a conclusão mais pregnante que emerge é a de que a disciplina de NEE devia ser uma das mais estruturantes do curso, devendo ser anual e com maior interacção com a experiência profissional.
- Quanto à **quinta questão**, («Que metodologias de formação lhe foram proporcionadas para a aquisição de competências para lidar com esta necessidade específica do ou dos alunos?»), as respostas confirmam a conclusão anterior: uma formação insuficiente, teórica e desligada da realidade profissional, sem os alunos deixarem de reconhecer a relativa importância da formação recebida como formação sensibilizadora às problemáticas das NEE's;
- porém, entendem ser a mesma formação lacunar e residual se se considerarem as especificidades da prática e da intervenção, propondo maior aprofundamento e maior interacção com as situações profissionais.

2.5.2. A representação da formação resultante do processo de investigação

Foi assim possível distinguirmos duas atitudes diferentes dos dois grupos de professores na abordagem inicial do trabalho com alunos com NEE. As professoras do 1º Ciclo, com sensibilização em NEE e hábitos de trabalho com crianças delas portadoras revelaram-se mais receptivas e capazes de procurarem por elas próprias recursos bibliográficos, humanos, sociais e institucionais. Os quatro professores formados na UTAD, inicialmente receosos e ancorados nos professores especializados e orientadores do projecto, revelaram agilidade científica e conceptual para resolverem os problemas.

A estes professores fomos fornecendo a informação à medida que as situações e os problemas se colocavam, desde as simples questões de estruturação didáctica e técnico-didáctica, até às formulações teórico-conceptuais sobre os diferentes tipos de necessidades.

Verificámos nos dois grupos de professores uma enorme receptividade, quer para a formação quer para o desenvolvimento profissional. Esta atitude facilitou muito o projecto.

Nos questionários que fizemos aos sete professores no final da investigação, foi possível percebermos grande satisfação pelo trabalho realizado e um enriquecimento profissional que abriu portas para novos desenvolvimentos e enriquecimentos, dando conta, inclusive, da pequenez do horizonte teórico-profissional desta investigação-formação, na medida em que cada professor contactou com um número muito limitado de NEE's:

- «sinto-me mais alertado, sensibilizado e consciente de um caminho mais vasto a percorrer» (Nuno Ferreira);
- «foi extremamente importante para mim constatar a alegria destes alunos ao verem-se avaliados «dentro» das suas capacidades e não avaliados pelo «padrão» dos seus colegas» (Ana Marques).

Também a melhor compreensão e aceitação da integração foram conseguidas como meios para melhorar não só a democratização do ensino como a da sociedade. Porém, Ana Marques chama a atenção para o facto de que a ausência de formação, de supervisão e de recursos pode provocar nos professores rejeição dos alunos com NEE.

Ao nível das necessidades de formação, os professores oriundos da Universidade foram agora unânimes no reconhecimento da necessidade de formação inicial em NEE`s, referindo designadamente, métodos e técnicas de diagnóstico, ensino-aprendizagem, de ensino individualizado, de elaboração de adaptações curriculares e de currículos alternativos, para além de referirem a necessidade de formação nas diferentes áreas de NEE`s.

Por isso, uma das preocupações por eles manifestadas foi a da necessária abrangência da formação individual em NEE`s ou a maior dotação das escolas em recursos especializados que possam enquadrar e orientar o trabalho dos docentes não especializados.

Ficaram evidentes: a necessidade de todas as instituições de formação inicial reverem os seus currículos no sentido de fornecerem aos futuros professores uma boa formação teórico-prática em NEE`s; e a necessidade de a formação contínua ser organizada e estruturada de modo a que todos os professores possam adquirir uma formação mínima em todas as áreas de NEE`s, superando assim as dificuldades colocadas por um processo de formação contínua baseado na escolha à lista.

Parece-nos oportuno concluir pela circularidade e interacção entre a formação teórica e a formação prática, tanto ao nível da formação inicial como ao nível da formação contínua.

Os resultados alcançados ao longo deste projecto demonstram, mais uma vez, que a «formação bancária» (FREIRE, 1975: 81-107), conceito reactualizado por José Alberto Correia como «formação sentada na escola», deve ser substituída pela educação na e para a acção, segundo uma metodologia de projecto.

Do mesmo modo, e considerando a diversidade populacional da escola actual, é pertinente a formação em todas as áreas de NEE`s. No entanto, para os professores do ensino regular, destacaram-se:

- dificuldades de aprendizagem;
- problemas emocionais e comportamentais;
- deficiência mental;
- técnicas e tecnologias de comunicação;
- representação simbólica, significação e multiculturalidade;
- construção curricular diferenciada;
- métodos e técnicas de ensino;
- relação educativa.

ANEXO 1: Análise das respostas aos questionários sobre a formação inicial

Questões	Respostas	Nº Inquiridos	Nº Respostas	Frequências
1.		101	93	
Na sua prática Profissional Trabalhou com alunos com NEE?	Sim			67
	Qi limítrofe			2
	Atraso mental. Frequentava a escola apenas para integração social			1
Se Sim, de que tipo?	Auditivas			9
	Mentais			3
	Austismo			1
	Surdez-mudez e necessidade de apoio psicológico por mau ambiente familiar			2
	Dificuldades de aprendizagem			13

