



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
Ano 2015

**Isabel Maria Eufrásio  
Correia**

**Contributos para a construção de um perfil de  
competências do coordenador da Educação  
Especial**



**Isabel Maria Eufrásio  
Correia**

**Contributos para a construção de um perfil de  
competências do coordenador da Educação  
Especial**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, ramo Supervisão, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos e da Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Professoras Auxiliares, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Paulo Jorge de Melo Matias Faria de Vila Real**  
professor catedrático do Departamento de Engenharia Civil da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria do Céu Neves Roldão**  
professora coordenadora com agregação aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

**Prof. Doutora Ana Maria Silva Pereira Henriques Serrano**  
professora associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Prof. Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves**  
professora associada aposentada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Elisabete da Silva Tomé Mendes**  
professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

## **agradecimentos**

A elaboração desta tese é fruto de um longo processo de trabalho pessoal, mas que contou com o apoio de algumas pessoas, às quais estarei para sempre grata.

À Professora Doutora Paula Santos e à Professora Doutora Carlota Tomaz pela orientação, pelo total apoio e disponibilidade que sempre revelaram, pelo rigor e pertinência das recomendações, bem como pela colaboração na melhoria de aspetos estruturais e linguísticos do texto.

Aos especialistas que, prescindindo de algum do seu precioso tempo, aceitaram ser entrevistados.

Idêntico agradecimento aos colegas e especialistas que colaboraram na validação dos instrumentos de recolha de dados.

Aos diretores de agrupamento de escolas/escolas não agrupadas que colaboraram na divulgação dos inquéritos por questionário a coordenadores e docentes de EE e/ou participaram no preenchimento do inquérito por questionário dirigido aos diretores.

Aos coordenadores e aos professores de educação especial que participaram no preenchimento dos inquéritos por questionários.

À Ana Paula Amaro pela ajuda preciosa na tradução do resumo.

À família agradeço o apoio dado.

À memória de meu pai que, sabiamente, me guiou...

**palavras-chave**

educação inclusiva, educação especial, coordenação, supervisão, competências.

**resumo**

À medida que a supervisão, associada a lógicas de interação com a atividade docente e com outros intervenientes nos contextos educativos, adquiriu uma dimensão reflexiva e passou a ser entendida como instrumento de transformação do desenvolvimento humano e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na organização escolar inclusiva, tem vindo a conquistar o interesse de numerosos investigadores. Considerando que a intenção de oferecer uma escola de qualidade a todos e a cada um dos alunos (um dos princípios fundamentais da educação inclusiva), não está amplamente atingido, impõe-se uma nova atitude pessoal e institucional: um entendimento sistémico (envolvendo profissionais, alunos, pais e comunidade) sobre as respostas a oferecer aos alunos, capaz de atender às necessidades e especificidades de cada um, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Na verdade, a intervenção na complexidade das diferentes situações-problema emergentes numa organização escola que se pretende inclusiva pode ser altamente potenciada se existir supervisão dos processos educacionais em curso. A especificidade do sistema de Educação Especial preconiza uma estrutura de coordenação e supervisão; uma estrutura capaz de viabilizar recursos e gerar dinâmicas de mediação à intervenção, bem como de acionar mecanismos de avaliação de processos e produtos, tornando-os consequentes ao nível das práticas e objetivando a aproximação a níveis superiores de funcionamento.

Tendo como principal objetivo construir conhecimento sobre o perfil de competências profissionais do Coordenador da Educação Especial, com particular relevo na dimensão supervisiva inerente à respetiva ação, o estudo que se apresenta baseou-se numa abordagem de natureza mista para recolha e tratamento de dados de tipo quantitativo e qualitativo. Numa primeira fase, incluiu a aplicação dum inquérito por questionário a três grupos de informantes-chave: 105 professores de Educação Especial, 47 coordenadores da Educação Especial e 37 diretores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, do ensino público, da área de influência da Direção de Serviços da Região Centro, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares. A segunda fase, em que se buscou vislumbrar insights passíveis de clarificar e aprofundar os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, compreendeu a realização de entrevistas a 10 especialistas em Educação Especial e/ou em Supervisão.

Os dados apontam para um enquadramento organizacional /supervisivo em Educação Especial dissemelhante, podendo, todavia, identificar-se em comum, uma satisfatória ação liderante do Coordenador da Educação Especial, baseada em atividades de diálogo e reflexão, e respeitando princípios de colaboração e solidariedade. Há, no entanto, indicadores de que a prática deste coordenador se concentra bastante na gestão burocrática e administrativa do departamento/equipa, podendo isto explicar-se pelo facto de o Coordenador da Educação Especial servir mais de intermediário do que de interveniente entre órgãos de direção e gestão, nomeadamente, entre o diretor e o conselho pedagógico, e os docentes/profissionais do departamento/equipa. Os dados evidenciam também, a falta de formação dos coordenadores da Educação Especial em supervisão e salientam a importância do fator *tempo* para o eficaz exercício desse cargo, de modo a promover interações ricas e estimulantes, centradas nas reflexões sobre as práticas inclusivas. Podendo este coordenador contribuir de forma significativa para a dinamização e estímulo dos profissionais do agrupamento/escola, apoiando-os nos seus esforços e iniciativas para uma organização mais inclusiva, identificam-se alguns aspetos considerados determinantes no seu perfil de competências profissionais: experiência, conhecimentos, capacidades, valores e particularidades da personalidade.

**keywords**

inclusive education, special education, coordination, supervision, capabilities.

**abstract**

As supervision, associated to intervention logical procedures with school activity and other participants in the educational process, acquired a reflexive dimension and has become a transformation tool in the human development as well as in the quality of the teaching-learning process in the inclusive school, it has conquered the interest of innumerable investigators. Considering that the goal of offering a quality school for everyone and each one of the students (a landmark of the inclusive school) is not yet fully reached, a new personal and institutional attitude is required. This new attitude consists of a systematic understanding (involving professional, students, parents and the school community) about the solutions that can be offered to students, able to respond to individual needs and specificities, maximizing their opportunities of learning and developing.

In fact, the intervention in the complexity of the different problematic situations in the emerging inclusive school can be highly effective if there is supervision in the educational process. The specificity of the Special Needs Education requires a coordination and supervision structure; that is, a structure able to generate resources and to promote a dynamic mediation of intervention, as well as to generate mechanisms of evaluation of the processes and products, making them effective in practice and bringing them closer to higher levels of operation.

Having as the main goal to build knowledge about the profile of the professional capabilities of the Special Needs Coordinator, with special emphasis in the supervision dimension inherent to his/her action, the present investigation thesis is based upon a mixed approach of gathering and treating quantity as well as quality information. In a first stage, a questionnaire to three different key elements was applied: 105 teachers of Special Needs Education, 47 coordinators of Special Needs Education and 37 Directors of School Groupings or Individual Schools in the public sector, in the operating area of the center of Portugal (Direção de Serviços da Região Centro, Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares). In a second stage, looking for insights that could explain and add knowledge to the data gathered through the questionnaires, interviews to 10 specialists in the Special Needs Education and/or Supervision were conducted.

The data present an unequal framework of organization/supervision in the Special Needs Education area, even though a common trait can be identified: a satisfying leading action of the Coordinator of the Special Needs Education department, based upon dialogue and reflexion and having into account principles of collaboration and solidarity. There are, however, indicators that the practice of this type of coordinators is mainly focused upon the bureaucratic and administrative management of the department/team, what can be explained due to the fact that this coordinator acts more as a middle agent than as a real participant between the different Direction and Management Boards, especially between the Director and the Pedagogic Board and among the professionals inside the Special Needs Education department. The data show also clearly the lack of preparation of the Coordinators of the Special Needs Education as to what concerns supervision and stress the importance of the factor time for the effective performance of this role. Only this way, can the coordinator promote rich and stimulating interactions, centered upon the reflexive thinking of the inclusive practices and can he/she contribute significantly for the progress and encouragement of the professionals of the School Groupings or Individual School, supporting them in their own efforts and initiatives towards a more inclusive school. The most striking aspects in the profile of the professional capabilities of the Special Needs Coordinator are therefore: experience, knowledge, abilities, values and traits of personality.



# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>1. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO</b> .....	<b>3</b>
<b>2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>3. ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO TESE</b> .....	<b>7</b>
<b>PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>13</b>
<b>FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>13</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 Enquadramento Concetual da Educação Inclusiva</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2 Evolução do Conceito de Educação Inclusiva</b> .....	<b>26</b>
1.2.1 Definição do Conceito de Inclusão .....	29
1.2.2 Conceitos de Educação Especial e de Necessidades Educativas Especiais .....	32
1.2.3 O Processo da Educação Inclusiva versus Educação Especial em Portugal .....	37
1.2.4 A liderança como fator de transformação das escolas inclusivas .....	52
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>57</b>
<b>FUNÇÕES SUPERVISIVAS AO NÍVEL DAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS</b> .....	<b>57</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>57</b>
<b>2.1 O conceito de supervisão</b> .....	<b>59</b>
2.1.1 Cenários e estilos de supervisão .....	60
2.1.2 O contributo da supervisão na (re)qualificação da organização escola .....	61
2.1.3 Supervisor: Porquê? Quem? Como? Para quê? .....	66
<b>2.2 A prescrição da atividade supervisiva nos normativos legais em Portugal</b> .....	<b>70</b>
<b>2.3 O exercício da atividade supervisiva em Educação Especial</b> .....	<b>73</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>77</b>
<b>COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	<b>77</b>

<b>Introdução .....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Definição e tipos de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 Enquadramento organizacional da Educação Especial .....</b>	<b>80</b>
3.2.1 A estrutura onde se integra o grupo de EE .....	81
3.2.1.1 O grupo de Educação Especial integrado no Departamento de Expressões .....	81
3.2.1.2 O grupo de Educação Especial como Departamento autónomo .....	82
3.2.1.3 O grupo de Educação Especial inserido nos serviços técnico-pedagógicos.....	82
3.2.2 A coordenação da Educação Especial.....	83
<b>3.3 Conceito de Competência .....</b>	<b>85</b>
3.3.1 Competências do Professor .....	93
3.3.2 Competências do Professor de Educação Especial .....	94
3.3.2.1 Estudos sobre o papel do professor de EE.....	101
3.3.3 Competências do Coordenador de Departamento .....	105
3.3.4 Competências do Coordenador da Educação Especial .....	107
<b>3.4 A Função de Liderança do coordenador da Educação Especial .....</b>	<b>113</b>
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>119</b>
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>121</b>
<b>METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>121</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>121</b>
<b>4.1 Tipo de estudo e estratégias da investigação .....</b>	<b>122</b>
<b>4.2 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados .....</b>	<b>123</b>
4.2.1 Triangulação de dados: a credibilidade da investigação.....	123
4.2.2 O Inquérito por Questionário .....	124
4.2.2.1 Processo de construção do inquérito por questionário.....	125
4.2.2.2 Validação dos Inquéritos por Questionário .....	126
4.2.2.3 Salvaguardando as questões éticas .....	127
4.2.2.3.1 Os procedimentos no processo de notificação de tratamento de dados à Comissão Nacional de Proteção de Dados .....	128
4.2.2.3.2 Os procedimentos no processo de aprovação da aplicação de questionários em meio escolar pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular .....	128
4.2.2.4 Caracterização e organização dos Inquéritos por Questionário .....	131

4.2.2.5	Procedimentos adotados na distribuição dos Inquéritos por Questionário .....	135
4.2.2.6	Os participantes.....	138
4.2.2.7	Tratamento e análise dos dados .....	139
4.2.2.7.1	Procedimentos de análise estatística .....	139
4.2.2.7.2	Procedimentos de análise de conteúdo .....	141
4.2.3	O inquérito por entrevista .....	142
4.2.3.1	Processo de construção do guião das entrevistas .....	143
4.2.3.1.1	Validação do guião das entrevistas.....	144
4.2.3.2	Os participantes.....	144
4.2.3.2.1	CrITÉrios de seleção dos participantes .....	145
4.2.3.3	Procedimentos .....	145
4.2.3.4	As transcrições.....	147
4.2.3.5	Tratamento e análise dos dados .....	148
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>		<b>151</b>
<b>APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>		<b>151</b>
<b>Introdução .....</b>		<b>151</b>
<b>5.1 Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Inquéritos por Questionário .....</b>		<b>152</b>
5.1.1	Dados pessoais e profissionais dos participantes.....	152
5.1.2	A coordenação da EE nos Agrupamentos/Escolas não agrupadas .....	157
5.1.3	A frequência de ações supervisivas realizadas pelo CEE.....	164
5.1.3.1	Ação de formação .....	165
5.1.3.2	Ação de <i>coaching</i> .....	167
5.1.3.3	Ação de gestão/administração .....	168
5.1.3.4	Ação de coordenação .....	170
5.1.3.5	Ação de liderança.....	173
5.1.3.6	Ação de mediação .....	174
5.1.3.7	Ação de monitorização .....	176
5.1.3.8	Ação de regulação.....	177
5.1.3.9	Ação de avaliação.....	178
5.1.4	A relevância das competências do CEE.....	179
5.1.4.1	Conhecimentos .....	180
5.1.4.2	Capacidades.....	181
5.1.4.3	Atitude ética e deontológica.....	186
5.1.5	A relevância das funções do CEE .....	187
5.1.5.1	Função de formação .....	187

5.1.5.2	Função de <i>coaching</i> .....	189
5.1.5.3	Função de gestão/administração .....	189
5.1.5.4	Função de coordenação .....	191
5.1.5.5	Função de liderança.....	192
5.1.5.6	Função de monitorização.....	193
5.1.5.7	Função de avaliação.....	194
5.1.6	Correlações entre categorias e variáveis independentes .....	195
5.1.7	Dados da questão de resposta aberta sobre competências específicas do CEE que não são exigidas aos outros coordenadores .....	201
<b>5.2</b>	<b>Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Inquéritos por Entrevista .....</b>	<b>211</b>
5.2.1	Caracterização dos Entrevistados.....	212
5.2.2	CrITÉRIOS reguladores da atribuição do cargo de CEE .....	215
5.2.2.1	Tipo de estrutura .....	215
5.2.2.2	Elementos da estrutura.....	222
5.2.2.3	Responsável pela coordenação da estrutura.....	224
5.2.2.4	CrITÉRIOS para atribuição do cargo de CEE.....	226
5.2.3	Processos de coordenação/supervisão dos CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.....	229
5.2.3.1	Considerandos na atribuição de horas para o cargo de CEE .....	229
5.2.3.2	Influência da atuação do CEE junto do Diretor e do Conselho Pedagógico .....	237
5.2.3.3	Ações do CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas .....	242
5.2.4	Perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE .....	248
5.2.4.1	Relação entre a qualidade das respostas educativas e as competências do CEE .....	248
5.2.4.1.1	Competências desejáveis num CEE.....	249
5.2.4.2	O CEE e o papel de líder .....	254
5.2.4.3	Formação e apoio institucional ao CEE para o exercício da ação supervisiva .....	257
	<b>CONCLUSÕES,LIMITAÇÕES, SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....</b>	<b>263</b>
	<b>Introdução .....</b>	<b>263</b>
	<b>1. Conclusões .....</b>	<b>264</b>
	<b>2. Limitações do Estudo .....</b>	<b>279</b>
	<b>3. Orientações para futuras investigações .....</b>	<b>281</b>
	<b>4. Implicações do estudo.....</b>	<b>282</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>283</b>

<b>Referências Legislativas.....</b>	<b>293</b>
--------------------------------------	------------

<b>ANEXOS E APÊNDICES.....</b>	<b>295</b>
--------------------------------	------------

<b>Anexo A - Correspondência.....</b>	<b>297</b>
---------------------------------------	------------

1. Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados.....	297
2. Carta do consentimento da realização do inquérito pela DGIDC.....	301
3. Resposta da DSRC ao pedido de colaboração na divulgação dos inquéritos por questionário 302	
4. Resposta da DSRC ao reenvio do pedido de colaboração na divulgação dos inquéritos por questionário.....	303
5. Carta dirigida pela Diretora do Programa Doutoral, Doutora Nilza Costa, à Diretora da DSRC.....	304

<b>Apêndice A – Instrumentos de recolha de dados.....</b>	<b>307</b>
---	------------

1. Inquéritos por Questionário .....	307
1.1 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a DEE.....	307
1.2 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a CEE.....	308
1.3 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a diretores de Agrupamentos/ Escolas não Agrupadas .....	309
1.4 Inquérito por questionário ao DEE.....	310
1.5 Inquérito por Questionário ao CEE.....	318
1.6 Inquérito por Questionário ao Diretor.....	328
2. Inquéritos por Entrevista.....	335
2.1 Guião da Entrevista – Inspetora da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro, da Inspeção Geral da Educação e Ciência.....	335
2.2 Guião da Entrevista – Docente no Ensino Superior .....	341
2.3 Guião da Entrevista – Docente Especializado em EE, CEE, Formador, Mestre na(s) área(s) da EE/Supervisão .....	346

<b>Apêndice B – Formulário preenchido e correspondência estabelecida .....</b>	<b>351</b>
--	------------

3. Registo MIME .....	351
4. Mensagem enviada à DREC para disponibilização de dados sobre professores de EE e coordenadores/responsáveis pela EE nos agrupamentos/escolas .....	354

5. Mensagem enviada aos Presidentes/Diretores de agrupamentos de escolas/ escolas para disponibilização de dados sobre professores de EE e coordenadores/responsáveis pela EE nos agrupamentos/escolas.....	356
6. Correspondência com a DSRC – pedido de colaboração na divulgação de inquéritos por questionário.....	358

## **Anexos e Apêndices no CD-ROM**

### **Anexo B – Respostas aos Inquéritos por Questionário**

- 6.1 Respostas ao IQ-DEE
- 6.1 Respostas ao IQ-CEE
- 6.1 Respostas ao IQ-Diretor

### **Apêndice C – Dados Estatísticos dos Inquéritos por Questionário**

#### **7. Dados Estatísticos com Microsoft Excel**

- 7.1 Dados Complementares
- 7.2 Frequência das ações do CEE
- 7.3 Relevância das Competências do CEE
- 7.4 Frequência das Funções do CEE

#### **8. Dados Estatísticos com SPSS**

- 8.1 Estatística descritiva
- 8.3 Teste t
- 8.2 Teste Anova
- 8.4 Correlações de Pearson

### **Apêndice D – Transcrições dos Inquéritos por Questionário e por Entrevista, e análise de conteúdo das respostas às questões abertas e Observações nos Inquéritos por Questionário**

<b>9. Transcrições dos Inquéritos por Questionário .....</b>	<b>359</b>
9.1 Transcrição das respostas às questões de resposta aberta no Inquérito por questionário ao DEE .....	359
9.2 Transcrição das respostas às questões de resposta aberta no Inquérito por questionário ao CEE .....	365
9.3 Transcrição às questões de resposta aberta no Inquérito por Questionário ao Diretor .....	372

---

<b>10. Análise de conteúdo das respostas às questões abertas nos Inquéritos por Questionário a DEE, CEE e Diretores .....</b>	<b>374</b>
10.1 Análise de conteúdo das respostas da amostra à questão - Competências específicas que o CEE deve possuir que não são exigidas aos outros coordenadores .....	374
10.2 Análise de conteúdo às “Observações” da amostra .....	382
<b>11. Transcrições dos Inquéritos por Entrevista .....</b>	<b>385</b>
11.1 Entrevista realizada a Lúcia Fialho .....	385
11.2 Entrevista realizada a Elvira Manuela Mendes .....	409
11.3 Entrevista realizada a Jorge Rocha .....	426
11.4 Entrevista realizada a Manuela Sanches Ferreira .....	441
11.5 Entrevista realizada a Joana Vaz (nome fictício) .....	450
11.6 Entrevista realizada a José Morgado .....	461
11.7 Entrevista realizada a Ana Paula Aveleira .....	485
11.8 Entrevista realizada a Ilda Teresa Cardoso .....	499
11.9 Entrevista realizada a Maria João Antunes .....	516
11.10 Entrevista realizada a Ana Margarida Bártolo .....	732

## **Apêndice E – Análise de Conteúdo aos Inquéritos por Entrevista**

## Lista de Quadros

Quadro 1 - Supervisão e conceitos conexos .....	64
Quadro 2 - Critical competencies for supervision, Special Education Training Project (Harris & King, 1975, Appendices A & B) .....	75
Quadro 3 - Competências a desenvolver pelo professor especializado em EE.....	99
Quadro 4 - Atribuições e normas do coordenador de NEE .....	110
Quadro 5 - Competências específicas do CEE: conhecimentos .....	202
Quadro 6 - Competências específicas do CEE: capacidades de gestão/administração.....	204
Quadro 7 - Competências específicas do CEE: Capacidades de comunicação e relacionais .....	206
Quadro 8 - Competências específicas do CEE: Capacidades formativas e de coaching .....	206
Quadro 9 - Competências específicas do CEE: Liderança .....	207
Quadro 10 - Competências do CEE: Coordenação.....	207
Quadro 11 - Competências específicas do CEE: Mediação.....	208
Quadro 12 - Competências Específicas do CEE: Monitorização .....	208
Quadro 13 - Competências específicas do CEE: Atitudinais.....	208
Quadro 14 - Estrutura da apresentação dos dados dos inquéritos por entrevista .....	212
Quadro 15 - Experiência Profissional dos entrevistados .....	213
Quadro 16 - Habilitações académicas dos entrevistados .....	214
Quadro 17 - Outras ações do CEE que podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva, referidas com menor frequência pelos entrevistados.....	247
Quadro 18 - Opinião sobre a relação entre a qualidade das respostas educativas e as competências do CEE .....	248
Quadro 19 - Síntese da categorização dos conhecimentos desejáveis num CEE .....	250
Quadro 20 - Síntese da categorização das competências supervisivas desejáveis num CEE .....	251
Quadro 21 - Síntese da categorização das competências comunicativo-relacionais e de ação desejáveis num CEE .....	252
Quadro 22 - Síntese da categorização sobre o exercício do papel de líder pelo CEE.....	255

## Lista de Figuras

Figura 1- Modelo concetual de inclusão, segundo Kinsella e Senior (2008, p. 656).....	21
Figura 2- O curso da competência, segundo Le Boterf Conseil .....	86
Figura 3- Dois eixos de gestão das competências, segundo Le Boterf Conseil .....	90

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição da amostra por sexo .....	153
Tabela 2 - Distribuição da amostra por idades (I) .....	153
Tabela 3 - Distribuição da amostra por idades (II) .....	153
Tabela 4 - Anos de serviço docente da amostra (I).....	154
Tabela 5 - Anos de serviço docente da amostra (II) .....	154
Tabela 6 - Anos de experiência do diretor e do CEE no cargo .....	154
Tabela 7 - Habilitações académicas dos diretores .....	154
Tabela 8 - Áreas de formação especializada dos diretores .....	155
Tabela 9 - Grupos de docência da amostra na formação de base e na EE .....	155
Tabela 10 - Áreas de formação especializada de CEE e DEE (I).....	156
Tabela 11 - Áreas de formação especializada de CEE e DEE (II).....	156
Tabela 12 - Trabalho com alunos NEE, antes de assumirem o cargo.....	156
Tabela 13 - Formação recebida para o desenvolvimento de competências para o cargo de CEE .....	157
Tabela 14 - Profissional que assume a coordenação da EE .....	157
Tabela 15 - Critérios subjacentes à atribuição do cargo de CEE .....	159
Tabela 16 - Assento do CEE no Conselho Pedagógico .....	159



Tabela 17 - Profissional/estrutura que representa a EE no Conselho Pedagógico quando o CEE não tem assento nesse órgão .....	159
Tabela 18 - Elementos coordenados pelo CEE.....	161
Tabela 19 - Funções que o CEE assume para além da coordenação da EE.....	161
Tabela 20 - Tempos letivos atribuídos à coordenação da EE .....	162
Tabela 21 - Média de tempos letivos semanais a mais que necessitaria para responder às responsabilidades de CEE .....	162
Tabela 22 - Frequência com que o CEE realiza a ação de formação.....	165
Tabela 23 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de formação .....	166
Tabela 24 - Frequência com que o CEE realiza ação de <i>coaching</i> .....	167
Tabela 25 - Frequência média com que o CEE realiza ação de <i>coaching</i> .....	168
Tabela 26 - Frequência com que o CEE realiza a ação de gestão/administração .....	169
Tabela 27 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de gestão/administração.....	170
Tabela 28 - Frequência com que o CEE realiza a ação de coordenação.....	171
Tabela 29 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de coordenação .....	172
Tabela 30 - Frequência com que o CEE realiza a ação de liderança .....	173
Tabela 31 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de liderança.....	174
Tabela 32 - Frequência com que o CEE realiza a ação de mediação.....	175
Tabela 33 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de mediação .....	175
Tabela 34 - Frequência com que o CEE realiza a ação de monitorização .....	176
Tabela 35 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de monitorização .....	177
Tabela 36 - Frequência com que o CEE realiza a ação de regulação .....	178
Tabela 37 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de regulação.....	178
Tabela 38 - Frequência com que o CEE realiza a ação de avaliação .....	179
Tabela 39 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de avaliação .....	179
Tabela 40 - Relevância atribuída aos conhecimentos do CEE, segundo CEE e DEE .....	180
Tabela 41 - Relevância média atribuída aos conhecimentos do CEE, segundo CEE e DEE.....	181
Tabela 42 - Relevância atribuída à capacidade de gestão/administração do CEE, segundo CEE e DEE .....	182
Tabela 43 - Relevância atribuída à capacidade de intervenção do CEE, segundo CEE e DEE.....	182
Tabela 44 - Relevância atribuída à capacidade de interpretativa do CEE, segundo CEE e DEE .....	183
Tabela 45 - Relevância atribuída à capacidade de comunicação e relação do CEE, segundo CEE e DEE ...	184
Tabela 46 - Relevância atribuída à capacidade de formação e <i>coaching</i> do CEE, segundo CEE e DEE .....	184
Tabela 47 - Relevância atribuída à capacidade de avaliação do CEE, segundo CEE e DEE .....	185
Tabela 48 - Relevância atribuída à capacidade de liderança do CEE, segundo CEE e DEE.....	185
Tabela 49 - Relevância média atribuída às capacidades profissionais do CEE, segundo os CEE e DEE .....	186
Tabela 50 - Relevância atribuída à atitude ética e deontológica do CEE, segundo CEE e DEE .....	187
Tabela 51 - Relevância média atribuída à atitude ética e deontológica do CEE, segundo os CEE e DEE .....	187
Tabela 52 - Relevância atribuída à função de formação pelo CEE .....	188
Tabela 53 - Relevância média atribuída à função de formação pelo CEE.....	188
Tabela 54 - Relevância atribuída à função de <i>coaching</i> pelo CEE.....	189
Tabela 55 - Relevância média atribuída à função de <i>coaching</i> pelo CEE .....	189
Tabela 56 - Relevância atribuída à função de gestão/administração pelo CEE.....	190
Tabela 57 - Relevância média atribuída à função de gestão/administração pelo CEE .....	191
Tabela 58 - Relevância atribuída à função de coordenação pelo CEE .....	191
Tabela 59 - Relevância média atribuída à função de coordenação pelo CEE.....	192
Tabela 60 - Relevância atribuída à função de liderança pelo CEE .....	192
Tabela 61 - Relevância média atribuída à função de liderança pelo CEE .....	192
Tabela 62 - Relevância atribuída à função de monitorização pelo CEE.....	193
Tabela 63 - Relevância média atribuída à função de monitorização pelo CEE .....	194
Tabela 64 - Relevância atribuída à função de avaliação pelo CEE .....	194
Tabela 65 - Relevância média atribuída à função de avaliação pelo CEE.....	195
Tabela 66 - Frequência média com que o CEE realiza as ações tipificadas, segundo o sexo .....	196
Tabela 67 - Relevância média atribuída às competências profissionais do CEE, segundo o sexo .....	197
Tabela 68 - Relevância média atribuída às funções do CEE, segundo o sexo.....	197
Tabela 69 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a frequência com que o CEE realiza as ações tipificadas .....	198
Tabela 70 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a relevância atribuída às competências profissionais do CEE .....	200

Tabela 71 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a relevância atribuída às funções do CEE.....	201
Tabela 72 - Deve, ou não, o CEE possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores.....	201
Tabela 73 - Elementos da estrutura de apoio aos alunos .....	223
Tabela 74 - Critérios para atribuição do cargo de CEE .....	226
Tabela 75 – Considerandos na atribuição de horas ao cargo de CEE.....	230
Tabela 76 - Ações do CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva .....	242

### **Lista de tabelas no CD-ROM**

Tabela 77 - Formação recebida pelo CEE para o desenvolvimento de competências para o cargo de CEE (explicativa)	
Tabela 78 - Elementos coordenados pelo CEE (explicativa)	
Tabela 79 - Funções que o CEE assume para além da coordenação da EE (explicativa)	
Tabela 80 - É suficiente, ou não, o tempo atribuído para a função de coordenação da EE	

**Lista de Siglas e Abreviaturas**

CEE – Coordenador da Educação Especial

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNPD – Comissão Nacional de Proteção de Dados

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSRC – Direção de Serviços da Região Centro

DEE – Docentes de Educação Especial

EE – Educação Especial

NAE – Núcleo de Apoio Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo

SENCO – Special Educational Needs Coordinator

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação



## **INTRODUÇÃO**



## **1. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Uma das grandes conquistas do ensino no século XX foi trazer todas as crianças à escola. A premissa da oferta de uma escola de qualidade a todos os alunos está subjacente aos princípios fundamentais de uma educação inclusiva, que tem preconizado uma nova configuração de escola, por forma a promover-se um contexto educativo onde cada aluno possa receber os estímulos que necessita para progredir e aprender, independentemente das suas características e necessidades, não se perdendo de vista nenhum e procurando harmonizar-se com todos eles (Portugal & Laevers, 2010).

Oferecer um ensino capaz de atender à especificidade de cada um será, certamente, o grande desafio do século XXI, quando já se prevê que

o objectivo da universalidade da educação básica para todos, não será amplamente atingido o que se traduzirá no facto de muitas crianças do mundo, até 2015, não terem oportunidade para receber a educação básica que foi declarada, em 1948, como um direito humano universal (Hegarty, 2006, p. 69).

Os princípios de uma educação inclusiva visam baixar a discriminação e a exclusão na escola, e concomitantemente, a exclusão da comunidade/sociedade onde o indivíduo se insere. Desta forma, a qualidade e eficácia da escola inclusiva exigem uma nova atitude pessoal e institucional, ou seja, um entendimento sistémico das respostas a oferecer às crianças e jovens. Morgado (2011, p. 111), referindo-se a um trabalho do Inclusive Education Group do EEPI, Universidade de Londres, aponta como características mais fortes das culturas inclusivas, a

partilha e consenso em torno da ideia de respeito pela diferença e o empenho no acesso de todos os alunos às oportunidades de aprendizagem, níveis significativos de cooperação nas suas equipas, designadamente entre professores especializados e professores do ensino regular, e práticas pedagógicas diferenciadas. (...) a qualidade da liderança, a boa relação com pais e comunidade e políticas educativas adequadas (...).

A promoção de um contexto educativo estimulante, com vista à criação de condições para que todos os alunos possam aprender, é da responsabilidade do professor do regular, esperando-se que desenvolva um trabalho em parceria com o professor de Educação Especial (EE), principalmente no caso dos alunos com necessidades educativas

especiais (NEE) que requeiram um atendimento especializado por parte do professor de EE.

A supervisão deste trabalho colaborativo pelo coordenador da EE (CEE) como estratégia de desenvolvimento profissional e, acima de tudo, de mudança de atitudes e melhoria de práticas pedagógicas dos professores, é fundamental no contexto de uma educação inclusiva, competindo-lhe orientar, acompanhar e ajudar os professores na criação de um ambiente educativo estimulante para todos os alunos. É por isso essencial que, na escola, haja uma articulação entre quem concebe, decide e realiza, pois só assim os diversos intervenientes no processo de ensinar e aprender podem envolver-se e assumir compromissos tendo em vista as metas do projeto educativo.

A supervisão em educação em Portugal tem vindo a ser desenvolvida, fundamentalmente, como acompanhamento de professores em início de carreira ou de aspirantes a professores no seu processo de formação inicial, sendo prestada por professores mais experientes; neste âmbito, existe bastante investigação. A expansão da supervisão aos cargos de gestão intermédia, particularmente, aos detentores da função de coordenador de departamento curricular, mostra bem a importância que é atribuída a estes profissionais na criação e implementação de dinâmicas de mudança, bem como na promoção de novas práticas pedagógicas e na reinvenção das relações profissionais, tendo em vista a desejada qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem por parte da organização escola. A este nível, a investigação realizada (versando cargos de gestão intermédia) tem sido menor, sobretudo aquela que procura a confluência entre a supervisão de âmbito alargado e a realizada pela gestão pedagógica intermédia.

A *Educação Para Todos* e as questões relacionadas com a implementação de práticas inclusivas, particularmente com crianças e jovens com NEE, têm gerado alguma controvérsia pois, embora muitos profissionais da educação concordem com a ideia de que estes devem ser educados, “não estão convencidos que o lugar destas crianças com necessidades especiais é o de serem educadas com os seus pares” (Hegarty, 2006, p. 69).

O recurso à supervisão enquanto atividade que apoia, orienta e encoraja os professores nos processos de inclusão e os ajuda a analisar e a refletir tendo em vista as desejáveis mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas, pode ser feita pelos diversos profissionais da educação, nomeadamente, pelo coordenador de departamento, aquele que



no seio da organização escola deve assumir um papel determinante na prossecução dos objetivos traçados para a mesma.

Considerando que a escola atual, mais pluralista e democrática, caracterizada pela diversidade na medida em que está aberta a todos, nomeadamente a crianças com NEE apoiadas pela EE, reúne também e por esta razão, uma multiplicidade cada vez maior de profissionais de diversas áreas e saberes para atender às necessidades e capacidades de cada aluno, faz sentido a existência de um coordenador supervisor que trabalhe no sentido de obter consensos entre profissionais sobre a adequação de processos de ensino e de aprendizagem, e de promover o desenvolvimento de competências com todos os alunos.

A supervisão em EE tem sido estudada em vários países ao longo destes últimos anos e, segundo Swan (1998, p. 530), “is challenging because it occurs in a unique multidimensional arena”. Ela inclui, muitas vezes, tarefas várias relacionadas com monitorização de orçamentos, recrutamento de pessoal e serviços, localização dos serviços/apoios, itinerância de profissionais, colaboração entre profissionais, supervisão direta de diversos profissionais, formação em serviço, colaboração entre o diretor e o responsável pela EE numa instituição, tomadas de decisão e assunção de responsabilidades, bem como um conhecimento muito vasto sobre áreas de deficiência em diferentes grupos de idade, estratégias de apoio/ensino, legislação e políticas educativas.

Em Portugal, a supervisão em EE é uma área que ainda pode ser muito explorada. Os estudos realizados até ao momento andam, maioritariamente, em torno das competências do professor de EE, da articulação/relação estabelecida entre o professor de EE e o professor do ensino regular, das perceções dos professores de EE sobre a importância da supervisão colaborativa no desenvolvimento profissional, ou do trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular com alunos com NEE.

O interesse na realização deste estudo tem subjacentes razões de ordem profissional e de atualidade da temática. Surge na sequência de variadíssimas reflexões individuais, muitas vezes partilhadas com outros docentes por serem motivo de angústias, incertezas, mas também de convicções, entusiasmo e contentamento, no âmbito do exercício docente e da coordenação dos serviços especializados da EE.

Tendo em conta as responsabilidades prescritas para as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica para a prossecução dos objetivos do projeto educativo, bem como a relevância concedida ao papel do CEE na promoção da qualidade e da eficácia da escola

(que para além do ensino direto a alunos com NEE, tem atribuídas tarefas que compreendem as áreas de planeamento e gestão do currículo e dos recursos; avaliação, orientação e aconselhamento educativo; organização de programas de intervenção educativa; coordenação e supervisão), torna-se evidente a necessidade de refletir sobre as competências profissionais requeridas a este profissional.

Neste enquadramento, definiram-se como questões de investigação, as seguintes:

- Que critérios estão subjacentes à atribuição do cargo de CEE?
- Que perceções têm os diretores de escolas/agrupamentos, os CEE e professores de EE sobre o processo de coordenação e supervisão que desenvolvem os CEE?
- Em que medida poderão os processos de supervisão desenvolvidos pelos CEE contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola?
- Qual o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE?

Para orientar o processo investigativo, emergiram destas questões os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar os critérios para atribuição do cargo de CEE;
- Conhecer a formação e a experiência profissional dos CEE;
- Identificar representações de supervisão em EE dos participantes no estudo;
- Identificar conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes ao perfil de desempenho profissional do CEE;
- Conhecer a opinião dos participantes no estudo sobre a importância das funções supervisivas do CEE, para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola;
- Compreender em que medida as funções exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências atribuídas ao supervisor pela literatura da especialidade;
- Contribuir para a redefinição de um perfil profissional e de um conjunto de competências do CEE.

Daqui o interesse e a pertinência da realização deste estudo que visa clarificar e contribuir para a construção do conhecimento sobre o perfil de competências profissionais do CEE, no contexto nacional, procurando compreender de que modo é importante, ou não, a atribuição deste cargo a um professor com um perfil profissional específico, de modo a potenciar a sua intervenção na escola, contribuindo mais eficazmente para a

construção de uma educação inclusiva enquanto elemento facilitador do exercício de partilha de práticas inclusivas e de reflexão crítica sobre as mesmas.

## **2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de cunho descritivo e interpretativo, apoiado na perspetiva dos sujeitos implicados. No que respeita à recolha e tratamento de dados, assenta numa metodologia de natureza mista de tipo quantitativo e qualitativo. Deste modo, como estratégia para aumentar o rigor, a riqueza e a profundidade da investigação, e visando uma descrição rica e detalhada do assunto em estudo, a recolha de dados fez-se de diferentes formas, utilizou-se uma ampla gama de informantes, e analisaram-se os dados através de diferentes métodos.

A investigação decorreu em duas fases. Na primeira, os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário a professores de EE, CEE e diretores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas pertencentes à Direção de Serviços da Região Centro (DSRC), Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

Numa segunda fase do estudo, e tendo por base os resultados do inquérito por questionário, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a especialistas reconhecidos nas áreas da EE e/ou da supervisão, com vista a alargar as perspetivas sobre o perfil de competências profissionais do CEE, com particular relevância para a dimensão supervensiva inerente à respetiva função.

## **3. ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO TESE**

Este relatório tese está organizado em duas partes. Na primeira, faz-se uma abordagem ao estado da arte, ou seja, estabelece-se o enquadramento teórico que norteia o tema do estudo, correspondendo-lhe três capítulos. No primeiro, intitulado “Fundamentos para uma Educação Inclusiva”, procede-se à apresentação das políticas educativas desenvolvidas nas últimas décadas no domínio da educação inclusiva, e dos princípios que orientam a promoção de uma escola inclusiva, salientando-se a importância da liderança na

função do CEE como fator de desenvolvimento e transformação das dinâmicas inclusivas em educação.

No capítulo 2, denominado “Funções Supervisivas ao nível das Estruturas Intermédias”, procura-se clarificar o conceito de supervisão e dar a conhecer a sua evolução histórica, salientando-se a sua importância enquanto fator de desenvolvimento profissional e de melhoria e eficácia das respostas às necessidades e especificidades de todos os alunos. No enquadramento dos normativos sobre funções supervisivas e de alguns estudos em supervisão no âmbito da EE, discorre-se sobre as funções e competências do coordenador para supervisionar uma estrutura da organização escola, nomeadamente, a estrutura da EE.

No capítulo 3, designado “Competências do coordenador do Departamento da Educação Especial”, explicitadas as diferentes possibilidades de enquadramento da EE na organização escola e após uma abordagem ao conceito de competência, reflete-se sobre os perfis de competências (plasmadas nos dispositivos legais e na literatura) daqueles que exercem cargos de coordenação, nomeadamente em EE, e dos professores especializados em EE, acentuando-se a competência de liderança do CEE, enquanto condição necessária para o sucesso da organização escola.

Na segunda parte, expõe-se o estudo empírico desenvolvido em dois capítulos. No capítulo 4, chamado “Metodologia da Investigação”, dá-se a conhecer a metodologia seguida para a realização deste estudo, descrevendo as etapas percorridas e as tarefas efetuadas, explicando e justificando as opções e as estratégias tomadas, bem como os instrumentos criados para a recolha dos dados. Faz-se também a caracterização das estruturas dos instrumentos de recolha de dados, descrevem-se os processos de validação e de recolha, bem como o formato das questões, e explica-se a inclusão destas nos inquéritos por questionário e por entrevista. Descreve-se, ainda, a seleção da amostra e dos participantes no estudo, assim como os procedimentos usados em termos estatísticos e de análise de conteúdo, o tratamento e análise de dados realizada.

No capítulo 5, intitulado “Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados”, apresentam-se os dados obtidos no estudo empírico e faz-se a respetiva interpretação; num primeiro ponto, apresentam-se os elementos que resultaram da aplicação dos inquéritos por questionário a três grupos de respondentes, fazendo-se a caracterização da amostra, descrevendo-se e interpretando-se os resultados face às opções tomadas; num segundo

ponto, dedicado às informações recolhidas através dos inquéritos por entrevista a especialistas nas áreas da supervisão e/ou da educação especial, faz-se a caracterização dos participantes, descrevem-se, analisam-se e discutem os resultados alcançados.

Por fim, apresentam-se as conclusões do estudo, tendo como referência as questões e os objetivos de pesquisa deste estudo, bem como o enquadramento teórico que o sustenta; revelam-se algumas reflexões sobre as limitações identificadas, fazem-se algumas sugestões que poderão servir a futuras investigações e apontam-se as implicações do estudo.

Da estrutura do trabalho constam ainda as referências bibliográficas e de legislação e, em suplemento, aparecem os apêndices, como sejam os documentos elaborados e os que serviram de base à análise dos dados, e os anexos que se consideraram pertinentes neste estudo.



PARTE I - REVISÃO DA LITERATURA E  
ENQUADRAMENTO TEÓRICO





## CAPÍTULO 1

# FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### ***Introdução***

Nestes últimos anos, a escola tem sido profundamente desafiada a responder, adequadamente, a uma população que se caracteriza por ser fortemente diversa e, nesse sentido, incentivada a conceber projetos educativos suscetíveis de dar resposta às necessidades de todos e de cada aluno.

Nesta ordem de ideias, este capítulo visa o enquadramento do estudo nos contextos do movimento inclusivo e da educação inclusiva, surgidos no final do século XX e início do século XXI. Apresenta-se a base concetual do termo *educação inclusiva* e mostra-se como este se foi desenvolvendo. Decorrente desta abordagem, analisa-se o conceito de *inclusão*, revelando-se desse exame a importância dos conceitos de *educação especial* e de *necessidades educativas especiais*.

Tendo em consideração o assunto objeto de estudo nesta investigação, faz-se de seguida o enquadramento legislativo da EE em Portugal a par de uma breve descrição do processo de inclusão na educação e termina-se este capítulo com um breve apontamento sobre a importância da liderança na função do CEE enquanto fator de transformação das dinâmicas em escolas inclusivas.

## **1.1 Enquadramento Concetual da Educação Inclusiva**

A essência da educação inclusiva prende-se com o pronunciado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em 1948, posteriormente fortalecida pela *Convenção sobre os Direitos da Criança*, em 1989, que defende a não discriminação das crianças e o direito à educação, que se liga com a ideia da educabilidade de todos os seres humanos e a possibilidade de inserir socialmente todos os indivíduos.

O direito de todas as crianças à educação no ensino regular, nomeadamente dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência que, por esse motivo necessitam de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, foi reafirmado em 1990, em Jomtien, Tailândia, no *Fórum Mundial sobre Educação para Todos*; posteriormente, em 1993, os Estados Membros da União Europeia ratificaram as *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. Esta conferência, além de ter reconhecido que um grande número de alunos era excluído do sistema educativo, a nível mundial, apresentou também uma visão de educação como um conceito mais amplo, reconhecendo a importância da educação pré-escolar e a aquisição de competências básicas de alfabetização como parte da aprendizagem ao longo da vida. Apesar do conceito de educação inclusiva não ter sido utilizado neste momento, ela marcou o desenvolvimento do pensamento sobre educação inclusiva.

Constatando-se que havia um número considerável de portadores de deficiência e de outros grupos vulneráveis e marginalizados excluídos do sistema de ensino, a nível mundial, em 1994, representantes de noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, realizaram a *Conferência Mundial de Educação*, da qual resultou a *Declaração de Salamanca*, reafirmando-se o direito à educação para todos: “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (...) Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em algum momento da sua escolaridade” (UNESCO, 1994, p. 17).

Proclama-se uma escola capaz de promover o sucesso de todos os alunos, mesmo dos que apresentam deficiências graves e que eram servidos pela EE, devendo para isso a escola adaptar-se às necessidades dos alunos ao invés de serem estes a adaptar-se a normas pré-estabelecidas.

### Estabelece-se que o princípio fundamental da escola inclusiva

consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto das necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 21).

e argumenta-se que as escolas regulares com orientação inclusiva “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994, p. X).

A escola inclusiva constrói-se, portanto, entre alunos que vivenciam dificuldades e situações problemáticas diversas e alunos que não vivenciam qualquer dificuldade ou problema, e fruto desta natural convivência promove-se a solidariedade entre alunos com e sem NEE .

A escola inclusiva pressupõe que todo o aluno tem direito a aprender na escola regular e considera que este é o local privilegiado para qualquer criança ou jovem realizar as suas aprendizagens, mesmo quando se trata de um aluno com NEE. Para responder à diversidade das necessidades de todos os alunos, as diferenças devem ser respeitadas e utilizadas como força e base de trabalho através de um ensino assente numa abordagem multidimensional de competências e habilidades, rico em ambientes e situações de aprendizagem com os seus pares sem NEE, beneficiando de todos os apoios necessários ao seu processo de ensino e de aprendizagem (Nações Unidas, 2006; UNESCO, 1990, 1994), que lhe permitam maximizar o seu potencial de aprendizagem (Ainscow, 1995, 1997; César, 2003; Correia, 1999, 2005; Costa, 1998; Niza, 1996) e torná-los mais autónomos, tendo em vista uma participação plena na sociedade (Correia, 2005).

Neste enquadramento, a diferença deve ser considerada um fator positivo porque

as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

e pelo facto de permitirem “desencadear processos de mudança na forma como as escolas e os professores organizam o currículo” (Madureira & Leite, 2003, p. 9).

Para ajudar e apoiar a implementação das ideias preconizadas na *Declaração de Salamanca*, posteriormente foram lançados outros documentos internacionais como a *Carta de Luxemburgo* (1996), com a proclamação europeia do princípio da não-discriminação consagrada em 1997, no artigo 13.º do *Tratado de Amesterdão*; o *Enquadramento da Ação de Dakar* (2000), cujo objetivo principal é atingir a Educação para Todos até ao ano 2015; a *Flagship da Educação para Todos* (2001), que alerta para o direito à educação das pessoas em situação de deficiência pois, segundo alguns relatórios de monitorização global da Educação Para Todos, as crianças com deficiência tendem a ser excluídas da educação e a estarem representadas nas mais pobres entre as pobres e desfavorecidas das suas comunidades ou, então, ausentes das pesquisas e das políticas; a *Declaração de Madrid* (2002) que anunciou 2003 como o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência acentuando que a inclusão social resulta da não descriminação e de uma ação mais positiva, e recomendou uma educação para todos, promotora do sucesso dos alunos, e uma educação inclusiva assente em princípios de igualdade e de não discriminação; a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006), que defende os direitos humanos das pessoas com deficiência, proíbe a discriminação contra estas pessoas e responsabiliza toda a sociedade na criação de condições que garantam os seus direitos, a *Declaração de Lisboa* (2007) e os *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos* (2009).

Todos estes documentos vêm colocando à escola e aos professores novos desafios e novas exigências, para que todos os alunos acedam, sempre que possível, ao currículo comum, de acordo com as suas capacidades e necessidades, e reclamar o direito social a uma educação de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 1997; Bautista, 1997; Nações Unidas, 2006; UNESCO, 1991, 1994, 1998, 2005). Este facto torna-se particularmente importante no caso das crianças e jovens com NEE, dado requererem respostas educativas flexíveis, específicas e individualizadas que possam, por um lado maximizar o seu potencial e, por outro, evitar situações de insucesso, segregação ou exclusão (Ainscow & Ferreira, 2003; Correia, 2005; Niza, 1996).

Em síntese, os princípios e as práticas de educação inclusiva preconizadas em documentos de cariz científico ou elaborados e incorporados nos documentos referentes à

política de inúmeras organizações mundiais<sup>1</sup>, baseiam-se num modelo social que visa combater a exclusão e garantir os princípios de equidade e qualidade, reconhecendo o valor das pessoas com deficiência e os contributos que estas podem dar à sociedade, e têm por finalidade alcançar um progresso educativo mais efetivo e o sucesso educativo para muitos alunos.

A este propósito, recomenda-se que a diversidade seja encarada pelas escolas como fonte de enriquecimento do contexto educativo, e que os alunos com dificuldades de aprendizagem sejam tomados como indicadores da necessidade de efetuar mudanças na própria escola, devendo ajustar-se a todas elas (UNESCO, 1994, 2003, 2008, 2009), recorrendo a recursos humanos especializados, a espaços e materiais adequados, à colaboração entre professores, técnicos e pais, e ao fortalecimento de redes de apoio entre escolas e instituições. Assim, aos alunos com NEE por apresentarem uma deficiência, acrescem os alunos com atividades de acompanhamento pedagógico, alunos em turmas de percursos alternativos, ou noutra opção curricular especialmente pensada para responder a necessidades específicas dos alunos, e promover o respetivo sucesso escolar<sup>2</sup>. Alguns destes exemplos são propostas de contextualização, discriminação positiva, diferenciação curricular e inclusão total, que “implica[m] modificações no currículo e no modo como este é lecionado” (Florian, Richard, & Tilstone, 2003, p. 22).

Todavia, apesar dos progressos realizados nas respostas educativas às crianças e jovens que apresentam dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, as estratégias para a concretização de uma Escola Inclusiva “estão longe de serem pacíficas. (...) é um processo lento e que tem encontrado muitos obstáculos pelo caminho” (Jesus, Martins, & Almeida, 2004, p. 75). Miles e Singal (2010) destacam o facto dos programas de Educação para Todos negligenciarem alguns grupos de crianças, nomeadamente aqueles que são os

---

<sup>1</sup> Por exemplo, as Nações Unidas e a European Agency for Development in Special Needs Education.

<sup>2</sup> A implementação do projeto “TurmaMais” é o exemplo de uma resposta que nasceu na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, em Estremoz, no ano letivo de 2005/06 “com o propósito de conseguir a plena integração e a sobrevivência escolar de todos os alunos” (Verdasca, 2009, p. 32), ou seja, de combater o insucesso escolar no 3.º ciclo de escolaridade. A TurmaMais é “uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade que vão circulando de tantas em tantas semanas (...) cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e com o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar, sem sobrecarga de horas semanais, os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado facilitado em grande parte pela semelhança dos ritmos de aprendizagem do grupo. O modelo pode abranger a totalidade do currículo escolar ou apenas parte dele. Neste caso, integraria apenas as disciplinas mais críticas em termos de resultados escolares e só nestas disciplinas se processaria o movimento giratório dos alunos (Verdasca, 2009, pp. 32,33)” Este projeto foi, entretanto, alargado a várias escolas do país.

alunos com NEE e o caso de algumas organizações de pessoas com deficiência optarem por defender os direitos de grupos específicos de crianças portadoras de deficiência, em vez de se envolverem com a necessidade de melhorar o ensino e a aprendizagem para todas as crianças. No entender destes autores, estas fazem-no dada a “invisibility of disabled in mainstream development programmes provides specialist agencies with the justification that they need to continue to focus specifically on disabled children, or even only on children with a single impairment, such as blindness” (Miles & Singal, 2010, pp. 5,6). Essa falta de visibilidade sobre as questões de deficiência terá determinado a realização da *Convenção das Nações Unidas sobre Direitos das Pessoas com Deficiência*. Parece haver agora um consenso entre as várias agências internacionais relativamente à necessidade de promover um diálogo mais colaborativo acerca destas questões sobre a inclusão.

Além do grupo de alunos com NEE, também há quem considere que são “intensos os sinais de insucesso da escola na promoção da igualdade e no desenvolvimento de cidadãos ativos e plenos” (Sarmiento, 2003, p. 84), devido ao hiato entre o que são as orientações de política educativa e as práticas pedagógicas e a aplicação dos direitos dos alunos na escola. Neste âmbito, a diferenciação ou flexibilidade curricular que é supostamente implementada através da criação de turmas “especiais” ou de “currículos alternativos” não assenta necessariamente numa perspetiva inclusiva, dado que

A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo (Rodrigues, 2003, p. 92).

Embora, cada vez mais os políticos enfatizem o seu compromisso com a inclusão e a justiça social (Evans & Lunt, 2002), se reconheça que a implementação da educação inclusiva é importante, considera-se que

os sistemas educativos continuam a revelar dificuldades em acolher e criar condições de atendimento eficazes face ao aumento progressivo do número de alunos que necessitam de intervenção específica e a revelar dificuldades em adotar conceitos que remetam para a transformação conceptual e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas (Chaleta, Grácio, Cortes, Santo, & Coincas, 2009, p. 84).

Desta forma, com as várias medidas educativas existentes para incluir melhor física, social e escolarmente os alunos, deve-se procurar não correr o risco de aceitar como

positivo a simples coexistência de alunos com dificuldades e alunos sem dificuldades, pois “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (Rodrigues, 2003, p. 95).

Neste enquadramento, e no caso específico da EE<sup>3</sup>, argumenta-se que, embora esta sempre tenha defendido o princípio de integração, “nunca se terá integrado plenamente” (Jesus et al., 2004, p. 75), funcionando como uma estrutura paralela, ou seja, um sistema que procura provider as necessidades de uma população considerada deficiente, com imperfeições intrínsecas e que, por vezes, é educada à parte dos ditos normais porque requer uma instrução especial, que vá ao encontro da necessidade individual.

Mas, a propósito do movimento da escola inclusiva, Correia (2006, p. 5) adverte para o facto de o conceito de inclusão não poder, nem dever

arredar-se muito do objetivo que lhe deu origem, o atendimento educacional a alunos com NEE efetuado nas escolas das suas residências e, na medida do possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas. Caso contrário, o espírito que deu força ao movimento da inclusão pode ser desvirtuado e o próprio conceito de inclusão pode passar a significar confusão e desilusão. Pode, até, no caso dos alunos com NEE, passar a ser negligência.

Talvez por isto, mas também pelo facto de serem tratados como incapazes, na medida em que são destacadas as suas particularidades em vez das suas virtualidades, surgem atualmente alguns movimentos que reivindicam a “não inclusão” (Rodrigues, 2003, p. 95) pois

a deficiência só afecta a pessoa em certo grau e em certa direcção. Só perceber a criança ou o adolescente através das suas deficiências e ficar com essa ideia fixa de desenvolvimento significa mutilá-lo. Recusando-lhe toda a margem de manobra, encarceramo-lo na sua diferença (Gardou & Develay, 2005, pp. 41,42).

Algumas das condições mais consideradas para fazer face às inúmeras dificuldades e problemas das escolas, e chave para uma mudança significativa das mesmas, para que se

---

<sup>3</sup> A intervenção em indivíduos portadores de uma deficiência (mental ou sensorial) foi, primitivamente, desenvolvida por pessoas individuais por acreditarem que era possível a escolarização dessas pessoas. Itard (séc. XIX) é considerado um dos precursores da Educação Especial com a sua ação junto de Vitor, a criança selvagem (Gardou & Develay, 2005). As experiências realizadas junto de crianças e jovens com uma deficiência sensorial, com o objetivo de lhes tornar possível o acesso à educação, permitiram algumas descobertas como, por exemplo, o código de Braille para a comunicação escrita, e a Língua Gestual para a comunicação oral.

tornem melhores, mais inclusivas e verdadeiras comunidades de aprendizagem, é o trabalho em equipa (Ainscow, 1995; Ainscow & Miles, 2008; Fullan & Hargreaves, 2001; Lima, 2002; Porter, 1997) e o sentido de comunidade (Correia & Serrano, 2000) entre professores, pais e outros recursos comunitários para, de forma colaborativa e diferenciada, ajudarem os alunos a melhorar os seus potenciais de aprendizagem e de desenvolvimento.

Lima (2002, p. 175) refere que “a forma como os docentes interagem profissionalmente é, certamente, um dos fatores mais poderosos que condicionam o modo com as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas”. Relativamente ao desenvolvimento de uma prática inclusiva nas escolas, Ainscow e Sandill (2010, p. 403) referem que “it involves social learning processes within a given workplace that influence people’s actions and, indeed, the thinking that informs these actions”. Esta argumentação é fundamentada num estudo de Ainscow, Booth e Dyson (2006), baseada no conceito de Wenger (1998) sobre “comunidades de prática”. Para Ainscow e Sandill (2010, p. 403), a forma como, por exemplo, uma determinada estratégia pode ser desenvolvida para dar resposta a um plano de atividades/ação da organização escola “only becomes clear as it is used and discussed between colleagues”.

No âmbito do apoio aos alunos com NEE, Porter (1997) recomenda que se criem “equipas de resolução de problemas”, constituídas por professores da escola para encontrar soluções no contexto específico. Na medida em que os professores em conjunto com os alunos forem capazes de entender e resolver os problemas surgidos, “los problemas que se plantean en las escuelas pueden considerarse oportunidades de aprendizaje” (Ainscow, 1995, p. 36), além de que, “problem-solving activities gradually become the reality-defining, taken-for-granted functions that are the culture of a school that is more geared to fostering inclusive ways of working” (Ainscow & Miles, 2008, p. 26).

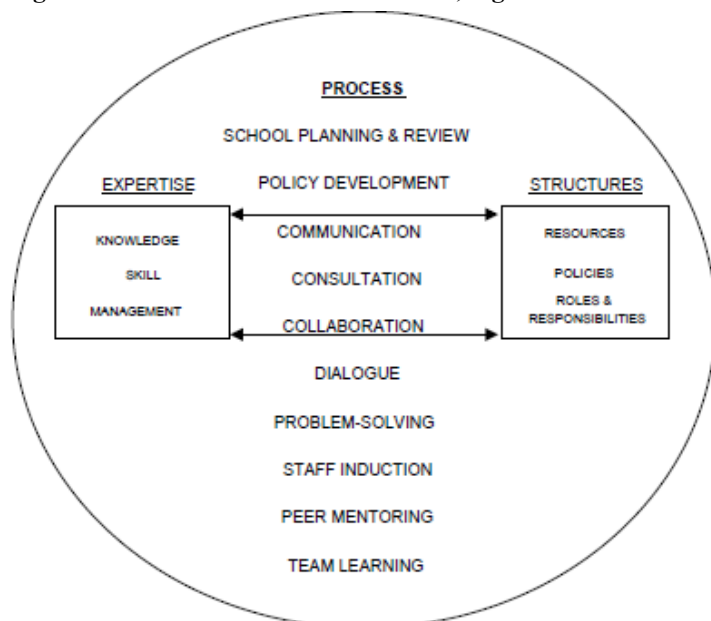
As escolas e professores que, pouco a pouco, melhor se conseguem adaptar a estes princípios, fruto de um jogo natural de disseminação das aprendizagens e de influências relativamente à forma como trabalham e veem a sua *praxis*, acabam por adquirir algumas características daquilo a que Senge (2008) chama de *comunidades ou organizações de aprendizagem*, isto é, escolas onde há uma disponibilidade natural e sustentada para pensar em conjunto e aprender a partir dos conhecimentos técnicos transmitidos por todos os profissionais (Ainscow, 1995, 1997; Kinsella & Senior, 2008). Esta aprendizagem, assente na reflexão sobre a eficácia daquilo que fazem com os seus alunos, contribuirá para o



desenvolvimento profissional, para a aquisição de novas ideias e atitudes positivas face à necessidade de novos métodos de trabalho e de ação; deste modo, a organização escola “está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro” (Senge, 2008, p. 47).

Numa ordem de pensamento semelhante à de Ainscow e Sandill (2010), Kinsella e Senior (2008), atendendo a que não era evidente, na maioria das escolas irlandesas, que estas tivessem sofrido a reestruturação necessária para atender com eficácia às necessidades da grande maioria dos alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem nem que houvesse um modelo consistente de práticas inclusivas, implementaram um estudo, com base na abordagem sistémica e na aplicabilidade do conceito de escolas como organizações de aprendizagem, assente no modelo concetual de inclusão para as escolas (**Figura 1**), tendo em vista o desenvolvimento de práticas mais inclusivas nas escolas.

**Figura 1- Modelo concetual de inclusão, segundo Kinsella e Senior (2008, p. 656)**



Neste modelo social destacam-se três elementos fundamentais inter-relacionados no constructo de inclusão: competência, estruturas e processos. O primeiro elemento, conta com os conhecimentos, as capacidades e a gestão para trabalhar a educação, a liderança e a gestão de competências dos professores; enquanto o segundo é relacionado com os recursos humanos, materiais e tecnológicos disponíveis para as políticas de funcionamento da escola. Todo este processo prevê momentos de planeamento escolar, desenvolvimento e revisão, bem como o estabelecimento de uma comunicação significativa entre todos os

profissionais e parceiros da escola, incluindo os pais e encarregados de educação. O processo envolve ainda a colaboração entre profissionais da escola a fim de estabelecer um diálogo de colaboração, resolução de problemas, supervisão de professores, tutoria por pares e aprendizagem em equipa.

Tendo em consideração o modelo social para o desenvolvimento de práticas inclusivas, exige-se uma mudança no quadro de atribuições de deficiência e de dificuldades, isto é, a patologia não tem que ser vista apenas no indivíduo mas também na organização (no meio ambiente e na natureza das interações entre indivíduo e meio ambiente) pelo que, se a causa da falha do aluno ou da sua não participação na atividades escolares for encontrada, pelo menos parcialmente, ao nível da organização da instituição, então parte da solução também deverá ser procurada a esse nível.

Considerando a teoria dos sistemas, de que as mudanças em qualquer aspeto do ambiente terão por arrastamento um efeito dominó e afetará todos os organismos do sistema, isso significa que quaisquer mudanças implementadas numa escola em relação à educação inclusiva terão impacto sobre outros aspetos do sistema escola, “acontecendo assim mudanças e resultados inesperados” (Serrano, 2000, p. 39). Além disso, a abordagem sistémica salienta a reciprocidade da influência entre o indivíduo e o sistema e o sistema e o ambiente (Kinsella & Senior, 2008; Serrano, 2007).

As investigadoras Kinsella e Senior (2008), evocando Thomas (1992), consideram que usando a “lente ecológica” é possível observar modos de como o ambiente em sala de aula e o ambiente na escola como um todo pode ser analisado e alterado, para que os benefícios revertam para todos os alunos nesses lugares. Porém, advertem que uma mudança substancial ao nível da organização escola, só terá efeito se todos os participantes forem consultados sobre o assunto, e que se essa auscultação for insuficiente e/ou percebida como uma imposição, isso vai levar a uma resistência à mudança e, conseqüentemente, à não implementação das práticas necessárias.

Sendo os professores a chave principal para a criação destes contextos de promoção e desenvolvimento de práticas inclusivas que cheguem a todos os alunos, independentemente das suas características, dever-se-ão desenvolver

education systems within which teachers feel supported as well as challenged in relation to their responsibility to keep exploring more effective ways of facilitating the learning of all students. All of this has major implications for school organizations and leadership, and overall educational policy (Ainscow & Sandill, 2010, p. 407).

Neste sentido, a liderança de uma escola desempenha um papel fundamental na promoção da transformação da escola enquanto comunidade de aprendizagem (Correia, 2005), ao fazer com que professores, técnicos, pais, alunos e outros membros se sintam parte de um projeto educativo que promove a inclusão, ou seja, ao estimular uma identidade comum assente em propósitos, visão e valores essenciais (Senge, 2008).

Relativamente à importância das condições organizacionais e à presença de líderes comprometidos com a construção de consensos em torno de valores de educação inclusiva, Ainscow e Miles (2008) defendem que diretores e outros líderes escolares devem ser escolhidos e formados à luz dos seus compromissos com os valores inclusivos e a capacidade de liderar de uma forma participativa, e Ainscow e Sandill (2010) apontam a relevância da liderança distribuída ou liderança partilhada que se joga, sobretudo, através de funções formalmente estabelecidas. Em síntese, as culturas inclusivas numa escola “are also likely to be characterized by the presence of leaders who are committed to inclusive values and to a leadership style which encourages a range of individuals to participate in leadership functions” (Ainscow & Sandill, 2010, p. 405).

No que toca à importância dos processos de aprendizagem social nas escolas, na procura e desenvolvimento de novas possibilidades de fazer avançar as práticas inclusivas, Riehl (2000), citada por Ainscow e Sandill (2010), assegura que o diretor de uma escola tem um papel crucial na promoção da liderança desses processos. Estes autores sublinham que o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas não resulta de processos mecânicos, mas da forma de pensar dos líderes e da maneira como estes podem afetar a cultura local de trabalho, e contribuir para uma interpretação diferente da forma como os professores veem a sua atividade e os seus alunos.

O conceito de educação inclusiva é, ainda, uma noção vaga para muitas escolas e professores, por que não só exige o acesso à escola regular por parte do aluno com NEE, como também, a reestruturação das escolas que passa pela eliminação ou minimização de barreiras/obstáculos que dificultam o acesso à aprendizagem e à participação ativa de qualquer aluno nos contextos em que vive (Ainscow, 1995, 1997). Assim, na abordagem inclusiva a um aluno, deve-se atender à sua condição (física, social, cultural, ou outra) mas também aos ambientes onde interage (Almeida et al., 2011; Correia, 2005; Serrano, 2007) para, posteriormente, atuar na organização da escola, na reestruturação dos contextos e nas

medidas pedagógicas para minimizar os obstáculos às aprendizagens (Plaisance, Belmont, Verrillon, & Schneider, 2007).

À luz dos princípios duma escola para todos, Costa (2002, p. 225) também salienta as vantagens de identificar barreiras e obstáculos que podem estar a interferir nos processos de ensino e aprendizagem, e a contribuir para o insucesso e exclusão, e refere que estas podem situar-se “na sociedade, na escola, na sala de aula, no professor, na falta de visão ou de audição do aluno, na atitude dos pais, etc.”, ao invés daquela que se fazia anteriormente baseada nas categorias de alunos, isto é, nas NEE.

Na mesma ordem de pensamento, Vehmas (2010, p. 87) considera que “Problems in academic proficiency or behaviour in general cannot be reduced to individuals – society, and its institutions (e.g. school), are partly to blame as well”, ou seja, quando um aluno apresenta um comportamento e/ou uma aprendizagem que não está de acordo com o esperado para a sua idade, isso pode ficar a dever-se a variados fatores, nomeadamente, a uma interação deficitária e, deste modo, os problemas detetados não podem ser analisados apenas em termos de características do aluno, mas em termos de combinações sociais.

Esta perspetiva, igualmente defendida por Ainscow e Miles (2008), pretende que os professores deixem de explicar o insucesso com base nas características individuais dos alunos e nas suas famílias e procurem identificar as barreiras à participação e aprendizagem, como seja a falta de recursos, os métodos desajustados, um currículo inadequado, etc. Este processo requer “new thinking that challenges deeply ingrained assumptions among many educators across the world” (Ainscow & Miles, 2008, p. 21). Não importa, portanto, a classificação do aluno em termos de EE ou de NEE, mas a adoção de práticas inovadoras e inclusivas, que veem o aluno não apenas em função das suas características ou dificuldades, mas numa perspetiva de funcionalidade e de educação ao longo da vida.

Defende-se também que a procura de respostas educativas para esta diversidade de situações tem desenvolvido perspetivas e tomadas de posição controversas (Sanches & Teodoro, 2006), e dado origem a ideias feitas que visam “simplificar” a concretização da inclusão ou argumentar que a sua implementação é utópica (Rodrigues, 2006). Fonseca (2004, p. 53) defende que “o salto qualitativo em favor de uma educação de qualidade e de sucesso para todos não é uma utopia” quando se fala de educação inclusiva, desde que se desenvolvam e implementem os recursos necessários para responder às necessidades dos

alunos “num envolvimento o menos restritivo possível”, isto é, a partir de um plano individualizado que procura personalizar a aprendizagem e oferecer uma assistência, se necessário especializada, no seio da escola/aula/turma regular.

Ultimamente defende-se que se deve deixar de usar a expressão *Escola Inclusiva* porque esta “é em si mesma estigmatizante” (Serra, 2005, p. 43), e passar a dizer apenas “Escola” ou “Escola Contemporânea”, “para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos nela se desenvolverem até ao seu máximo”. Correia (2006, 2008) também denomina a escola de hoje que oferece respostas educativas para os alunos com NEE nas suas áreas de residência de escola contemporânea.

Tendo em consideração a atual heterogeneidade da população escolar, onde cada aluno é diferente do outro e cada um tem as suas necessidades específicas de educação,

os alunos com necessidades educativas especiais fazem também parte desse contexto e são mais um elemento a ter em conta pela Escola na sua construção. Se esta visão conceptual se tornar realidade não necessitamos de chamar à escola inclusiva nem teremos de ‘insistir’ que a Escola é para todos. O aluno pertence por direito próprio à Escola, e é alguém que faz parte da sua ‘narrativa’ (Campos & Martins, 2008, p. 231).

O conceito de Educação Inclusiva na escola regular continua a ser um campo controverso e, sobre este assunto, Rodrigues (2006) aponta a discrepância entre o que é o discurso dos professores sobre inclusão e, ainda, o que é a prática das escolas. Refere a este propósito que se têm desenvolvido “discursos e axiomas que procuram ‘simplificar’ ou ‘explicar’ o que deve ser feito para construir uma Educação mais Inclusiva. São por vezes essas as ideias (mal) feitas que contribuem para sedimentar valores e práticas que não se aproximam da Educação Inclusiva” (Rodrigues, 2006, pp. 86,87).

Relativamente às ações que devem ser tomadas para mudar políticas e práticas, Ainscow e Miles (2008) consideram, também, que este é um campo que permanece cheio de incertezas, conflitos e contradições porque, embora internacionalmente a educação inclusiva seja entendida como uma medida para atender à diversidade dos alunos, em alguns países, ela ainda é vista como uma abordagem no atendimento a alunos com deficiência que frequentam a escola regular (Ainscow & Sandill, 2010).

Armstrong, Armstrong e Spandagou (2011, p. 29) reconhecem também a natureza controversa das políticas de educação inclusiva e das práticas em diversos contextos. Referem que a inclusão é contestada dentro e entre sistemas de ensino, e que a sua

implementação é problemática, todavia, “continues to provide an opportunity in education and society in general, to identify and challenge discrimination and exclusion at an international, national and local level”.

Apesar do impacto positivo das políticas de inclusão em alguns sistemas educacionais, estes autores consideram que a inclusão foi reduzida, fundamentalmente, a uma alteração de linguagens, ao invés de uma mudança de práticas, e que quanto mais a linguagem de inclusão é usada na prática, mais evasiva ela se torna. Considerando que o fator responsável das debilidades existentes na educação inclusiva se deve a um vazio teórico nesta problemática, assim como a uma falta de compromisso com o grande movimento para a educação inclusiva, Armstrong et al. (2011, p. 37) defendem que “it is by going back to the ‘big picture of inclusion’ and reformulating it in the light of knowledge, experiences and learning accumulated during the last 20 or so years that we can find a way forward”.

Embora se apontem à inclusão alguns aspetos menos positivos, ela continua a ter um potencial no projeto de reforma educacional, pois a filosofia universal subjacente que carrega, relativamente aos direitos humanos, “sugere que este conceito pretende ser perene” (Florian, 2003, p. 33).

Para uma melhor compreensão dos princípios subjacentes à educação inclusiva apresenta-se, no ponto seguinte, uma breve explicação sobre o surgimento e desenvolvimento do conceito de *inclusão* e aventa-se a definição deste conceito, bem como de dois outros conceitos lhe estão diretamente relacionados, o de *educação especial* e o de *necessidades educativas especiais*.

## **1.2 Evolução do Conceito de Educação Inclusiva**

A partir de 1960, assistiu-se a uma crescente afirmação dos direitos sociais e ao aparecimento de pessoas com deficiência ou dos seus representantes, em diferentes organizações e contextos. Este facto terá contribuído para que a pessoa portadora de uma deficiência tenha começado a ser entendida como um problema social, político e educacional, e para que o conceito de educação inclusiva tenha estado, inicialmente, relacionado com o conceito de deficiência.

O processo de normalização teve início quando começou a ser posta em causa a escolarização fora do sistema regular de ensino de todos aqueles que apresentavam uma deficiência, ou seja, a EE começou a ser criticada por se considerar que tinha um papel na reprodução da exclusão e da opressão das pessoas com deficiência (Armstrong et al., 2011). A generalização deste procedimento fez desencadear o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos portadores de uma deficiência, que se deu primeiramente nos países nórdicos e, paulatinamente, foi sendo implementado em diversos países da Europa e da América do Norte (Niza, 1996), isto é, começaram a encaminhar-se, progressivamente ou de forma radical, todas as crianças e jovens para o sistema/escola regular de ensino, evitando aí que estes frequentem ambientes educativos segregados, e a extinguir as escolas de EE, tendo em vista a sua plena integração na sociedade.

A evolução das orientações políticas seguidas para modificar a base da EE está relacionada com os trabalhos científicos e legislativos que foram surgindo, entre os quais se salientam:

- nos Estados Unidos, a *Public Law 94/142* (1975) que estabelece a educação gratuita e adequada para crianças deficientes em idade escolar, num meio o menos restritivo possível, junto dos seus pares nas escolas públicas, assente num plano individualizado de ensino com serviços de apoio para responder às suas necessidades (Ainscow, 1995);

- no Reino Unido, o relatório *Warnock Report* (1978) que introduziu o conceito de *necessidades educativas especiais*, substituindo a categorização médica do primeiro modelo de intervenção com os alunos (Bairrão, 1998).

O modelo médico assentava na ideia de que as dificuldades escolares sentidas pelas crianças e jovens com deficiência se deviam exclusivamente à sua deficiência, pelo que estes alunos eram classificados em função dos seus défices, cabendo-lhes a eles a tarefa de mudança, e só nos casos de maior gravidade estes alunos poderiam contar com o apoio de técnicos e especialistas. Com a proposta do *Warnock Report* (1978), as dificuldades manifestadas pelos alunos na aprendizagem escolar de um currículo ou programa devem ser analisadas segundo critérios pedagógicos e não em função de critérios médicos, e serão esses os fatores desencadeadores da ação educativa, isto é, desenvolver-se-á uma intervenção que responsabilizará a escola regular pela melhor resposta às necessidades educativas do aluno. Foram distinguidas três formas principais de integração: situacional

(os alunos partilham o mesmo local), social (os alunos partilham espaços e se possível, atividades) ou funcional (os alunos especiais assistem às aulas regulares) (Florian et al., 2003).

Progressivamente, o enfoque começou a ser colocado na instituição e, para lá da colocação das crianças e jovens com deficiência na mesma escola/sala, foram sendo introduzidos recursos adicionais para apoio individual ao aluno “sinalizado”, para que este fosse capaz de acompanhar o currículo dos seus pares, tendo em vista a sua crescente autonomia no seio da sociedade.

Entretanto, nos Estados Unidos, surgiu o movimento *Regular Education Initiative*, apontado como a origem do movimento de Inclusão, por tecer críticas aos modelos educativos utilizados com as crianças e jovens com deficiência, e por considerar que estes modelos geram formas de segregação, ainda que mais ou menos subteis. Este movimento findou com a defesa de um sistema de educação único, isto é, com a junção da EE e da educação regular (Correia & Martins 2000).

O movimento seguinte, assente em declarações e princípios assumidos internacionalmente, como a *Declaração Mundial de Educação Para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994), defendeu a colocação dos alunos, independentemente das suas necessidades e características, na escola da área da sua residência e, sempre que possível, na classe regular .

A intervenção das escolas não se deveria orientar apenas no sentido de minorar as dificuldades do aluno, mas antes na criação de condições para a sua aprendizagem e para o seu bem-estar, minimizando ou anulando as barreiras nos contextos onde interage. As dificuldades passam a ser encaradas não como um problema dos indivíduos, mas como um fator resultante dos obstáculos que o meio envolvente lhes coloca.

A educação inclusiva insere-se, portanto, nos grandes movimentos contra a exclusão social (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandill, 2010; Armstrong et al., 2011) e a proibição de discriminação na legislação (Kinsella & Senior, 2008), apela à valorização da diversidade humana (Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2001) e invoca que ensinar grupos heterogéneos, num mesmo espaço e ao mesmo tempo, pode contribuir para um desenvolvimento mais equilibrado desses grupos (César, 2003; Sanches & Teodoro, 2006). Até recentemente, a educação regular e a EE repousavam sobre a ideia de dois tipos distintos de educação para os diferentes tipos de crianças, mas, nesta perspetiva,



a inclusão refere-se à diversidade como um conceito, ao invés de reduzi-la a certas categorias de diferença. Nesse sentido, a inclusão é um modo de incorporar valores particulares em contextos particulares (Ainscow & Sandill, 2010) e a educação inclusiva diz respeito a valores e princípios sobre o tipo de sociedade que se deseja e a educação que se defende (Evans & Lunt, 2002), e por isso, é uma matéria que merece ser pensada e falada, tendo em vista a revisão e a melhoria de práticas, e o desenvolvimento de uma cultura mais inclusiva.

### 1.2.1 Definição do Conceito de Inclusão

Desde a Conferência de Salamanca, o conceito de educação inclusiva foi e pode ser definido de várias maneiras, em várias partes do mundo (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Sandill, 2010; Miles & Singal, 2010), porque “there is no one perspective on inclusion within a single country, or even within a school” (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000, citados por Ainscow & Miles, 2008, p. 17) e porque, “it must not be assumed that there is full acceptance of the inclusive philosophy” (Fuchs & Fuchs, 1994; Brantlinger, 1997, citados por Ainscow & Sandill, 2010).

O conceito de *inclusão* substituiu o termo *integração*, e é muitas vezes debatido por oposição com a noção de *exclusão*; enquanto a *integração* foi uma causa sobre deficiência e NEE, a *inclusão* além da deficiência e das NEE abraça as questões de desvantagem social, tendo assim este significado mais amplo, uma maior aceitação (Evans & Lunt, 2002).

As diversas definições na literatura referem-se à inclusão como uma forma de: abrir a escola a uma diversidade maior de alunos; assegurar que o aluno com deficiência é visto como um elemento válido e necessário na comunidade; lidar com a diferença; criar dispositivos organizativos que possam melhorar a escola; possibilitar a participação cabal em todas as atividades nos locais sociais mais comuns (Florian, 2003); incorporar a questão dos direitos humanos e das crianças (Ainscow & Ferreira, 2003) e, garantir a igualdade, a fraternidade ou a democracia (Wilson, 2000).

Ainscow et al. (2006, p. 15), baseados numa investigação internacional, sugerem uma tipologia de seis perspetivas respeitantes à forma como se pensa a inclusão:

- 1- Inclusion as a concern with disabled students and others categorized as ‘having special educational needs’.
- 2- Inclusion as a response to disciplinary exclusion.
- 3- Inclusion in relation to all groups seen as being vulnerable to exclusion.
- 4- Inclusion as developing the school for all.
- 5- Inclusion as ‘Education for All’.
- 6- Inclusion as a principled approach to education and society.

Na primeira perspectiva, o conceito de inclusão é sobre como educar os alunos com deficiência ou como tendo NEE nas escolas regulares e ignora outros alunos que apresentam dificuldades em aceder ou melhorar a sua participação. Na segunda, o conceito está intimamente ligado aos problemas de comportamento. Na terceira, está associado à inclusão social – apresenta uma abrangência maior, na medida em que pensa a inclusão como uma forma de certos grupos ultrapassarem a discriminação de que por vezes são alvo, nomeadamente, as barreiras que certos grupos de alunos encontram na escola. Na quarta está relacionado com o desenvolvimento de um ensino obrigatório para todos. Na quinta, está associado aos países onde a educação não é livre nem obrigatória, e que portanto, procura garantir o acesso e a conclusão a uma educação primária. Na sexta, a inclusão é um conceito que resulta das outras perspectivas, mas é ao mesmo tempo, um conceito em aberto, que deve ser baseado em princípios de educação de uma sociedade.

Resumindo, a inclusão tem uma maior aceitação dado que

is concerned with all children and young people in schools; it is focused on presence, participation *and* achievement; inclusion and exclusion are linked together such that inclusion involves the active combating of exclusion; and inclusion is seen as a never-ending process. Thus an inclusive school is one that is on the move, rather than one that has reached a perfect state (Ainscow et al., 2006, p. 25).

Para Miles e Singal (2010) estas diferentes perspectivas sobre o que é educação inclusiva, embora estejam relacionadas com preocupações contextuais, mostram que existe uma confusão conceptual em torno deste conceito. Assim, defendem que o desenvolvimento de uma compreensão clara sobre o conceito de *educação inclusiva para todos* está dependente de uma maior promoção de práticas inclusivas nos contextos culturais nos quais ela se desenvolve, representando o grau de sucesso dessas práticas “an opportunity for society to examine critically its social institutions and structures” (Miles & Singal, 2010, p. 12).

Para Slee (1998, citada por Armstrong et al., 2011, p. 31) o conceito de inclusão acumulou diversos significados ao entrar nos programas políticos e nos debates teóricos, e neste enquadramento, o conceito de inclusão representa “a linguistic adjustment to present a politically correct facade to a changing world “may end up meaning everything and nothing at the same time”.

Armstrong et al. (2011), referindo-se a Ainscow et al. (2006), distinguem dois tipos de definições sobre inclusão: uma é a que aparece nos relatórios sobre a inclusão e que apresenta as várias formas como ela é usada na prática, e a outra é a definição normativa, aquela que indica a forma de utilizar e como se aprova o uso do conceito por outros. Estes autores apresentam ainda as distinções que Ainscow et al. (2006) fazem entre definições ‘restritas’ e ‘gerais’ da inclusão:

Narrow definitions of inclusion refer to the promotion of the inclusion of specific group of students, mainly, but not exclusively, disabled students and/or students with special education needs in ‘mainstream’ or ‘regular’ education. ‘Broad’ definitions of inclusion, on the other hand, do not focus on specific groups of students, but rather on diversity and how schools respond to the diversity of *all* students (and even every other member of the school community) (Armstrong et al., 2011, p. 31).

E nesta ordem de ideias, Armstrong et al. (2011) adicionam às dimensões de Ainscow et al. (2006) as definições ‘fragmentadas’, ou seja, definições (restrita e geral) que omitem o grupo a que se referem.

Concluindo, a inclusão exige uma política e uma prática escolar baseada em valores e princípios que respeitem os direitos básicos de todo e qualquer indivíduo, e sustentada num processo organizado para o desenvolvimento. A educação inclusiva é assim o grande desafio lançado às escolas para que todos os alunos, onde se incluem os alunos com NEE que beneficiam de um conjunto de serviços pela EE, possam aprender junto dos seus pares usufruindo, simultaneamente, de um ensino equitativo, eficaz e de qualidade. Avançar no caminho da inclusão é conseguir reconhecer as barreiras que coartam a participação e a aprendizagem dos alunos, o que pressupõe “práticas democráticas, igualdade sobre a diferença, valorização das capacidades mais do que as incapacidades, uma nova ética que contribua para o enriquecimento cultural, educativo e sucesso para todos” (Morgado, 2011, p. 152).

Neste enquadramento, apresenta-se de seguida uma breve explicação do desenvolvimento dos conceitos de EE e de NEE.

### 1.2.2 Conceitos de Educação Especial e de Necessidades Educativas Especiais

O termo *Educação Especial* esteve inicialmente associado a um tipo de educação diferente da educação regular, dirigida a crianças e jovens portadores de um défice ou *handicap* (Bautista, 1997), com base num conjunto de programas educativos a elas dirigidos. Tendo subjacentes critérios médicos, as respostas educativas oferecidas, segundo esta perspetiva, tinham um cunho segregacionista.

A inclusão desses alunos portadores de um défice no sistema regular de ensino e a mudança de paradigma para satisfazer as suas necessidades, fizeram a EE evoluir em ciclos que se prendem com valores morais ou ideológicos e com razões políticas. Esse processo tem contribuído para a renovação da terminologia utilizada na política e na educação para descrever estes serviços e as respostas institucionais necessárias, bem como as características e necessidades individuais dos alunos.

Inicialmente, em 1980, o objetivo da mudança terminológica era “to get rid of the rigid categories and organisations based on specific impairments” (Vehmas, 2010, p. 87). Atualmente, com as explicações que se fazem em termos de diferença nas aptidões individuais, considerar um indivíduo intelectualmente deficiente é, para Vehmas (*ibidem*), eticamente duvidoso. Fatores ambientais favoráveis e estimulantes e processos de ensino e aprendizagem adequados são fundamentais ao desenvolvimento intelectual de qualquer indivíduo, pelo que é determinante definir uma intervenção ajustada para a superação das dificuldades evidenciadas pelo indivíduo em vez de pensar a intervenção em função do tipo e grau de deficiência.

Os progressos registados neste âmbito fizeram surgir uma conceção de EE, atualmente entendida como um “conjunto de **serviços de apoio especializados**, do foro **académico, terapêutico, psicológico, social e clínico**, destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (Correia, 2005, p. 14)<sup>4</sup>. A finalidade destes serviços é, segundo este investigador, “tentar prevenir, reduzir ou suprimir a problemática de um aluno com NEE, seja ela do foro mental, físico ou emocional”, pelo que

---

<sup>4</sup> Destaques do autor

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces da mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para, não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente (Correia, 2005, p. 6).

Sanches e Teodoro (2006, p. 69) acrescentam que a EE é

um conjunto de meios postos ao serviço das crianças e jovens com Necessidades educativas especiais para que eles tenham acesso às aprendizagens. Outros profissionais, outros métodos (nem sempre), outras matérias para aprender (mais curtas, menos exigentes), outros espaços, dentro da escola, mas a maior parte das vezes fora da sala de aula à qual, por direito, pertencem.

Tendo em consideração o anteriormente exposto, pode-se depreender que o conceito de EE está relacionado com as medidas pedagógicas e/ou os serviços necessários para que alguns alunos com NEE possam maximizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, podendo estes apresentar problemas de carácter temporário, uma vez que não decorrem necessariamente de uma deficiência, mas de outro(s) fator(es).

O conceito de *necessidades educativas especiais* foi introduzido pelo *Warnock Report* (1978) e oficialmente definido, em 1981, em Inglaterra, com o *Education Act* (Bautista, 1997). Refere este documento, na secção 1, que uma criança tem NEE “if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him”.

Posteriormente, com a *Declaração de Salamanca*, este conceito foi clarificado. A expressão *NEE* reporta-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. (...). As escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (UNESCO, 1994, p. 17).

Segundo Wedell, citado por Bairrão (1998, p. 23), o termo NEE refere-se “ao desfazamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”.

Constata-se que o termo NEE contribuiu para a eliminação da categorização dos alunos em termos de deficiência, pelo facto de convidar os técnicos a abandonar o conceito do diagnóstico médico a favor da valorização da funcionalidade das crianças e jovens em prol do seu sucesso escolar, ou seja, possibilitou “uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos” (Madureira & Leite, 2003, p. 27).

No entender de Davidson, segundo o Conselho Nacional de Educação (1999, p. 2379), um aluno com NEE

tem dificuldades que exigem adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade, ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas, nas escolas, a alunos da mesma idade.

Para Rodrigues (2001, p. 15), NEE “designa, nas nossas escolas, os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a ‘média’”.

Estas definições abarcam “um grupo muito heterogéneo de alunos, cujas dificuldades ou incapacidades podem ir de um grau ligeiro a severo e cujas necessidades educativas podem ter um carácter mais ou menos prolongado” (ME-DGIDC, s.d., p. 12).

A propósito da definição do termo NEE, Madureira e Leite (2003) mencionam, também, alguma confusão terminológica, evidente até nas disposições legais em Portugal. Segundo estas autoras, as necessidades especiais estão relacionadas com: 1) alunos que podem estar em risco de insucesso escolar por razões de cariz sociocultural e/ou diferenças linguísticas; 2) alunos com uma deficiência que exige apenas um amplo serviço de apoio; 3) alunos com NEE por apresentarem dificuldades em aceder ao currículo comum exigindo, por isso, um atendimento especializado.

Neste enquadramento, Correia (2001, p. 135) clarifica que existe um grupo de alunos com NEE dentro das necessidades educativas

que por exibirem determinadas condições específicas – físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais, comunicativas, sociais ou qualquer combinação destas – podem vir a necessitar de ajuda dos serviços de educação especial, aqui entendidos como serviços de apoio especializado (educativos, psicológicos, terapêuticos, sociais, clínicos, (...)) durante toda ou parte do seu percurso escolar, no sentido de facilitar o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

Farell (2009, p. 13) também considera que uma criança só tem NEE quando:

“ • has a ‘difficulty in learning’ that constitutes a “learning difficulty” that in turn requires special educational provision, or  
• has a ‘disability’ that constitutes a “learning difficulty” that in turn requires special education provision”.

Este autor salienta que o facto de um aluno possuir uma determinada condição médica não tem que ser interpretada como aluno portador de dificuldades de aprendizagem ou de deficiência e, por conseguinte, constituir-se como aluno de NEE a necessitar dos serviços de EE.

O carácter vago e relativo do conceito de NEE facilitou que em diferentes contextos se adotassem diferentes significados. Isto pode ter contribuído para uma ausência de respostas educativas adequadas a alunos que necessitavam delas ou, ao contrário, ter contribuído para a oferta de respostas educativas a alunos que não precisavam delas.

Na opinião de Rodrigues (2003, p. 93), esta designação que procurou “retirar um estigma de ‘deficiência’ não deixou de, por sua vez, ‘rotular’ (ainda que com outro rótulo) os alunos que eram identificados como tendo dificuldades”. Entende também este investigador, que a utilização do termo NEE se prende com fatores sociopolíticos, e que esse processo

contribuiu para o reforço da utopia da homogeneidade na medida em que, se duas pessoas têm o mesmo rótulo (isto é, a mesma categoria de dificuldades ou deficiência), logo se conclui que as suas necessidades educativas são iguais (tal como um líquido que se encontra em duas garrafas com rótulos iguais) (*idem*).

Vehmas (2010, p. 91), referindo-se a Wilson (2002), explica que em EE, o termo *especial* refere-se “to an individual’s undesirable characteristic or way of functioning in relation to an end considered as crucial”, enquanto a expressão *necessidade especial*, reporta-se

an ability or activity that is viewed as important or even necessary for people (...). And when someone is said to have a *special* need, it is implied that his or her need is unusual and involves an aim of special importance.

Para este autor, o conceito de *necessidades especiais* é usado na prática dos docentes e técnicos da EE como sendo um termo que todas as outras pessoas com quem falam também conhecem o seu significado. Vehmas alerta para o facto destes termos, em contextos diferentes, poderem ter significados diversos e, por isso, deverem ser usados com algum cuidado, pois fazer a distinção entre necessidades comuns e especiais “is a matter of making normative value judgements of what is good and valuable for pupils, and people in general” (Vehmas, 2010, p. 91).

Ainda a propósito do conceito de NEE, a identificação e avaliação das NEE, até à saída do Decreto-Lei n.º3/2008<sup>5</sup>, foi um procedimento questionável, pelo facto de pressupor um mecanismo infalível destes processos, mas sobretudo, pelo facto de essa identificação e classificação ter sido realizada, na maioria das vezes, apenas por docentes, por vezes sem a formação necessária para o efeito (Jesus et al., 2004)<sup>6</sup>.

Apesar de este conceito defender a inclusão para todos os alunos, considera-se que a atribuição de recursos tende a basear-se na categoria dos alunos por tipo e grau de deficiência, e em termos práticos, a identificação de um aluno como tendo NEE propende a direcioná-lo para um percurso educativo e social específico, havendo, no entanto, um aspeto positivo na classificação de um aluno como tendo NEE, que se prende com o facto de ser considerado um ser único com necessidades de aprendizagem únicas (Vehmas, 2010).

Com o decorrer do tempo, o conceito de NEE foi sendo cada vez mais ampliado, “não distinguindo a gravidade ou a sua permanência e a rotulação que pode advir do seu uso” (Rodrigues, 2003, p. 94), e passando a considerar todos os alunos que, não apresentando uma deficiência, pelos mais diversificados fatores experimentam alguma dificuldade no âmbito das aprendizagens escolares. Pouco a pouco, a palavra *deficiência* foi dando lugar ao termo NEE; por sua vez, este conceito tornou-se numa supercategoria para distinguir os que têm necessidades dos que as não têm, isto é, houve “um desvirtuamento do conceito”, bem como, uma “utilização arbitrária nas práticas educativas” (Pereira, 2006, p. 9).

Alguns alunos que não tendo qualquer deficiência mas apresentavam dificuldades no processo de aprendizagem foram enquadrados, indevidamente, na EE e, “paradoxalmente, o conceito de NEE tendeu para a homogeneização de alunos diferentes que continuam a ser percecionados pela escola e pelos professores como deficitários em algum aspeto do desenvolvimento ou da aprendizagem (*idem*, p.10).

---

<sup>5</sup> Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da escola.

<sup>6</sup> Com o propósito de garantir uma escola inclusiva deu-se um aumento significativo do número de docentes de apoio educativo e o seu recrutamento fez-se sem critérios, ou seja, muitos deles eram professores inexperientes, recém-licenciados ou outros a quem não tinham sido atribuídas funções letivas e, consequentemente, com fracas possibilidades de desenvolver processos de supervisão e colaboração (Madureira & Leite, 2003).



Ultimamente, em Portugal, por questões de carácter legislativo, o quadro referencial de alunos com NEE apoiados pela EE, exclui alguns alunos, como por exemplo, os sobredotados, até aqui considerados pela bibliografia da especialidade, a atender pela EE, por serem alunos com NEE pelas suas reais necessidades, mas também as situações de alunos com dificuldades específicas – dislexia, disgrafia, discalculias, dispraxias ou com hiperatividade/défice de atenção, entre outras, que não apresentem um quadro de deficiência grave. As categorias de deficiência continuam, portanto, a prevalecer na lei e na prática, pelo que, para alguns alunos com NEE que embora possam beneficiar de um conjunto de condições fundamentais para os processos de ensino e de aprendizagem, estas não são suficientes para a promoção do seu sucesso educativo. Não havendo uma resposta cabal às necessidades de todos os alunos, a escola afasta-se do conceito de NEE definido na *Declaração de Salamanca* (que Portugal subescreveu), mantém as práticas de exclusão e não promove a verdadeira educação inclusiva.

Em síntese, as intervenções com o objetivo de melhorar as capacidades e aprendizagens dos alunos, bem como contribuir para o seu bem-estar, devem constituir uma resposta justa da escola aos alunos com e sem NEE, ou seja, uma resposta à diversidade humana.

De seguida, far-se-á uma apresentação cronológica do enquadramento legislativo da EE a par de uma breve descrição sobre o processo de inclusão na educação.

### **1.2.3 O Processo da Educação Inclusiva versus Educação Especial em Portugal**

Em Portugal, nos finais do século XX, início da década de sessenta, os recursos eram quase inexistentes para as crianças e jovens com uma deficiência. Em resultado do movimento associativo realizado por alguns pais para encontrar respostas educativas mais adequadas para os filhos, foram criados os Centros de Educação Especial, bem como os primeiros programas de formação especializada de professores. As práticas implementadas para responder aos problemas dessas crianças e jovens com deficiência, traduziam-se no diagnóstico e classificação da deficiência e na provisão das necessidades de EE desta população, “conduzindo a que a Educação Especial comesse a ser encarada como um mundo à parte” (Jesus et al., 2004, p. 65).

A primeira etapa do processo de integração consistiu na criação de estruturas regionais e na publicação de legislação. No início dos anos setenta, com o Decreto-Lei n.º 45/73, foram criadas pelo Ministério da Educação as Divisões de Ensino Especial do Ensino Básico e Secundário e, em 1975/76, foram implementadas as Equipas de Ensino Especial Integrado para apoio a crianças com deficiência (inicialmente para alunos com deficiência motora ou sensorial, e só mais tarde, para alunos com deficiência mental).

Nos finais dos anos setenta, começaram as primeiras experiências de integração de crianças e jovens com NEE, no domínio da deficiência visual, em classes especiais, em escolas preparatórias e secundárias<sup>7</sup>. Foi também nesta altura que foram criadas, por iniciativa da DGEBS/ME, os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA). Foi a primeira orientação educativa junto dos professores/escola, que se revelou, na época, uma iniciativa inovadora, ainda mais porque se baseava numa perspetiva interdisciplinar, pois além de professores também integrava psicólogos.

Até esta altura, a integração destinava-se, basicamente, às crianças e jovens que, embora tivessem uma deficiência sensorial ou motora, estavam capazes de acompanhar, com as devidas adequações, o currículo escolar comum (Correia, 1999). As medidas implementadas para estes alunos centravam-se nas suas NEE.

A segunda etapa do processo de integração teve início na década de oitenta e deu lugar a uma expansão progressiva dos colégios e escolas de EE, e à consolidação da EE integrada em todo o país. Deste modo, durante anos, coexistiram, lado a lado, dois sistemas de ensino: o regular, sob a alçada do Ministério da Educação e o especial, tutelado pela Segurança Social.

Por influência do *Warnock Report* (1978), progressivamente, procurou-se responsabilizar o sistema de ensino regular pelos alunos com NEE, reforçando-se a necessidade da escola se adaptar aos alunos (Costa, 1998) e promover condições de ensino e aprendizagem no meio o menos restritivo possível.

Foi neste período que começou a ser posto em causa o carácter discriminatório deste sistema/de algumas medidas de integração, e desde então, têm sido várias as medidas educativas implementadas que procuram dar uma resposta mais ajustada e integradora das necessidades específicas dos alunos com deficiência, mas também daqueles que, por uma

---

<sup>7</sup> No início da segunda metade do séc. XIX, os jovens cegos e surdos aprendiam em instituições destinadas apenas a indivíduos com estas problemáticas, chamadas de asilos. Tratando-se de espaços segregados, estes ficavam, deste modo, isolados da sociedade e da comunidade em geral.

ou por outra razão, apresentam dificuldades num ou noutro momento do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), iniciou-se uma mudança na legislação e no atendimento facultado às crianças e jovens com dificuldades escolares, sendo de salientar como primeira tendência inclusiva, passar a utilizar-se o termo NEE importado do *Warnock Report* (1978). Garantiu-se o ensino básico como universal e obrigatório, com igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar e, no artigo 7.º, definiu-se como um dos objetivos para o ensino básico, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Apontou-se, no artigo 16.º, a EE como uma modalidade especial de educação escolar, que “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais” (ponto 1, do Artigo 17.º). Através do artigo 18.º, determinou-se a integração da EE no sistema de ensino, privilegiando-se a integração dos alunos em estabelecimentos regulares de ensino com apoios de educadores especializados (tendo em conta as necessidades específicas dos alunos), ou em instituições específicas, quando, comprovadamente, o tipo e o grau de deficiência do educando assim o exigiam. A partir daqui, começaram a verificar-se transformações significativas relativamente à integração destes alunos (Correia, 1999).

Após a publicação da Lei de Bases, em 1988, com o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 – DR, II Série, regulamentaram-se as Equipas de Educação Especial (antes, Equipas de Ensino Especial), consideradas como serviços locais de EE, que abrangiam os vários ciclos de ensino, à exceção do superior.

O Decreto-Lei n.º 43/89, que definiu os princípios de autonomia das escolas, veio estabelecer as competências da escola no que respeita à orientação e acompanhamento dos alunos, nomeadamente na deteção de dificuldades e necessidades de apoio socioeducativo.

Com o Decreto-Lei n.º 35/90, sobre gratuitidade e apoio e complementos educativos, reforçou-se a ideia de que a frequência do ensino básico, com a duração de nove anos, era obrigatória para todas as crianças e jovens em idade escolar, nomeadamente, para os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de

deficiências físicas ou mentais, que ficaram sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência.

Em 1991, foi publicado o Decreto-Lei n.º 319, cujos princípios seguiram a influência da legislação americana e inglesa, bem como das resoluções dos organismos internacionais aos quais Portugal estava associado, nomeadamente, a UNESCO. Este normativo foi de grande importância, na medida em que difundiu o conceito de NEE, decretou a substituição dos critérios médicos pelos critérios pedagógicos na avaliação dos alunos, definiu um conjunto de medidas a implementar no regime educativo especial<sup>8</sup>, cuja aplicação deveria ser ponderada, tendo em conta o princípio de que a educação dos alunos com NEE devia processar-se num meio o menos restritivo possível, e responsabilizou a escola pela busca de respostas educativas eficazes. Determinou ainda, o direito à individualização das intervenções educativas, devendo essas medidas constarem de um Plano Educativo Individual, e nas situações mais complexas, com a medida *Ensino Especial*, o professor de EE deveria elaborar um Programa Educativo detalhado, objetivando responder às necessidades desses alunos. Tratou-se de um modelo pedagógico que atribuiu às escolas toda a responsabilidade por todos os alunos, dispondo a partir de então, de um suporte legal que regulamentava as adaptações das condições em que se realizavam os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, e identificava e caracterizava essas necessidades em função do currículo. Os pais eram chamados a intervir na orientação dos filhos, a participar na elaboração, revisão e avaliação do Plano e do Programa Educativo Individual (PEI), dependendo da sua autorização a implementação das medidas de regime educativo especial.

O Despacho Regulamentar n.º 173/91 veio, entretanto, definir que “as medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se a alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum”.

Foi a partir da *Declaração de Salamanca* (1994) e da necessidade de oferecer uma escola inclusiva, onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas dificuldades e diferenças, que o conceito de inclusão educativa surgiu em Portugal, que o trabalho no âmbito das NEE tomou um maior enfoque, e os alunos com necessidades moderadas e severas passaram a ser inseridos nas classes regulares, nas escolas das suas

residências. Todavia, a inclusão destes alunos nas escolas regulares fez-se em termos parciais, pois só a partir da publicação do Decreto-Lei n.º3/2008<sup>9</sup> as escolas de EE estão a deixar de funcionar como escolas e a tornarem-se Centros de Recursos para a Inclusão.

Visando um verdadeiro ensino inclusivo, em 1995, sob a supervisão de Mel Ainscow, o Instituto de Inovação Educacional implementou o *Projeto Escolas Inclusivas* que envolveu alunos e professores dos três ciclos do ensino básico, nas quatro regiões educativas.

Mas a adesão aos princípios da Educação Inclusiva de acordo com a *Declaração de Salamanca*, implicou reorientações políticas e organizacionais em Portugal e, em 1997, seguindo também os princípios preconizados por Porter (1997) relativamente à necessidade de “professores de métodos e recursos”, ou seja, à necessidade de professores especializados, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 105/97<sup>10</sup>, que estabeleceu o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo a crianças e jovens com NEE. O professor de apoio educativo veio, deste modo, substituir o professor de EE, sendo definido como “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” (alínea a, do ponto 3). O professor de apoio era colocado na escola, não para prestar apoio aos alunos, mas para trabalhar com a escola e no currículo, promovendo o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas à especificidade dos seus alunos, e a articulação dos recursos e atividades de apoio especializado existentes na escola, de modo a contribuir para a maximização do desenvolvimento e da aprendizagem de cada aluno, bem como para a promoção de uma escola mais inclusiva. À escola e ao professor de apoio educativo exigia-se a implementação de um conjunto de medidas que visavam uma igualdade de oportunidades de sucesso para todos os alunos, através de respostas adequadas às necessidades específicas de cada um e ao seu desenvolvimento global.

---

<sup>8</sup> Este decreto resulta da influência das Leis Americana e Inglesa e vem substituir o Decreto-Lei n.º 174/77 cuja classificação dos alunos com NEE era baseada em decisões do foro médico.

<sup>9</sup> O Ministério da Educação celebrou um protocolo no âmbito do processo de reorientação das escolas especiais para centros de recursos para a inclusão a decorrer entre 2007-2013, e paralelamente, com o Decreto-Lei n.º3/2008, determina no artigo 30.º que os agrupamentos de escolas devem estabelecer parcerias com instituições particulares de solidariedade social para a disponibilização dos apoios especializados a prestar aos alunos com NEE.

<sup>10</sup> O Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio, alterou e republicou o Despacho n.º 105/97, de 30 de Maio.

Estabeleceu-se uma transformação profunda em termos de práticas pedagógicas, que se baseou em substituir o apoio direto ao aluno pelo apoio ao professor, à escola e à família. Neste contexto, o professor de apoio educativo não deveria ser encarado como um especialista possuindo as soluções para todas as dificuldades encontradas pelo professor de ensino regular, mas como um consultor e colaborador do professor do ensino regular na busca de soluções para os problemas que surgiam em sala de aula, planificando a intervenção, delineando estratégias e construindo/encontrando materiais para trabalhar com os alunos. A função do professor de apoio poderia também ser a de coensino, ou seja, trabalhar com o professor do regular em sala de aula – o professor de apoio educativo com o(s) aluno(s) com NEE, a fim de que o professor do regular pudesse trabalhar diretamente com o grupo turma, ou vice-versa. O professor de apoio educativo deveria ainda trabalhar com outros profissionais/técnicos/parceiros intervenientes no processo educativo e com os pais para assegurar que todas as partes estavam a colaborar e a trabalhar de forma eficaz para o sucesso educativo do aluno. No ponto 12 do citado despacho, eram também regulamentadas as funções dos docentes que prestavam apoio educativo nas escolas, nomeadamente, prestar apoio (1) ao pessoal não docente, (2) aos professores das turmas que têm alunos com NEE<sup>11</sup>, (3) aos órgãos de gestão e coordenação da escola ou do agrupamento, concedendo informação e formação relacionada com a inclusão dos alunos e as responsabilidades que cada um deve assumir no processo de inclusão do aluno, bem como, (4) o apoio direto aos alunos.

Este despacho concretizou uma mudança de paradigma ao estar de acordo com os princípios da educação inclusiva na procura de soluções às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais diversa e à qual se deve dar uma resposta diferenciada. Todavia, o sucesso da Escola Inclusiva estava (e está) dependente da dotação de técnicos especializados - psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de língua gestual, entre outros, e de uma preparação adequada dos profissionais da educação (professores do ensino regular, professores de apoio educativo, técnicos e pessoal auxiliar). Na opinião de Jesus et al. (2004), uma parte significativa desses docentes não estava preparada para desenvolver estratégias de ensino diferenciado na sala de aula, uma vez que não tinham a formação necessária para o efeito.

---

<sup>11</sup> Apoiar o(s) docente(s) na diversificação das práticas pedagógicas, colaborar na planificação do trabalho, na organização curricular, na construção e avaliação do programa individual e, ainda, colaborar e participar no trabalho com os pais.

Ainda em 1997, aquando da Quarta Revisão Constitucional (Lei Constitucional n.º1/97), foi reconhecida, constitucionalmente, a Língua Gestual Portuguesa, tendo-se introduzido, pela primeira vez, uma norma específica relativa a pessoas surda: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (alínea h), do n.º2, do artigo 74.º).

Em 1999, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 891/99, que definia os princípios e as condições para o apoio integrado no âmbito da intervenção precoce dirigida a crianças entre os 0 e os 6 anos de idade (prioritariamente, entre os 0 e os 3) com deficiência ou em risco de atraso desenvolvimental grave. Assinado pelos ministérios da Educação, Segurança Social e Saúde, este despacho estabelecia a necessidade de intervir com base nas articulações dos serviços da comunidade, em equipa, e desenvolvendo uma abordagem centrada nas famílias das crianças em apoio.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º6/2001, no artigo 10.º, sobre EE, definia os alunos com NEE de carácter permanente como aqueles que

apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves de personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde.

Entretanto, em 2006, o Decreto-Lei n.º 20/2006 criou o quadro de EE nos agrupamentos/escolas e definiu as normas para a colocação permanente dos docentes para prestar apoio a crianças e jovens com NEE<sup>12</sup>. Este dispositivo legal, segundo Sanches and Teodoro (2006), é apontado por como um fator de recuo em termos de discurso e de práticas educativas em prol da construção de uma escola para todos. Correia (2007a, p. 26) vê neste normativo o reconhecimento da necessidade de professores especializados no atendimento a estes alunos, mas a este respeito faz dois reparos: um, o facto de ao chamar-se a este quadro, *grupo de Docência de Educação Especial*, se poder ficar com a ideia da “educação especial ser um ensino paralelo ao ensino regular”; o outro, o facto de se colocarem professores de EE sem se ter em conta os níveis de ensino e as suas áreas de especialização. Dá o exemplo de se colocar uma educadora especializada em intervenção

<sup>12</sup> O grupo de docência de Educação Especial está dividido por três subgrupos: 910 – para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância; 920 –

precoce a exercer funções no ensino secundário e ironiza: “é como se colocássemos um cardiologista no serviço de neurologia”.

Em 2007, no âmbito da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação, em colaboração com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais de Educação, organizou a Audição Parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education* que contou com a presença de jovens com NEE dos ensinos secundário, profissional e superior de 29 países, tendo publicado e enviado aos Ministros da Educação da União Europeia e ao Parlamento Europeu a *Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva*.

Em 2008, foi publicado o Decreto-Lei n.º3/2008, que revoga o Decreto-Lei n.º319/91, e no ponto 1, do artigo 1.º, do capítulo I, define os apoios especializados a prestar desde a educação pré-escolar ao ensino secundário dos setores público, particular e cooperativo,

visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Considerando que todos os alunos, independentemente da sua problemática, devem estar nas escolas regulares, cria as escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, bem como para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Estabelece, ainda, a possibilidade das escolas ou agrupamentos desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, assim como para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. A criação de algumas escolas referência ou de unidades não é uma medida consensual, uma vez que veio possibilitar a organização da escola em função de parcelas de alunos. Depois de vários anos a procurar que os alunos com NEE sejam educados num meio o menos restritivo possível (conforme o estipulado no Decreto-Lei 319/91), com o Decreto-Lei n.º3/2008, alunos oriundos de diferentes concelhos podem ser encaminhados, em função da rede de transportes

---

para apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem e fala; 930 – para apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.



existentes, para uma escola referência que não a do seu bairro ou da sua comunidade de pertença. Sanches (2007) compara as escolas de referência aos institutos para cegos, e alerta para os perigos da guetização no espírito das pessoas que são guetizadas.

Na sequência deste decreto-lei, os agrupamentos/escolas passaram a dispor de professor de EE, para reforçar e desenvolver competências específicas dos alunos com NEE. Nas escolas de referência ou com unidades passaram ainda a dispor de outros técnicos da saúde e da reabilitação (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos) para acompanharem os alunos na escola, em momentos específicos que não perturbem o desenvolvimento das atividades escolares necessárias ao desenvolvimento das suas necessidades/potencialidades, e/ou fora da escola, em associações, que se tornaram centros de recursos para a inclusão que fornecem os recursos materiais e humanos mais adequados aos alunos.

Os profissionais são colocados, pelo ministério da educação, a nível de agrupamento/escola, e/ou a partir do estabelecimento de parcerias e/ou de cooperação entre agrupamentos/escolas e centros de recursos especializados, instituições particulares de solidariedade social ou outros serviços da comunidade, tendo em vista uma maior qualidade e eficiência nas respostas a dar aos alunos e na implementação de estratégias de suporte à família. O seu funcionamento assenta na prestação de serviços especializados dirigidos aos alunos. Nalguns casos são os alunos que se deslocam às instalações dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI), com a conseqüente mobilização de transportes, sujeitos a condicionalismos de horários, de transporte adaptado e de acompanhamento por um adulto, e noutros casos, os serviços prestados pelos técnicos dos CRI são prestados nos agrupamentos/escolas, cabendo ao diretor proceder ao registo de assiduidade desses profissionais, de modo a assegurar os objetivos de controlo e de regulação. Constata-se que numa e noutra situação, por vezes, as terapias decorrem em sobreposição às atividades curriculares frequentadas o que deixa perceber a existência de fragilidades significativas nas parcerias estabelecidas entre os agrupamentos/escolas e os CRI, e na organização e elaboração dos horários destes alunos.

Nesta conformidade, e de acordo com o citado Decreto-Lei n.º3/2008, as escolas regulares deverão incluir nos seus projetos educativos “as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente”

(ponto 1, do artigo 4.º); “ as metas e estratégias educativas que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (alínea a, do ponto 6, do artigo 16.º), nomeadamente, “a identificação de respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência” (alínea b, do ponto 6, do artigo 16.º); modalidades de EE que visem proporcionar aos alunos um ensino mais adequado às suas potencialidades e problemática e, simultaneamente, partilharem o contexto educativo com os alunos sem NEE. É da competência do conselho executivo/diretor dos agrupamento de escolas/escola, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento das unidades/respostas educativas adequadas à inclusão dos alunos.

O Decreto-Lei n.º3/2008 cria ainda uma rede de escolas equipadas com Centros de Recursos TIC especializados com a finalidade de adequar as tecnologias de apoio às necessidades específicas dos alunos com NEE de carácter permanente. Define também um conjunto de escolas de referência para a Intervenção Precoce, para, em parceria com os serviços de saúde e segurança social, responder adequadamente e, tão cedo quanto possível, às necessidades da criança e da respetiva família.

Este diploma introduz ainda uma nova forma de avaliar os alunos referenciados para a EE (ponto 3, do artigo 6.º - Processo de avaliação), que consiste na utilização da *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF)<sup>13</sup> da

---

<sup>13</sup> A CIF é uma classificação geral, cujo “objectivo geral é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada, assim como uma estrutura de trabalho para a descrição das condições de saúde e estados relacionados com a saúde” (OMS, 2003, p. 5) e facilitar a comunicação entre vários intervenientes de diferentes áreas. Baseia-se na integração do modelo médico e do modelo social, ou seja, utiliza uma abordagem “biopsicossocial”, tentando “chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social” . Está organizada em duas partes: Funcionalidade e Incapacidade e Factores Contextuais. A primeira está dividida em domínios da saúde ou relacionados com a saúde: Funções e Estruturas do Corpo e Actividade e Participação, a segunda em Factores Ambientais, podendo cada um destes componentes ser expresso em termos positivos e negativos. *A funcionalidade* é assim definida como “um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação”; a *incapacidade* é definida como “um termo que inclui deficiências, limitação de actividades ou restrição na participação” . Por outro lado, a CIF “também relaciona os factores ambientais que interagem com todos estes constructos”, ou seja, a funcionalidade é avaliada tendo em consideração que esta é resultante de uma contínua interacção entre o indivíduo e o meio que o rodeia.

Deste modo, a avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos não se centra exclusivamente nas suas dificuldades/problemas mas, também, nos factores que lhe são extrínsecos e que podem ser a primeira causa dessas dificuldades/problemas, ou seja, nos factores ambientais que podem funcionar como facilitadores ou como barreiras à sua funcionalidade. Trata-se de um “modelo interactivo pessoa-meio-ambiente” (OMS, 2005, p. 3) que “põe o enfoque sobretudo na saúde e na funcionalidade e não na incapacidade” pelo que, a incapacidade é um problema de “natureza social (...) exige uma resposta política,

Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003). Atualmente, o modelo de avaliação e intervenção assenta no conjunto de fatores designado de *bio-psico-social*. O aluno é visto numa perspetiva sistémica, sendo esta um resultado dos “traços da sua personalidade e das suas limitações e capacidades, mas também [d]o modo como interage no contexto social” (Capucha, 2010, p. 38).

Defende-se a necessidade de intervenção junto do indivíduo, mas também a ativação de recursos e a eliminação de barreiras ao desenvolvimento da pessoa, quer na escola quer nos contextos onde interage, pois “According to the Social Model of Disability a person’s impairment is not the cause of disability, but rather disability is the result of the way society is organised, which disadvantages and excludes people with impairments” (Armstrong et al., 2011, p. 30).

A classificação realizada com base na CIF, embora coloque rótulos, constitui uma classificação universal do funcionamento da pessoa e representa uma “mudança de um paradigma centrado no défice, para uma avaliação centrada no potencial” (Candeias, 2009, p. 26). Considera que a atividade e a participação do aluno dependem das estruturas e funções do corpo, fornecendo uma checklist para uma classificação centrada na compreensão do potencial e da capacidade de aprendizagem/desenvolvimento do aluno, bem como das suas limitações em função dos contextos onde interage, com o objetivo de clarificar como, onde e com que recursos intervir e quais as estratégias mais adequadas na intervenção com o aluno (Candeias, 2009). Perseguindo uma perspetiva ecológica, preconiza a interpretação do desenvolvimento da criança em função da sua interação nos diferentes ecossistemas em que está inserida e a ponderação tanto de fatores estruturais (escola, materiais, currículo, etc.) como de fatores processuais (interações entre professor, alunos e outros técnicos).

Defende-se, por conseguinte,

uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objetivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo como também os fatores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de várias áreas (ME-DGICD, s.d., p. 4) .

---

visto o problema decorrer da existência de um meio ambiente desajustado e criado por atitudes e outras condições do meio social” .

Tendo em vista a oferta de um ensino apropriado, o aluno deve ser avaliado como um todo, em termos de desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal. Esta dita avaliação é, todavia, um processo de classificação com base numa checklist, que não corresponde a critérios psicopedagógicos, mas a um sistema de codificação, com letras e números, bastante complexo, podendo mesmo ser um processo muito difícil e demorado de realizar caso os intervenientes nessa classificação (médicos, terapeutas, psicólogos, docentes, pais, ou outros) não dominem os conceitos inerentes à classificação da CIF.

Deste modo, o perfil de funcionalidade traçado com base na CIF não serve, claramente, a elaboração do PEI/implementação de medidas e tem um grau de dificuldade de compreensão superior, particularmente para pais/encarregados de educação e educadores/professores do ensino regular. Resultante da avaliação do aluno por referência à CIF, compete ao departamento de EE e ao Serviço de Psicologia e Orientação do agrupamento/escola a elaboração de um relatório técnico-pedagógico.

Pelos motivos anteriormente referidos, a adoção da CIF como modelo de classificação de alunos com NEE encontra alguns opositores à sua implementação. Argumenta-se que se trata de uma classificação do âmbito da saúde e que a maioria dos profissionais deste ramo nem sequer usa, “dado não existir ainda um caudal de investigação que comprove a sua eficácia” (Correia, 2007b, p. 5). Segundo o autor citado, apenas identifica crianças que sofrem de uma ou mais deficiências, e ficando por identificar alguns alunos com NEE, corre-se o risco destes ficarem sem apoio.

Deste modo, a atribuição dos apoios especializados a prestar nas escolas, depende dos critérios de aplicação da CIF, uma vez que os apoios estão circunscritos aos alunos classificados com NEE de carácter permanente. Para estes alunos, o Decreto-Lei n.º3/2008 estabelece como documento oficial o PEI, o qual deve determinar as respostas educativas a implementar e respetivas formas de avaliação, constituindo-se no “único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e de constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e aprendizagem sem a sua existência” (ponto 2, do artigo 12.º, do Decreto-Lei n.º3/2008).

Este documento é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra, pelo docente de EE, pelos encarregados de educação, e no caso dos alunos surdos com

ensino bilíngue, deve ainda participar um docente surdo de LGP, carecendo a sua aplicação da autorização expressa do encarregado de educação, da aprovação pelo conselho pedagógico e da homologação pelo conselho executivo/diretor.

A elaboração de um relatório circunstanciado, no final do ano letivo, sobre os resultados obtidos pelo aluno com as medidas estabelecidas no PEI, explicitando a necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem ou de alterações ao PEI, pertence, consoante o ciclo de ensino do aluno, ao educador, ao professor ou ao diretor de turma, ao docente de EE, e a outros técnicos que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno. Ao conselho pedagógico e ao encarregado de educação compete a aprovação do referido relatório.

Com este decreto-lei, a construção de uma escola inclusiva é reposta na educação regular, através da atribuição de algumas das responsabilidades que anteriormente eram imputadas à EE, nomeadamente, a competência da coordenação do PEI pelo educador/docente do 1.º ciclo/diretor de turma.

Para os alunos que apresentem NEE que os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum, o citado dispositivo define que o PEI deve ser completado com um Plano Individual de Transição (PIT) com o fim de “promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional” (ponto 1, do artigo 14.º), três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Este documento deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação, e se possível, pelo próprio aluno.

Neste enquadramento, considera-se fulcral a articulação entre o PEI, o projeto educativo e o plano de atividades do agrupamento/escola, de modo a incrementar mecanismos mais eficazes de integração das respostas educativas apontadas nos PEI.

Para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mas que não exigem a ativação de apoios especializados, devem ser adotadas medidas de promoção do sucesso escolar pela escola, contendo estratégias de recuperação para colmatar as insuficiências detetadas, como por exemplo, atividades de acompanhamento pedagógico orientado para a turma ou individual (estudo acompanhado – no 1.º ciclo, apoio ao estudo – no 2.º ciclo, grupos de homogeneidade relativa, coadjuvação em sala de aula), percursos curriculares

alternativos, cursos de educação e formação (CEF), programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos vocacionais.

Em maio de 2008, com a Lei n.º 21/2008, surge a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008. Estabelece esta lei, que nos casos em que a implementação das medidas ao abrigo deste decreto-lei não assegure a completa inclusão das crianças e dos jovens com NEE em estabelecimentos de ensino regular, isto é, “se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial” (ponto 7, do artigo 4.º).

No ano seguinte, a Lei n.º 71/2009 cria o regime especial de proteção de crianças e jovens com doença oncológica. A estes alunos aplica-se, com as devidas adaptações, o disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008, além de outras medidas especiais com o objetivo de “beneficiar a frequência às aulas, contribuir para a aprendizagem e sucesso escolar e favorecer a plena integração das crianças e jovens com doença oncológica” (ponto 2, do artigo 11.º).

A Lei n.º 85/2009 estabelece o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, isto é, para crianças e jovens que se encontrem entre os seis e os dezoito anos, sendo também aplicável aos alunos abrangidos pelo disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, alterado pela Lei n.º 21/2008. Consagra ainda a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano que atinjam os cinco anos de idade.

O Despacho Normativo 24-A/2012, ao abrigo do n.º 6, do artigo 23.º, do Decreto-Lei n.º 139/2012, regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, e as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no desenvolvimento e acompanhamento dos alunos. No caso dos alunos abrangidos pelo artigo n.º 21, do Decreto-Lei n.º 3/2008, estipula que a avaliação sumativa dos alunos do ensino básico “expressa-se numa menção qualitativa de *Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente*, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno e que os alunos com adequações no processo de avaliação podem beneficiar dessas condições na realização das provas finais de ciclo.

Relativamente ao regime de matrícula e de frequência, no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito

anos de idade, o n.º6, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º 176/2012, refere que “os alunos com necessidades educativas especiais que frequentaram o ensino básico com currículo específico individual, nos termos da alínea e), do n.º 2, do artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, frequentam o ensino secundário ao abrigo da referida disposição legal”.

Recentemente, a Portaria n.º 275-A/2012, que regula o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI) em processo de transição para a vida pós-escolar, coloca aos agrupamentos e escolas do ensino secundário não agrupadas a necessidade de desenvolver currículos individuais que privilegiem a componente funcional. De acordo com o estabelecido no artigo 14.º, do Decreto-Lei n.º3/2008, compete a estes estabelecimentos de ensino assegurar o processo de transição para a vida pós-escolar, mediante a implementação do PIT. Esta portaria estabelece uma matriz curricular, que se pretende estruturante, mas que garanta as áreas curriculares fundamentais e, simultaneamente, seja dotada da flexibilidade necessária a uma abordagem individualizada, que respeite e responda às especificidades de cada aluno. Exige, por conseguinte, uma ação coordenada entre agrupamentos/escolas e instituições de EE.

Apesar da evolução registada em Portugal relativamente à legislação sobre a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino, as escolas parecem continuar a sentir algumas dificuldades em resolver ou garantir algumas situações de inclusão. Segundo o relatório da Inspeção-Geral da Educação de 2010-2011, sobre respostas educativas da EE nas escolas intervencionadas, no capítulo da supervisão, constata-se que é o diretor que organiza, acompanha e orienta o desenvolvimento da EE, e orienta e assegura o desenvolvimento dos currículos específicos individuais, sendo ainda referido que o coordenador do departamento curricular de expressões não procede à orientação do desenvolvimento desses currículos, tarefa que parece estar delegada ou que é assumida pelo responsável pelo grupo da EE. No que respeita a parcerias com os CRI, assinala-se neste relatório a ausência de registos de assiduidade dos técnicos do CRI nas escolas, pelos diretores das escolas. Este facto levanta uma questão: Se o registo de assiduidade não está a ser cumprido, qual é a modalidade/instrumento de supervisão implementado ao trabalho desenvolvido por estes profissionais nas escolas? Relativamente aos resultados escolares dos alunos com NEE, segundo o referido relatório, na maior parte das escolas não se regista uma monitorização sistemática e específica desses resultados, constituindo-se este

facto numa fragilidade deste subsistema, uma vez que revela algum desconhecimento sobre os resultados dos processos desenvolvidos. Quanto aos modos de monitorização e autorregulação de estratégias globais de melhoria da escola, também são apontadas algumas debilidades. Sobre a preparação da transição do aluno para a vida pós-escolar, na elaboração do PIT, registam-se dificuldades em estabelecer parcerias, na comunidade educativa e nos contextos local e regional, que deem respostas adequadas de carácter ocupacional ou de exercício de uma atividade profissional, designadamente, por parte do tecido empresarial, da economia social e das instituições com respostas de carácter ocupacional. No que respeita à gestão dos apoios especializados, assinala-se alguma falta de articulação entre o departamento curricular e o coordenador, particularmente quando este não é docente de EE.

Conclui-se que é necessária uma reflexão/atuação ao nível das escolas, de modo a romper com as ações conservadoras e a transformar a escola pública verdadeiramente inclusiva. Torna-se por isso necessário desenvolver uma cultura colaborativa entre profissionais da educação, e empreender projetos educativos com práticas mais ligadas à comunidade, ainda que, como se referiu, nalgumas situações, esta tarefa esteja dificultada, dado que a sociedade/comunidade onde a escola se insere está longe de ser inclusiva e, conseqüentemente, os valores da escola carecem de sustentabilidade e de sentido (Rodrigues, 2003).

Para fazer a rotura com o passado é necessário que aqueles que têm a responsabilidade da dinâmica da organização escola assumam o papel de líderes e fomentem a colegialidade no seio do seu departamento.

#### **1.2.4 A liderança como fator de transformação das escolas inclusivas**

O maior desafio para os sistemas de ensino e para os líderes educacionais em todo o mundo é encontrar a maneira de desenvolver formas de educação mais inclusivas, pois sabe-se que a simples frequência de escolas regulares não é condição suficiente para um aluno beneficiar de uma educação inclusiva (Florian, 2003).

Nesse sentido, a escola que preconiza culturas e práticas inclusivas demove barreiras (arquitetónicas ou curriculares) e processa algumas mudanças ao nível do ambiente e do ato educativo para trabalhar com as capacidades e incapacidades específicas



de cada aluno, valorizando a participação ativa na construção de um conhecimento assente em princípios de colaboração e equidade (Rodrigues, 2006), e implementando uma *praxis* que atende à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem (Roldão, 2003) e se alicerça em “modelos pedagógicos de cooperação e diferenciação” (Jesus et al., 2004, p. 75) adaptados às necessidades de todos e de cada aluno.

A este propósito, Sanches (2005, p. 136) refere que algumas situações de educação de alunos com NEE no ensino regular mostram “o interesse dos outros alunos para ajudar e colaborar com os seus colegas em situação de deficiência, com os que são diferentes pela sua cultura ou cor de pele, se os adultos forem, eles-próprios inclusivos”.

Se para alguns autores a concretização e a promoção de uma educação inclusiva e mais eficaz para todos os alunos, exige profissionais qualificados – docentes, técnicos e outros agentes educativos (Correia, 2001; Costa, 2006; UNESCO, 1994), para Mantoan (2004, p. 28), o processo de inclusão tem de ultrapassar a questão da inovação educacional no processo de ensino e de aprendizagem, e implicar “o reconhecimento de que o outro é diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional”.

Além da necessária mudança de mentalidades e comportamentos dos professores no que respeita à aceitação do acesso e sucesso na educação para todos os alunos, Porter (1997) salienta a questão dos recursos e preconiza a formação de “professores de métodos e recursos”, para desenvolverem um trabalho de consultoria junto do professor da classe regular, bem como tornarem-se responsáveis por ajudar os professores do ensino regular a ampliarem a sua capacidade de imaginação, e a incrementarem estratégias e atividades que promovam a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes regulares.

Deste modo, é necessário implementar um conjunto de medidas adequadas como, por exemplo, “docentes de educação especial para apoio ao trabalho dos seus colegas, a colaboração com centros de recursos especializados com os quais as escolas podem contratar intervenções complementares desenhadas à medida de cada criança, a criação de escolas de referência para as problemáticas de baixa frequência e alta intensidade, o envolvimento permanente dos encarregados de educação e das próprias crianças na elaboração e gestão de planos educativos individuais que permitam o acesso ao currículo comum” (Capucha, 2010, pp. 46,47).

Tudo isto pode contribuir para a identificação e partilha de boas práticas e, ao mesmo tempo, detetar formas de trabalho que podem ser barreiras à aprendizagem e participação de alguns alunos, no entanto, parece que o elemento crucial na orientação dos sistemas de educação para promover políticas e práticas de inclusão capazes de, no meio de tantas incertezas, fazer prosperar a escola, provocar uma efetiva promoção dos valores inclusivos, e ter uma maior capacidade de resolução coletiva de problemas e responder a uma maior diversidade de alunos, passa por uma forte liderança (Ainscow & Sandill, 2010; UNESCO, 1994). Segundo Ainscow e Miles (2008, p. 28), citando West et al. (2003) a “learner diversity and inclusion are increasingly seen as key challenges for educational leaders”.

A *Declaração de Salamanca* considera que, em termos de gestão escolar “os diretores poderão contribuir duma forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal” (UNESCO, 1994, p. 30), e atribui-lhes a “responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte da comunidade escolar e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio” (*idem*, pp. 30, 31). Correia (2005) corrobora esta ideia, que os órgãos de gestão são um fator fundamental na promoção do envolvimento e da partilha de responsabilidades pelo corpo educacional, no que respeita à criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno e de todos os alunos.

Visando a promoção de uma escola mais inclusiva, Ainscow (1997, p. 24) propõe seis condições que podem ser utilizadas como guia para a implementação de fatores de mudanças nas escolas:

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

Para este autor, o sucesso educativo resulta da conjugação de esforços dos vários intervenientes no processo, no qual todos são corresponsáveis na busca de soluções para as diversas situações/problemas surgidos. Implica novas competências e novas atitudes por

parte de todos os profissionais de educação, e a colaboração e a partilha de experiências e saberes entre estes. Compreende a promoção de espaços de formação, investigação e reflexão, a partir dos próprios contextos, e com os intervenientes inerentes interessados na busca de uma solução e dispostos a mudanças metodológicas e organizacionais.

Com este fim, Ainscow concebeu juntamente com Booth, em 2002, o “Índex for inclusion: developing learning and participation in schools”, um manual de boas práticas de inclusão, com o fim de obrigar as escolas a refletir sobre aquilo que dizem/fazem e a introduzir as alterações necessárias em diferentes dimensões.

Neste enquadramento, Ainscow e Miles (2008), bem como Ainscow e Sandill (2010), referindo-se a Lambert et al. (1995, 2002, respetivamente), apontam a visão construtivista da liderança como forma de lidar com a inclusão:

there is a need for shared leadership, with the principal seen as a leader of leaders. Hierarchical structures have to be replaced by shared responsibility in a community that becomes characterized by agreed values and hopes, such many of the control functions associated with school leadership become less important or even counter-productive” (Ainscow & Sandill, 2010, p. 408).

A propósito da gestão e diversidade escolar, Ainscow e Miles (2008) e Ainscow e Sandill (2010) salientam, também, a opinião de Riehl (2000) relativamente à prática discursiva dos líderes escolares. Para esta autora estes líderes devem preocupar-se em: “(a) fostering new meanings about diversity; (b) promoting inclusive practices within schools; and (c) building connections between schools and communities” (Ainscow & Miles, 2008, p. 28) e conclui que estes

when wedded to a relentless commitment to equity, voice, and social justice, administrators’ efforts in the tasks of sensemaking, promoting inclusive cultures and practices in schools, and building positive relationship outside of the school may indeed foster a new form of practice” (Ainscow & Sandill, 2010, p. 409).

Ainda no âmbito da melhoria e eficácia das escolas inclusivas, Hegarty (2001), referindo-se ao estabelecido no *Código de Prática*, no Reino Unido, em 1994, sobre a identificação e avaliação das NEE, aponta como aspeto-chave a existência de um coordenador de NEE (Special Educational Needs Coordinator - SENCO), “que assume responsabilidades específicas no que respeita a alunos com dificuldades de aprendizagem e que – em termos ideais – tem alguma formação sobre o assunto. (...), um elemento

decisivo, coordenando todas as diligências necessárias a esta educação” (Hegarty, 2001, p. 83).

Este autor salienta as funções principais atribuídas pelo *Código de Prática* a este coordenador:

1. Um acompanhamento diário da política de NEE da escola.
2. Ligação e aconselhamento aos colegas professores.
3. Coordenação das ações para alunos com NEE.
4. Manter atualizados e rever os dados constantes dos processos dos alunos com NEE da escola.
5. Ligação com os pais de alunos com NEE.
6. Contribuir para a formação em serviço dos professores e outros técnicos.
7. Ligação com entidades externas.

A eficácia da concretização destas funções exige alguém com uma forte liderança capaz de dar resposta às políticas neste âmbito e, ao mesmo tempo, reconverter a escola. A construção de uma escola inclusiva coloca à escola o desafio de se tornarem espaços onde todos os alunos possam aprender juntos e, simultaneamente, cada aluno usufrua de um ensino eficaz e de qualidade.

Neste sentido, tendo em vista a construção um propósito comum, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho que se realiza nas escolas, desde o órgão de direção a cada docente, é determinante que o CEE reúna um conjunto de competências profissionais (pessoal, profissional e interpessoal), particularmente, uma gama de competências supervisivas, temática que será objeto de aprofundamento no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 2**

### **FUNÇÕES SUPERVISIVAS AO NÍVEL DAS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS**

#### ***Introdução***

A permanente evolução e variabilidade dos contextos, as questões da diversidade e a impossibilidade de encontrar soluções tipo *standard* para cada circunstância ou problema que vai surgindo durante a ação educativa (Ainscow, 1997; Sá-Chaves, 2000), têm desafiado a escola e os professores para a necessidade de uma resposta profissional adequada e de qualidade para cada aluno, através da reinvenção das práticas pedagógicas, e da recriação das relações profissionais com os colegas e com a organização do trabalho na escola (Thurler, 2002).

Visando assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo, defende-se a pedagogia diferenciada, baseada em atividades pedagógicas inovadoras e em novos

métodos de trabalho (no grupo e com o grupo), que responda aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, capacidades, necessidades e interesses formativos dos alunos.

A supervisão dos processos de ensino e de aprendizagem, numa perspetiva de (re)qualificação da escola, dos professores e de todos os que nela e com ela trabalham na resolução de problemas, afigura-se como um fator poderoso quer na formação dos diferentes agentes educativos, quer na eficácia da escola.

A investigação tem vindo a mostrar que o funcionamento das estruturas intermédias, nomeadamente dos departamentos curriculares, influencia a atuação dos professores e são, conseqüentemente, fator de mudança e de melhoria da escola (Bennett, 1999; Busher & Harris, 1999; Fullan, 2003; Lima, 2008).

Em Portugal, o desenvolvimento de práticas de supervisão numa escola está atribuído ao diretor e às estruturas de gestão intermédia – conselho pedagógico, departamentos curriculares, conselhos de turma e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que o agrupamento/escola considere formar, no âmbito da sua autonomia (art.º 45º, do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Lima (2008, p. 164), alicerçado numa investigação que realizou em Portugal sobre a forma como os coordenadores de departamento supervisionam os seus pares, afirma que “The extent to which heads of department or department coordinators actually exercise strong professional leadership in their schools and departments is unclear”.

Coloca-se então a questão: estarão os coordenadores de departamento dotados de competências supervisivas para exercerem as funções de coordenação, nomeadamente, os coordenadores de departamento da EE, docentes com uma formação especializada nos domínios da análise crítica; intervenção; formação, supervisão e avaliação; e consultoria, de modo a poderem contribuir para a recriação das dinâmicas da escola, tornando-a mais inclusiva?

Tendo em consideração a questão anterior, este capítulo começa com um breve ensaio sobre o conceito de *supervisão* e o seu contributo para a (re)qualificação da organização escola. Revela-se de seguida o conceito de *supervisor* e as funções que lhe estão atribuídas na literatura da especialidade. Proceder-se depois a uma breve apresentação dos normativos legais em Portugal, relacionados com a implementação da atividade supervisiva na educação e termina-se este capítulo com uma breve revisão ao estado da arte, sobre o exercício da supervisão em EE.

## 2.1 O conceito de supervisão

O conceito de supervisão é polissémico (Alarcão, 2001a; Neves, 2007; Vieira, 1993). Conhecem-se várias perspetivas e definições de supervisão, que se prendem com diferentes conceções defendidas por formadores e investigadores, relativamente a distintos pressupostos teóricos sobre o processo educativo, a formação de professores, a investigação-ação, a cultura escolar, entre outras.

O conceito tem vindo a incorporar diferentes contributos e, por isso, a evoluir e a aprofundar as suas significações (Sá-Chaves, 2009). As diferentes definições que podemos encontrar estão associadas a aceções “que vão desde intenções mais rígidas de inspeção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento” (Sá-Chaves, 2000, pp. 124, 125).

Este facto, segundo Harris (2002, p. 135), tem gerado muita controvérsia acerca da prática de supervisão, dado que algumas definições “espelham de forma bastante precisa a velha ênfase de índole inspectorial no controlo, administração e avaliação do ensino”, outras refletem “uma quase completa autonomia dos professores”, e outras “enfatizam as práticas democráticas”.

Para Vieira (1993), a utilização do conceito de supervisão também não tem sido consensual, provavelmente, por se encontrar ligada, noutros contextos, a noções como “‘chefia’, ‘dirigismo’, ‘imposição’ e ‘autoritarismo’”. Na mesma ordem de pensamento, Harris (2002, p. 149) afirma que “o termo supervisão tem sido frequentemente posto em causa no âmbito da terminologia da supervisão por ele próprio conter implicações de autoridade”. Assim, “questões relacionadas com os papéis, relações, posições e mesmo competências, tarefas e funções permanecem sem um consenso completo” (*idem*, p. 135).

Apesar do obstáculo que a conotação negativa no conceito de supervisão pode constituir ao exercício superviso, segundo as perspetivas de supervisão defendidas por Alarcão e Tavares (2003), Sá-Chaves (2000) e Vieira (1993), a construção de um conhecimento sempre renovado e a estruturação de uma ação cada vez mais eficaz e positiva passam, em grande parte, pelo contributo de uma atividade supervisiva, seja ela de carácter mais rígido ou de cunho mais flexível.

Neste enquadramento, apresenta-se de seguida uma síntese sobre cenários de supervisão, e estilos de supervisão que poderão ser adotados pelo supervisor.

### 2.1.1 Cenários e estilos de supervisão

Alarcão e Tavares (2003) enunciam nove cenários de supervisão que, segundo os próprios, se situam mais no campo virtual do que no real, dado representarem enfoques e práticas diversas relativamente aos processos intra e interpessoal de formação profissional, e que não correspondem a conceções estanques ou excludentes, já que, frequentemente, coexistem diversas formas de supervisão. Eles são:

- a) O cenário da imitação artesanal
- b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada
- c) O cenário behaviorista
- d) O cenário clínico
- e) O cenário psicopedagógico
- f) O cenário pessoalista
- g) O cenário reflexivo
- h) O cenário ecológico
- i) O cenário dialógico.

Os primeiros cenários apresentam quadros de imitação e de perpetuação da profissão de ensinar. Gradualmente, passa-se para cenários cujo âmbito de formação tem uma função mais formativa, contextualizada e de responsabilidades partilhadas. Os últimos cenários inovam por se poderem situar num âmbito mais geral da escola, ou seja, fora do contexto da sala de aula. Há um enfoque nas dimensões do conhecimento profissional e na capacidade do professor agir perante situações novas. Este tipo de supervisão prende-se com processos de formação, que combinam uma reflexão dialogante sobre o observado e vivido, acompanhada por um coletivo, do qual o docente é parte integrante e onde se inclui o supervisor “cuja autoridade advém da *expertise*, do conhecimento e das competências interpessoais” (Alarcão, 2001a, p. 28).

Tendo em consideração a natureza colegial e democrática do estilo de supervisão dialógica e a essência colegial dos órgãos existentes nas escolas, esta poderá ser aquela que melhor se adequa à organização escola. O supervisor que age através do diálogo, do envolvimento, da problematização da ação e do compromisso do docente, conduz o mesmo para uma atitude reflexiva, e com esta predisposição, ele torna-se vigilante da sua prática.



Pode-se considerar um convite permanente ao autoexame, à regulação e à modificação da atuação docente.

Num quadro de orientação pedagógica, Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003), distingue três estilos de supervisão, tendo em consideração a adoção de diferentes perspetivas de supervisão pelo supervisor face ao supervisando e às respetivas circunstâncias, isto é, desde a condução de práticas supervisivas de maior controlo sobre as decisões e ações do supervisando, às de menor controlo, de cariz mais flexível e facilitador de orientação e aconselhamento.

Resumidamente, o supervisor pode adotar os seguintes estilos:

- o não-diretivo – aquele que se interessa por escutar, entender e encorajar o professor, deixando que este tome iniciativas;
- o colaborativo – aquele que gosta de verbalizar, sintetizar e resolver os assuntos tratados;
- o diretivo – aquele que se preocupa em dar orientações, em definir critérios e em condicionar a ação e atitudes do professor.

A opção por um ou mais destes estilos de supervisão provém do nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo e da personalidade do supervisando, devendo ser utilizados com sentido crítico por parte do supervisor, atendendo às necessidades ou capacidades apresentadas pelo supervisando.

Retomando o conceito de supervisão, mostra-se no ponto seguinte como o conceito evoluiu, fruto das diversas perspetivas que enquadram conceções e práticas de supervisão também elas diferentes, ou seja, desde o conceito que faz corresponder a supervisão à relação didática e dual supervisor-supervisando, ao que assenta no pressuposto da possibilidade de construção do conhecimento resultante das transações de saberes entre os vários atores do sistema da organização escola, na resolução de situações problemáticas.

### **2.1.2 O contributo da supervisão na (re)qualificação da organização escola**

O conceito de supervisão em educação, introduzido em Portugal no século XX, na década de 80, por Isabel Alarcão, na orientação da prática pedagógica dos alunos em formação inicial na Universidade de Aveiro, no Curso de Didática do Inglês, esteve sempre

muito ligado à orientação dos professores estagiários (Alarcão, 2001a). Nesse enquadramento, Alarcão e Tavares (2003, p. 16) definem a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Atendendo à complexidade crescente da vida escolar, local de inúmeras atividades e não apenas espaço exclusivo de aulas e de professores confinados aos problemas da aula, a perspetiva de supervisão e do papel do supervisor foram reconcetualizados nos anos 90, por Alarcão (2001), tendo passado a incorporar os conceitos de escola aprendente, ideia desenvolvida por Shulman (1997) e que a autora designa por “escola reflexiva”. Considera Alarcão (2001, p. 13) que, a escola para acompanhar e responder com eficácia às múltiplas solicitações e problemas que lhe são colocados precisa de atuar como **“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”**<sup>14</sup>.

A supervisão passa então a ser entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica por todos aqueles que nela trabalham, baseada em procedimentos de cooperação e reflexão. Nesse sentido, o supervisor é “parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo” (Alarcão, 2001a, p. 12). O seu trabalho não está centrado na orientação e prescrição do trabalho do(s) professor(es), mas no desenvolvimento de ações por um grupo de professores (eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional), baseadas na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, onde cada um assume em pleno as suas responsabilidades docentes. A prática reflexiva por equipas de profissionais exige o acompanhamento de supervisores com “competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

Nas palavras de Alarcão e Tavares (2003, p. 5), o conceito de supervisão

foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciado pela consciência de necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional. Ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa.

---

<sup>14</sup> Destaque da autora

Mas, no âmbito da EE, o trabalho do supervisor pode ainda ser alargado a outros profissionais que lidam com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou que sofrem de uma deficiência (assistentes operacionais, técnicos, psicólogos, terapeutas e outros), na medida em que todos são determinantes na vida da escola e no exercício a sua atividade, todos são responsáveis na resolução de problemas numa atitude de partilha e reflexão, e consequentemente, na qualidade do trabalho realizado pela escola.

Neste entendimento, a atividade supervisiva é vista

não simplesmente no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem de todos (alunos, professores, funcionários) e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve (Rangel, 2001, p. 31).

Pela sua experiência de ensino, pelo repertório de conhecimentos e capacidades, nomeadamente, a capacidade de dinamizar, incentivar, acompanhar, aconselhar e interagir com todos os elementos da comunidade educativa, o supervisor deve ser alguém capaz de liderar e gerir diferentes saberes, e através de um trabalho em equipa, baseado em atitudes de colaboração e de responsabilidade partilhada, contribuir para a resolução de problemas.

Deste modo, o desenvolvimento da organização e a sua influência na qualidade da vida das escolas, ocorre na medida em que acontece o desenvolvimento profissional dos agentes educativos. Considerando que a formação é um trajeto inacabado, o processo de melhoria do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dependerá de uma prática contínua de questionamento e reflexão coletiva, centrada num contexto específico de trabalho e de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002).

Senge (2008, p. 47), com base na teoria do pensamento sistémico<sup>15</sup>, embora não se refira em concreto à organização escola, define a organização que aprende como aquela que “está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro”. Considerando que os esforços de mudança desenvolvidos pelos líderes das organizações encontram, geralmente, algumas resistências, este autor afirma que, só mudando a forma de pensar e

---

<sup>15</sup> O pensamento sistémico procura compreender o desenvolvimento humano tendo como pano de fundo a perspetiva da complexidade. O indivíduo é considerado no contexto onde se insere e nas relações que aí estabelece, e não como uma célula isolada da organização. Nesta ordem de ideias, procura compreender como a estrutura da organização influencia o comportamento do indivíduo. Num âmbito mais geral, entender a realidade de uma situação, significa colocá-la num contexto e estabelecer a natureza das suas relações, não podendo ser analisada separadamente.

de interagir nas organizações se podem modificar as práticas, sendo, para isso, necessário desenvolver habilidades de reflexão para que as situações reais possam ser analisadas.

Nesse sentido, aponta-se como propósito da supervisão a dinamização e o acompanhamento do “*desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes*” (Alarcão, 2001a, p. 35)<sup>16</sup>.

Recentemente, numa tentativa de clarificação do conceito de supervisão, Alarcão e Canha (2013, p. 19) definem-no como “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa”, relevando para a supervisão institucional ou de equipas, de entre um alargado conjunto de conceitos conexos ao conceito de supervisão (**Quadro 1**), os aspetos relacionados com a coordenação, gestão, administração, liderança e mediação.

**Quadro 1 - Supervisão e conceitos conexos**

Aspetos da Supervisão	Conceito	Descrição	Elementos-chave
Natureza/ essência do processo de desenvolvimento de supervisão	<b>Formação</b>	Termo polissémico, tem no seu étimo a ideia de configurar, dar forma. Refere-se a condições, atividades e resultados de aprendizagem e de desenvolvimento. Durante um tempo associado a situações profissionais e com carácter especializado, tem hoje um sentido muito lato, compreendendo modalidades formais e informais, concretizadas em espaços e tempos variados num processo continuado ao longo da vida.	Aprendizagem, construção, configuração, desenvolvimento, (re)construção de conhecimentos, capacidades e competências, continuidade.
	<b>Coaching</b>	Apoio pessoal e comprometido no sentido de ajudar as pessoas a atingirem o seu melhor e a serem bem-sucedidas, configurado numa ideia entre <i>coach</i> e pessoa em desenvolvimento.	Ajuda pessoal, otimização de potencialidades, comprometimento (com a pessoa e com metas), autonomização.
Condução do processo superviso	<b>Gestão / Administração</b>	Gestão surge muitas vezes como sinónimo de administração. Processo de organização de situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planeamento e controlo.	Direção, organização, controlo, eficiência.
	<b>Coordenação</b>	Processo de conseguir uma sincronia entre um conjunto de elementos materiais e humanos necessários à realização da atividade no	Articulação, concatenação, integração,

<sup>16</sup> Destaque da autora

		sentido de garantir um todo sistémico orientado para objetivos comuns.	organização conjunta (em função de um todo).
	<b>Liderança</b>	Capacidade pessoal de motivar, influenciar e guiar pessoas e grupos numa determinada direção.	Influência pessoal, visão, convicção, chefia, capacidade de mobilização.
	<b>Mediação</b>	Processo em que um intermediário neutro atua como facilitador da capacidade de comunicação e regulador do entendimento entre partes em conflito ou em dificuldade. Hoje utiliza-se num sentido muito amplo, por exemplo, como regulador da coesão social, mas também como facilitador da aprendizagem.	Intermediário facilitador, resolução de conflitos, regulação para a coesão social, prevalência do poder de decisão das pessoas envolvidas, estímulo do desenvolvimento.
Compreensão do processo e dos seus resultados	<b>Monitorização</b>	Acompanhamento sistemático de processos e programas baseado na observação e recolha de dados visando determinado fim.	Vigilância continuada, verificação, acompanhamento.
	<b>Regulação</b>	Processo de controlo da ação e sua reorientação no caso de desvios na direção pretendida.	Controlo, conformidade, estabilização (aproximação a um referente).
	<b>Inspeção/ Fiscalização</b>	Atividade que tem como função verificar o cumprimento de normas estabelecidas e atuar punitiva ou preventivamente. Embora o sentido dos dois termos seja muito semelhante, fiscalização aparece normalmente associado ao fisco ou a obras.	Verificação, vistoria, cumprimento de leis/normas, participação de infrações, entidade exterior.
	<b>Avaliação</b>	Processo de atribuição de um valor baseado na recolha de dados, na comparação e na interpretação.	Comparação, interpretação, atribuição de valor.

Fonte: Alarcão e Canha (2013, p. 18)

Pelo exposto, conclui-se que a qualidade do processo educativo, praticado numa escola, depende do conhecimento que o supervisor possui sobre “a instituição, o seu percurso de vida, a sua cultura, os profissionais que dela fazem parte, conhecimento esse que o ajuda a compreender as necessidades daquela realidade educativa e planear ações que contribuam para o seu desenvolvimento” (Santos & Brandão, 2008, p. 92).

É neste âmbito que se abordará a dimensão da supervisão enquanto processo de liderança e gestão organizacional ou, “processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos)” Oliveira (2001, p. 47).

Tendo em consideração o valor transcendente da atividade supervisiva do coordenador, analisa-se, no ponto seguinte, o conceito de supervisor, os conhecimentos, as competências e as funções que lhe são atribuídos pela literatura da especialidade.

### **2.1.3 Supervisor: Porquê? Quem? Como? Para quê?**

As funções de coordenação intermédia inserem-se no que Santiago (2001, p. 30) define de supervisão escolar, “um conjunto de quadros conceptuais e de acção visando a organização de processos facilitadores da qualificação das interacções entre os actores”. Desta forma, a mudança dos processos mentais dos intervenientes, que podem contribuir para a melhoria das competências de resolução de problemas da organização e definição de uma visão estratégica coletiva, depende do grau de promoção das competências de comunicação, respeito, colaboração, reflexão, análise e decisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Uma das condições para atingir as três grandes finalidades da supervisão - “(1) melhorar a instrução, (2) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e (3) promover a capacidade da organização criar ambientes de trabalho auto-renováveis” (Garmston, Lipton, & Kaiser, 2002, p. 24), passa por encontrar um supervisor que trabalhe

em íntima ligação com a sua direcção e com os outros níveis de gestão e supervisão, se responsabilize por fomentar ou apoiar o processo reflexivo-formativo da escola sobre si mesma com vista à melhoria da qualidade da instituição e da educação que nela se pratica (Alarcão, 2001c, p. 20).

Neste enquadramento, o supervisor será aquele outro que se coloca

em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado (Oliveira-Formosinho, 2002, pp. 12,13).

Para acompanhar uma população escolar diversa e dinâmica, tornando as aulas e a escola mais eficazes e acessíveis a todos, independentemente das suas capacidades e motivações, a acção do supervisor deixou de estar baseada no acompanhamento de rotinas no contexto da sala de aula. Para conseguir escolas de qualidade é necessário “preparar os professores, para que a sua actuação seja inteligente, flexível e justa (...) uma mistura

integrada de ciência, técnica e arte” (Prates, Aranha, & Loureiro, 2010, p. 23) e que estes assumam “a responsabilidade de aperfeiçoar a escola como um todo” (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 31).

Para que tal possa acontecer, aponta-se um supervisor com uma atitude vaticinada e detentor de um conjunto de conhecimentos profissionais que, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003, pp. 150,151), deve compreender:

- conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento para a realidade circundante;
- conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, conceções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);
- conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- conhecimento das metodologias de investigação-ação-formação;
- conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- conhecimento das ideias e das políticas sobre educação.

Retomando a ideia da função da escola, para esta conseguir acolher todos os alunos oferecendo uma vasta diversidade curricular, é necessária uma boa articulação entre todos os intervenientes no processo, pois o sucesso das práticas educativas depende, desta feita, de uma ação concertada dos diferentes supervisores numa escola, particularmente, ao nível da ação do diretor e das estruturas de coordenação e supervisão.

Para a prossecução das metas de sucesso num projeto educativo, compete aos coordenadores destas estruturas intermédias perceber os desequilíbrios no sistema escolar, e promover as medidas necessárias para a melhoria do desempenho profissional dos agentes educativos, bem como a dinamizar os processos de ensino e aprendizagem. Em síntese, estes devem “acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação” (Alarcão, 2002, p. 232).

Considerando-se o Projeto Educativo o instrumento referência de toda a ação educativa, razão de uma vontade e envolvimento coletivo numa escola sempre em construção, a ação do supervisor inscreve-se

no conjunto de actividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projectos, organização de actividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, actividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.) (Oliveira, 2001, p. 46).

Este tipo de supervisão mais abrangente, designado por supervisão escolar ou geral, é, segundo Oliveira (2001), da competência dos gestores intermédios<sup>17</sup> da escola, devendo o desempenho destes cargos ser atribuído, preferencialmente, e como também refere a legislação vigente, a docentes com formação especializada, ou seja, a professores com “um determinado perfil profissional e um conjunto de competências” (Oliveira, 2001, p. 47).

Numa perspetiva que Alarcão (2002, p. 233) classifica de “macroscópica”, a função principal do supervisor, tendo em vista o desenvolvimento institucional, bem como o desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos e a aprendizagem dos alunos, passa por:

- a) colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e perceber o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;
- b) colaborar no processo de auto-avaliação institucional e analisar as suas implicações;
- c) criar ou apoiar condições e culturas de formação com predomínio para a formação através da identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- d) acompanhar a formação e integração de novos agentes educativos;
- e) colaborar no processo de avaliação de desempenho de professores e funcionários;
- f) dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos.

Neste enquadramento, Alarcão (2001, p. 19) reconcetualiza o conceito de supervisor definindo-o como um “*líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros*”<sup>18</sup>. Esta afirmação dá a entender que a atuação do supervisor abrange todo o departamento e não apenas a integração dos professores em profissionalização ou os novos professores. Daqui decorre que a sua função principal consiste em

---

<sup>17</sup> Formosinho (1991) esclarece que há dois tipos principais de gestores intermédios – os diretores de departamento (coordenam professores da mesma disciplina ou de várias disciplinas) e os orientadores educativos (dirigem actividades de apoio ao aluno e coordenam actividades dos professores de um grupo de alunos).

<sup>18</sup> Destaque da autora



*fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem” (Alarcão, 2001, p. 19).<sup>19</sup>*

As funções de supervisor/coordenador de departamento passam, portanto, pela atribuição de poderes de decisão e de liderança.

Para desenvolver com esmero uma função desta monta, o supervisor, além de possuir muito boas competências científicas, pedagógicas, didáticas, metodológicas e tecnológicas, deve “ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

Vieira (1993), à semelhança de Oliveira (2001), acrescenta que para o bom desempenho desta função não basta possuir algumas características pessoais e alguma experiência de ensino, é também necessária uma formação especializada, que lhe permita informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Perseverando na ótica de Alarcão (2002) sobre o supervisor enquanto “professor de valor acrescentado” e “profissional do humano”, esta autora, tomando como referência as dimensões do conhecimento profissional do professor defendidas por Schulman (1987), caracteriza as dimensões do conhecimento profissional do supervisor, salientando dessas dimensões as competências cívicas, técnicas e humanas e, de entre estas, destaca as seguintes:

- a) **competências interpretativas.** Leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, identificar desafios emergentes;
- b) **competências de análise e de avaliação** (de situações, desenvolvimentos, projetos, desempenhos);
- c) **competências de dinamização da formação** (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido);
- d) **competências relacionais** (mobilização de pessoas e capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia) (Alarcão, 2002, p. 234).<sup>20</sup>

Seguindo esta linha de pensamento, Garmston et al. (2002, p. 26) consideram o supervisor como uma espécie de ecologista social, alguém que

---

<sup>19</sup> Destaque da autora

<sup>20</sup> Destaques da autora.

procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores entre si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.

Alarcão e Roldão (2008) também consideram que a qualidade da supervisão está associada à capacidade para refletir, criticamente, sobre a ação profissional.

Nesta ordem de ideias, considera-se que a função do CEE, à semelhança de outros coordenadores, enquanto fator de desenvolvimento de práticas inclusivas através do acompanhamento contextualizado da atividade de um grupo de pessoas, deverá basear-se na promoção de condições que permitam a tomada de opções, de acordo com o projeto educativo e as necessidades de todos e de cada aluno, e conseqüentemente, potencializar a qualidade da organização escola e das aprendizagens dos alunos.

## ***2.2 A prescrição da atividade supervisiva nos normativos legais em Portugal***

A primeira referência ao termo *supervisão* nos normativos, em Portugal, surgiu com a Portaria n.º 679/77, mais concretamente, com a indicação de que competia ao Conselho Pedagógico a função de supervisionar a planificação das visitas de estudo.

Na década seguinte, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo aponta, no art.º 33.º, a qualificação de docentes para o exercício de outras funções educativas necessárias ao desenvolvimento do sistema educativo.

O termo supervisão voltou a surgir em 1988, no contexto da regulamentação da Profissionalização em Serviço, no Decreto-Lei n.º 287, relacionado com a formação e desenvolvimento profissional de professores que não eram profissionalizados, mas lecionavam devido à escassez de professores na altura.

Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 344/89, é aprovado o ordenamento jurídico da formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, estabelecendo que a formação especializada é adquirida através da realização de cursos de especialização de nível pós-graduado.

Mais tarde, em 1997, com o Decreto-Lei n.º 95, aludindo à “construção de uma escola democrática e de qualidade” reconhece-se a necessidade de “formação de agentes

educativos devidamente qualificados” para o exercício de cargos, funções pedagógicas e administrativas. Na alínea f), do art.º 3.º, do referido decreto-lei, define-se que a área de supervisão pedagógica e formação de formadores visa qualificar para o exercício de “funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, no art.º 34.º, do capítulo IV, cria as estruturas de orientação educativa, nomeadamente, o Departamento Curricular, que em articulação com o Conselho Pedagógico e a Direção Executiva, tem como funções assegurar o acompanhamento do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa. Num quadro de autonomia e de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa, são conferidas funções de liderança e decisão aos docentes que desempenham os cargos de gestão intermédia, como é o caso dos coordenadores das estruturas de orientação educativa.

Prosseguindo na ideia de construção de uma escola autónoma, democrática e de qualidade, foi depois publicado o Despacho Conjunto n.º 198/99, que procede à definição dos perfis de saberes e competências dos titulares de cursos de formação especializada para o exercício de cargos, atividades e funções especializadas. Partindo dos objetivos definidos para cada área de especialização, identifica as competências nos domínios de: análise crítica; intervenção; formação, supervisão e avaliação; e consultoria<sup>21</sup>. Os saberes e

---

<sup>21</sup> Competências a desenvolver:

2.1. Competências de análise crítica:

- 1) Interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da ação educativa e da ação docente;
- 2) Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional.

2.2- Competências de intervenção:

- 1) Acolher e estimular o estudante de formação inicial na sua prática pedagógica;
- 2) Acolher e estimular o professor no início de carreira, apoiando-o no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional na sala de aula, na escola e no sistema educativo;
- 3) Fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas;
- 4) Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação;
- 5) Observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas;
- 6) Estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores;
- 7) Construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria;
- 8) Avaliar o desempenho dos formandos de formação inicial e participar na sua classificação final.

2.3- Competências de formação, de supervisão e de avaliação.

- 1) Apoiar os professores na escolha dos programas e ações de formação contínua mais adequados a cada situação;
- 2) Desenvolver programas e dinâmicas de identificação de necessidades de formação;

competências supervisivas atravessam, de forma explícita, os três primeiros domínios anteriormente expressos.

Nos normativos legais acima referidos são percebidas duas concepções de supervisão, uma de cariz mais cooperativo e outra de caráter fiscalizador (Alarcão, 2001a), apontando funções que privilegiam uma liderança colegial por um lado e, por outro, a regulação e a avaliação (Oliveira, 2001). Concomitantemente, determina-se um perfil de professor mais crítico, reflexivo e mais interventivo na vida da escola; um docente inovador, capaz de contribuir, de forma determinante, com as suas iniciativas para a inclusão dos alunos, assegurando-lhes uma formação de qualidade.

O Decreto-Regulamentar n.º 10/99 veio depois definir o regime de funcionamento e coordenação das estruturas de orientação educativa, previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, quer quanto às competências que lhe são atribuídas quer quanto ao modo como a escola poderá gerir a sua organização. O referido decreto-regulamentar aponta para que estes cargos sejam atribuídos a docentes profissionalizados, preferencialmente com formação especializada em organização e desenvolvimento curricular, ou em supervisão pedagógica e formação de formadores. Entre outras competências que possam constar do regulamento interno de cada escola, segundo o artigo 5.º, compete ao coordenador de departamento promover a troca de experiências e a cooperação entre docentes do departamento; assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo; promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos; cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola; e promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, tendo em vista a melhoria da qualidade das práticas

- 
- 3) Supervisionar a execução de programas de apoio aos professores em início de carreira;
  - 4) Supervisionar a execução de programas e projetos de formação contínua de professores;
  - 5) Avaliar contextos, estratégias, programas e produtos de formação, colaborando na regulação dos respetivos processos;
  - 6) Participar no processo de avaliação do desempenho profissional dos professores.
- 2.4- Competências de consultoria:
- 1) Assessorar as instituições de formação inicial de professores na organização da componente de prática pedagógica;
  - 2) Assessorar os centros de formação das associações de escolas na elaboração e desenvolvimento dos respetivos planos de formação e na organização de programas de formação contínua.

educativas. Um quadro de competências a apontar para um coordenador com capacidades de iniciativa, liderança e supervisão.

Tendo em consideração as funções de supervisão atribuídas aos coordenadores das estruturas de orientação educativa, o Decreto-Lei n.º 75/2008 trouxe uma reformulação na designação destas estruturas de orientação educativa. Passaram a ser denominadas de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Refere este documento que estas estruturas “colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente” (art.º 42.º).

À guisa de conclusão, a atividade supervisiva passou as paredes da sala de aula e estendeu-se aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola podendo, por isso, o exercício da função de coordenador de departamento estar na base de importantes dinâmicas na escola. Tendo em consideração o objeto do estudo desta investigação, passamos em revista o que a literatura da especialidade refere sobre supervisão em EE.

### ***2.3 O exercício da atividade supervisiva em Educação Especial***

A supervisão do ensino em EE é, segundo Swan (1998, p. 529) uma função crítica para diretores, coordenadores e supervisores, pelo facto de, muitas vezes, incluir “specific tasks associated with special education in addition to those for building level leaders” . Essas tarefas adicionais incluem:

monitoring for compliance issues (budgeting, implementing rules and regulations, certification requirements, suspension/expulsion actions); recruitment/retention of special education and related services staff; facilitating collaboration among general and special education professionals with emphasis on instructional/curricular adaptations in inclusive settings; and directly supervising other special education leaders, special education staff, support staff, and related services staff to enhance student learning (Swan, 1998, p. 529, referindo-se a Osborne et al, 1993; Podemski, Marsh, Smith & Price, 1995).

Neste sentido, na maioria das vezes, “a building level leader and a special education leader collaborate to effectively supervise special education instruction” (Swan, 1998, p. 529). A colaboração entre estes responsáveis da escola, segundo este autor, deve ancorar-se na combinação dos conhecimentos, competências e experiências de ambos, na partilha

de objetivos, compromissos, recursos, responsabilidades de avaliação, tomadas de decisão e necessidades dos alunos e da escola, conseguindo, deste modo, um ambiente maximizado na supervisão do ensino de todos os alunos, bem como do exercício da atividade de outro pessoal e técnicos (Swan, 1998, p. 529).

A tentativa de uma verdadeira resposta aos princípios da inclusão, consubstanciada em apoios de EE prestado aos alunos nas escolas da sua residência para que sejam maximizadas as interações dos alunos com NEE e os seus pares, tem obrigado a uma grande distribuição geográfica de recursos (professores e técnicos), o que representa “a geographical and management challenge to a special education leader in collaborating effectively with building level leaders and general and special education teachers in a variety of settings” (*idem*, p. 534). Este facto reforça a necessidade do desenvolvimento de uma supervisão colaborativa entre responsáveis das escolas e coordenadores da EE.

Num projeto de formação de supervisor de EE, Harris e King (1975), citados por Swan (1998), desenvolveram um modelo de competências específicas para supervisores enquanto agentes de mudança dos professores e de outros profissionais para melhorar o ensino, distribuídas por setes áreas: currículo, materiais, recursos humanos, organização, serviços especiais, educação em serviço e relações públicas (**Quadro 2**).

Da leitura deste quadro, infere-se que a supervisão em EE não se prende apenas com as competências necessárias para atender à especificidade de atendimento que cada aluno merece numa escola, que se pretende inclusiva e autónoma (desenvolvimento do currículo, preparação de materiais de ensino, seleção e organização de recursos humanos e materiais, etc.). Há um conjunto de fatores que se inscrevem num contexto mais abrangente, que é a comunidade envolvente, exigindo que a supervisão em EE seja concebida como uma coconstrução entre professores, técnicos (terapeutas, psicólogos, assistentes sociais, etc.), assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, diretor de escola, autarquia e parceiros. Como Emanuelsson (2001, p. 136) refere, “problems and difficulties are ‘owned’ by everybody responsible for schoolwork and teaching” logo, todos são “pelo menos potencialmente, serviços de supervisão. Em última análise, podem influenciar a supervisão tal como ela é praticada” (Harris, 2002, p. 169).

**Quadro 2 - Critical competencies for supervision, Special Education Training Project (Harris & King, 1975, Appendices A & B)**

Task Area	Critical Competencies
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setting instructional goals</li> <li>• Designing instructional units</li> <li>• Developing/adapting curricula</li> </ul>
Materials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluating and selecting learning materials</li> <li>• Producing learning materials</li> <li>• Evaluating the utilization of learning materials</li> </ul>
Staffing	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Developing a staffing plan</li> <li>• Recruiting and selecting personnel</li> <li>• Assigning personnel</li> </ul>
Organization	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revising existing structures</li> <li>• Assimilating programs</li> <li>• Monitoring new arrangements</li> </ul>
Special Services	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyzing and securing services</li> <li>• Orienting and utilizing specialized personnel</li> <li>• Scheduling services</li> <li>• Evaluating the utilization of services</li> </ul>
In-service Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervising in a clinical mode</li> <li>• Planning for individual growth</li> <li>• Designing in-service training sessions</li> <li>• Conducting in-service training sessions</li> <li>• Training for leadership roles</li> </ul>
Public Relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informing the public</li> <li>• Involving the public</li> <li>• Utilizing public opinions</li> </ul>

Fonte: Swan, 1998, p.536

Tendo em consideração a importância da eficácia da supervisão em EE nos processos de ensino e aprendizagem, Swan (1998, p. 541) convida os líderes das escolas a estabelecerem pontes de colaboração, pois no seu entender a “supervision may be one of the most effective and essential vehicles to maximize the knowledge and skills of all teachers for the benefit of all students”.

A EE é uma área que exige uma multiplicidade de dimensões do conhecimento profissional docente, mas também conhecimentos e habilidades especializadas em diferentes áreas de deficiência de que um aluno pode ser portador (intelectual, audição, visão, física, emocional/comportamental, fala/linguagem, etc.). O facto de cada uma das áreas de deficiência poder exigir adequações no currículo e/ou no ensino, deverá estimular a comunidade educativa, particularmente professores e técnicos, a meditar sobre aquilo que fazem com os seus alunos, por que o fazem, e que outras possibilidades/processos podem ser considerados, que permitam recriar e inventar métodos de ensino e materiais, partindo das realidades do contexto em que se encontram.

Neste sentido, considera-se que um dos fatores de impacto da supervisão em EE para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos deverá passar pela criação de espaços de reflexão constituindo-se, conforme Sá-Chaves (2000, p. 24) refere, como “espaços de indagação, (...) pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora” dos seus intervenientes.

A inclusão de alunos com graves dificuldades de aprendizagem, devido a incapacidades acentuadas, acrescentou uma complexidade maior aos processos de ensino e de aprendizagem e exige, na maioria das vezes, serviços e técnicos de apoio que não têm sido, tradicionalmente, considerados nas práticas de supervisão; todavia, “a supervisão necessita de estar disponível no sentido da coordenação e facilitação dos esforços colaborativos destes especialistas” (Harris, 2002, p. 170).

Conclui-se que o campo da supervisão em educação tem vindo a expandir-se e, nessa perspetiva, importa salientar o contributo da supervisão ao nível das estruturas intermédias, nomeadamente, no campo específico da EE, edificando uma escola de qualidade para cada aluno e cada vez mais inclusiva.



## **CAPÍTULO 3**

### **COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

#### ***Introdução***

A afirmação de uma escola de qualidade passa, necessariamente, pelos professores (Fullan, 2003; Fullan & Hargreaves, 2001), uma vez que toda a mudança depende em larga medida do que os docentes pensam e fazem para se tornarem melhores profissionalmente, bem como da forma como interagem para melhorar as suas competências e constituírem-se como membros de uma comunidade de aprendizagem.

Os docentes responsáveis pelo exercício de cargos e funções de coordenação e supervisão das estruturas intermédias, pelo lugar que ocupam no contexto da organização ‘escola’, podem desenvolver um papel determinante enquanto instrumento de estímulo e força aglutinadora do que deve ser uma escola (Alarcão, 2002; Hegarty, 2001; Oliveira, 2001; Tracy, 2002).

Numa escola atenta à diversidade, compete aos coordenadores das estruturas educativas, baseados num conjunto de princípios e numa postura de crença ativa nos valores da inclusão, fomentar a interligação entre todos os agentes educativos e o sentido de comunidade (Correia, 2003, 2005, 2008). Nesse sentido, a capacidade de comunicação do coordenador é apontada como fator essencial aos processos de mediação e diálogo entre profissionais.

Incidindo este estudo na atividade supervisiva ao nível das estruturas intermédias em EE, concretamente, no perfil de competências do CEE, inicia-se este capítulo por uma breve explicação sobre a definição e tipos de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, e revela-se a sua possível composição. Na continuidade deste assunto, explicitam-se as formas como a EE pode ser enquadrada na organização ‘escola’.

Decorrente do objeto de estudo desta investigação, revelou-se necessário refletir primeiramente sobre o conceito de *competência*, procurando-se salientar a sua complexidade e evolução; depois, sobre os perfis de competências plasmadas nos dispositivos legais e na literatura relativamente à profissão docente, nomeadamente daqueles que exercem cargos de coordenação; finalmente, sobre as competências específicas atribuídas ao professor de EE.

Com base nas funções desenvolvidas pelo coordenador de NEE no Reino Unido (SENCO) e nos resultados de alguns estudos sobre o seu papel, dão-se a conhecer as funções atribuídas a esse elemento e de que forma as suas competências, designadamente as competências supervisivas, podem contribuir para a melhoria das respostas educativas na escola.

Associada às competências de supervisão e do coordenador de NEE surge a competência de liderança, ideia que será objeto de reflexão, sem a preocupação de afirmar qual o tipo de liderança que mais se adequa às funções de CEE, mas tão somente sustentar que a liderança é uma condição necessária para o sucesso da organização ‘escola’.

### ***3.1 Definição e tipos de estruturas de coordenação e supervisão pedagógica***

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica de uma escola em Portugal – por exemplo, os departamentos curriculares e a coordenação de diretores de turma – são consideradas, pela legislação em vigor, estruturas de coordenação de primeiro nível e, por isso, com assento no conselho pedagógico. Têm por missão assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades a implementar pelos docentes no domínio científico e pedagógico, bem como desenvolver o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho docente.

Até ao final do ano letivo de 2011/2012, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, havia lugar para seis departamentos curriculares no conselho pedagógico: um na educação pré-escolar, outro no 1.º ciclo e quatro nos 2.º e 3.º ciclos e secundário. Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, o departamento curricular integrava docentes da educação pré-escolar e professores do 1º ciclo, respetivamente, que tinham a função de coordenar as atividades educativas das turmas, podendo incluir outros docentes e/ou técnicos, com vista à adoção de medidas de pedagogia diferenciada e de integração escolar, por exemplo, os professores de EE. Nos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, com a mesma finalidade, os quatro departamentos curriculares eram constituídos de acordo com os grupos de recrutamento e as áreas disciplinares que lecionavam: Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Experimentais e, Expressões<sup>22</sup>.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012<sup>23</sup>, que procedeu à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, a composição do conselho pedagógico passa a ser definida nos termos do regulamento interno do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, colocando apenas como limite, o número máximo de dezassete elementos neste órgão. Deixa, portanto, lugar à manutenção dos departamentos curriculares estabelecidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, mas também abre a possibilidade à criação de outros departamentos. Prevê ainda a existência de outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, asseguradas, sempre que possível, por professores de carreira e, à semelhança

---

<sup>22</sup> Línguas (grupos de recrutamento 200, 210, 220, 300, 320, 330 e 350), Ciências Sociais e Humanas (grupos de recrutamento 200, 290, 400, 410, 420, 430, 530), Matemática e Ciências Experimentais (grupos de recrutamento 230, 500, 510, 520, 530 e 550) e Expressões (grupos de recrutamento 240, 250, 260, 530, 600, 610, 620, 910, 920, 930).

do que acontece com os departamentos curriculares, com funções e representatividade no conselho pedagógico, definidas nos termos do regulamento interno.

O artigo 45.º do Decreto-Lei n.º 137/2012 prevê ainda que no regulamento interno sejam estabelecidas formas de participação e representação do pessoal docente e dos serviços técnico-pedagógicos nas estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Relativamente aos serviços técnico-pedagógicos, o artigo 46.º refere que estes funcionam na dependência do diretor e podem compreender as áreas de apoio sócio-educativo, de orientação vocacional e biblioteca, devendo ser assegurados por pessoal técnico especializado ou por pessoal docente. A implementação destes serviços pode ser objeto de contratos de autonomia ou de partilha entre agrupamentos de escola e escolas não agrupadas, devendo a sua organização e funcionamento também ser estabelecidos no regulamento interno.

De acordo com o princípio de autonomia, existe alguma margem de liberdade na definição de alguns órgãos de gestão intermédia e na sua coordenação, sendo o regulamento interno de cada agrupamento/escola não agrupada o documento que, contextualizando o disposto na lei, expressa uma vontade coletiva, assegurando os interesses de cada um na organização escola e contribuindo para a identidade desse sistema.

Alguns *site* de agrupamentos/escolas não agrupadas revelam estas diferentes opções/tipos de enquadramento organizacional da EE: os grupos de recrutamento da EE<sup>24</sup> tanto podem surgir integrados no departamento curricular de expressões, como em departamento autónomo, como ainda, fazendo parte dos serviços técnico-pedagógicos.

### ***3.2 Enquadramento organizacional da Educação Especial***

Este ponto visa mostrar os enquadramentos possíveis da EE na organização escola e explicar como o cargo de CEE pode ser atribuído a diferentes profissionais: a docentes do ensino regular, a docentes especializados em EE ou a técnicos – por exemplo, ao psicólogo escolar.

---

<sup>23</sup> Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

<sup>24</sup> Grupos 910 – Educação Especial 1, 920 – Educação Especial 2 e 930 – Educação Especial 3

### **3.2.1 A estrutura onde se integra o grupo de EE**

Como foi anteriormente referido, de acordo com o disposto na lei, o grupo de EE pode surgir em três estruturas diferentes: integrado no departamento de expressões, como departamento autónomo ou inserido nos serviços técnico-pedagógicos. Vejam-se, então, as diferenças destas estruturas quanto aos elementos que as compõem e quanto ao profissional que pode coordenar o grupo de EE.

#### **3.2.1.1 O grupo de Educação Especial integrado no Departamento de Expressões**

A opção pela inserção dos grupos de recrutamento da EE no departamento de expressões prende-se com o estipulado no Anexo I do Decreto-Lei n.º 200/2007 e no Despacho n.º 7465/2008 sobre a estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos.

Neste enquadramento, o departamento de expressões pode ser considerado um departamento multidisciplinar, na medida em que reúne vários grupos disciplinares das áreas das expressões artísticas e físico-motora (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual, Teatro, Dança, Música) e, ainda, o grupo de EE, sendo este o único grupo docente que não representa uma disciplina curricular.

Num departamento deste género, com um número elevado de docentes e áreas, pode surgir a figura de representante de disciplina, ou outra designação correspondente (subcoordenador/delegado) que, por sua vez, coordena o grupo disciplinar, pelo que o coordenador de departamento poderá ter que supervisionar o trabalho dos grupos disciplinares e ter também o trabalho de supervisionar o trabalho dos representantes de grupos disciplinares. Busher e Harris (1999) designam estas estruturas de “departamentos confederados”, dado reunirem diferentes áreas temáticas que pouco têm em comum, mas que servem o critério de coordenação conveniente.

### 3.2.1.2 O grupo de Educação Especial como Departamento autónomo

Segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, atribui-se uma clara importância à intervenção do “Departamento de Educação Especial” na determinação dos apoios e no acompanhamento dos alunos com NEE. Na prática, até ao final do ano letivo de 2011/2012, este departamento não existia porque, conforme referido no ponto anterior, de acordo com o Anexo I, do Decreto-Lei n.º 200/2007 e o Despacho n.º 7465/2008, só eram permitidos seis departamentos: Educação Pré-escolar, 1.º ciclo do Ensino Básico, Línguas, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Ciências Experimentais, e Expressões.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 137/2012, abre-se a possibilidade aos agrupamentos/escolas não agrupadas de criarem o departamento da EE referido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 que, pela sua especificidade (não é um grupo disciplinar), realiza um trabalho muito diferente dos restantes grupos disciplinares do departamento de expressões.

### 3.2.1.3 O grupo de Educação Especial inserido nos serviços técnico-pedagógicos

Tendo em consideração que (i) a *Educação Especial* diz respeito a um “conjunto de **serviços de apoio especializados**, do foro **académico, terapêutico, psicológico, social e clínico**” (Correia, 2005, p. 14)<sup>25</sup>; (ii) que o Decreto-Lei n.º 3/2008 aponta a necessidade de um trabalho colaborativo entre o departamento de EE e os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO)<sup>26</sup>; e que (iii) até ao ano de 2008, com o Decreto-Lei n.º 115-A/97, os professores de EE (aí designados de professores de apoio educativo) estavam integrados no *Núcleo de Apoio Educativo* (NAE), que pertencia a uma estrutura designada de *Serviços Especializados de Apoio Educativo* (SEAE), à qual também pertenciam os SPO e os serviços de ação social escolar, ou outros criados pela escola, para promoverem a existência de condições visando a plena integração escolar dos alunos, alguns

---

<sup>25</sup> Destaques do autor

<sup>26</sup> De acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 3/2008, compete ao departamento de EE e aos SPO a elaboração de relatórios técnico-pedagógicos conjuntos, o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica, bem como a elaboração do Programa Educativo Individual, do Relatório Circunstanciado, ou mesmo do Plano Individual de Transição sempre que se considere necessário ou sempre que se acompanhe o desenvolvimento do processo educativo do aluno, ou ainda se participe da elaboração de um destes documentos.

agrupamentos/escolas não agrupadas, apesar das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 e mais recentemente pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, optam por manter o grupo de EE numa estrutura com designação igual ou semelhante às anteriores – NAE/SEAE – pelo facto de estes agentes serem profissionais especializados.

Devido às diferentes opções tomadas pelos agrupamentos/escolas não agrupadas relativamente ao enquadramento do grupo de EE numa das estruturas da organização ‘escola’ supramencionadas, o profissional designado para CEE é também dissemelhante, como se explica no ponto seguinte.

### **3.2.2 A coordenação da Educação Especial**

Quando esta investigação começou a ser desenhada, a designação/atribuição da coordenação dos departamentos curriculares era da competência do Diretor, havendo apenas a recomendação legisladora de que esse cargo fosse atribuído a professores com mais experiência, mais autoridade e mais formação. Neste enquadramento, e tendo em consideração que o grupo de EE se integrava no departamento de expressões, a coordenação do departamento podia ser conferida a um qualquer docente do grupo de docência que compunha o departamento de expressões. Por conseguinte, este podia não dominar a especificidade do trabalho dos professores de EE apontada nos artigos 6.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, nomeadamente, possuir competências para proceder à análise e identificação das razões que determinam as NEE de carácter permanente do aluno e definição/adequação dos apoios especializados que assegurem a sua plena integração em todos os níveis de educação e ensino, assim como, para assegurar e orientar o desenvolvimento de currículos específicos individuais.

Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 137/2012, o coordenador de departamento curricular deve ser, sempre que possível, um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas da supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional<sup>27</sup>, eleito pelo respetivo departamento de entre uma lista de três

---

<sup>27</sup> Não havendo docentes que reúnam estes requisitos, ou não havendo docentes em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade: a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício, ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento

docentes propostos pelo diretor para o exercício do cargo; outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica devem ser asseguradas, sempre que possível, por professores de carreira. Este diploma, embora dê ao diretor a possibilidade de transferir responsabilidades àqueles que considera terem mais competência para desempenhar um cargo que é considerado a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica na escola, vem reforçar os requisitos de formação, assim como a legitimidade eleitoral do coordenador de departamento.

Resumindo, se o grupo de EE estiver inserido no departamento de expressões, o CEE pode, ou não, ser um professor de EE. Neste caso, não sendo o coordenador do departamento de expressões um professor de EE, pode haver lugar à nomeação de um representante, subcoordenador ou delegado de disciplina, e será um docente de EE o representante da EE que depois terá que articular com o coordenador de departamento. Mas, pode ainda o coordenador do departamento de expressões ser um docente de EE e, nessa situação, terá