	Trissomia 21			1
	Hiperactividade e gritos			1
	Problemas de concentração, hiperactividade e problemas visuais			2
	Trissomia 21			7
	Dificuldades de linguagem, diagnosticadas pelo médico			10
	Deficiência mental			10
	Dislexia			6
	Perturbações emocionais			1
	Probelmas psicológicos			1
	Agressividade			3
	Espinha Bífida			1
	Hemiparésia			4
	Não			26
		101	75	
	Necessidades			
	Atraso ao nível da assimilação e compreensão dos conteúdos			3
	Aluno órfão, comportamento inconstante			1
	O aluno não acompanhava os outros, nem intelectual nem afectivamente. Tinha onze anos e idade mental de 7 ou 8			2
	Não tinha alunos com NEE			3
	O aluno, com 11 anos, ainda chuchava no dedo e tinha comportamentos muito agressivos como querer matar tudo e todos			1
	Alheamento da aula, dificuldade de concentração, lentidão na escrita			8
	Aluno autista. As actividades tinham de ser mais simples e mais graduadas			1
	Aluno aos gritos			1
	Trissomia 21. O diagnóstico estava feito pelo médico			7
Questões	Respostas	Nº Inqui- ridos	Nº Respos- tas	Frequên- cias
	Dificuldades de linguagem diagnosticadas pela observação			9
	Deficiência mental			3
	Deficiência auditiva			4
	Dificuldades de adaptação			1
	Dificuldades de aprendizagem			9
	Dislexia			6
	Dificuldades na matemática			1
	Perturbações emocionais			1
	perturbações do comportamento			2
	Estratégias de intervenção	101	67	
	Procurando conhecer as necessidades do aluno e realizando fichas adequadas			27
	Dialogando e dando-lhe atenção			12
	Apoio individualizado			16
	Ajuda no reconhecimento das letras			1
	Fichas individuais, com e sem imagens			5
	Consulta dos processos, planificações e adaptações curriculares do aluno			3
	Actividades lúdicas para uma aprendizagem eficaz			2
	Actividade que motivassem o aluno			1

3. Aquando deste diagnóstico e intervenção, sentiu necessidade de formação complementar à que já possuía?		101	67	
	Não			10
	Sim			50
	Saber como trabalhar			5
	Saber como trabalhar com crianças com deficiência mental e atraso			4
	Procurando pedagogia diferenciada			1
	Procurando questões metodológicas no desenvolvimento da fala e da escrita			2
	Como manter o aluno na sala de aula, motivado para aprender			1
	Uma formação mais específica			23
	Uma formação mais prática			1
	Sentia-me sem formação nenhuma			1
	Sim. De conhecimentos teóricos e práticos para a elaboração do material			1
	Através do diálogo			8
	Através de investigação			5
	Pelo recurso a um especialista			4
	Conhecimentos de Língua Gestual			1
4. Que formação obteve ou lhe foi fornecida pela sua instituição de formação para lidar com este tipo de necessidades?		101	92	
	Tive apenas uma sensibilização			1
	Tive excesso de fotocópias, de formação teórica, etc..			3
	Aprendi apenas que os alunos deveriam ser ensinados individualmente			1
	A formação realizou-se no âmbito da disciplina de Introdução à Educação			16
	Especial, uma disciplina semestral, com 45 horas			16
	Esta formação foi demasiado teórica			8

Questões	Respostas	Nº Inqui- ridos	Nº Respos- tas	Frequên- cias
	Não tive formação nenhuma			10
	Tive uma disciplina de NEE			47
	Frequentei seminários interdisciplinares integrados na reflexão e avaliação da prática pedagógica e do estágio			25
	A formação anterior foi teórica e insuficiente			12
	Posso considerar que não tive formação nenhuma adequada			1
	As informações eram-me dadas pela Professora Cooperante			1
	As informações eram-me dadas pela Professora de Apoio às NEE`s			4
5.		101	91	
Que metodologias de formação lhe foram proporcionadas para a aquisição de competências para lidar com esta necessidade específica - do ou dos alunos?	Apenas teoria			4
	Nenhumas			17
	Uma disciplina de Introdução às NEE`s, de natureza teórica			18
	Foram abordados diferentes currículos			1
	Abordei as várias NEE de uma forma muito superficial			3
	A Formação foi suficiente, abrangente e heurística			1
	A formação em metodologias foi muito reduzida			5
	A formação em metodologias foi muito pouca e básica			3
	Será melhor usar o senso comum do que a formação recebida			1
	Posso considerar que não recebi nenhuma formação			5
	Só recebi formação em deficiências motoras e tudo muito teórico			2
	Nenhumas de jeito			10
	Falaram-me de PE, PEI, anamnese, estudo de caso, tudo por alto			8
	Tive uma disciplina de carácter geral, sobre Psicologia das Relações Interpessoais			1
	Falámos de alguns aspectos, embora teóricos, na Disciplina de Metodologia da Observação			2
	A minha formação resultou mais de conversas informais			1
	Prática Pedagógica			1

Notas:

1. São referidos os nomes dos participantes por solicitação dos mesmos
2. São referidos os nomes dos participantes por solicitação dos mesmos

Bibliografia

- Para o desenvolvimento do processo de investigação-acção foram particularmente consideradas as obras que seguem.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle; Gabriel GOYETTE; Gérald BOUTIN (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Original francês, 1990, Éditions Agence d'Arc. Trad. Maria João Reis
- GOYETTE, Gabriel e Michelle LESSARD-HÉBERT (1988). *Investigación-Acción: Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Barcelona: Laertes, S. A de Ediciones. Original francês, 1987, Presses de l'Université du Québec.

PEREZ SERRANO, Maria Glória (1990). *Investigación-Acción: Aplicación al Campo Social y Educativo*. Madrid: Ed. Dykinson

BARDIN, Laurence (1980). *Análise de conteúdo*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes. Original francês, 1977, PUF. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro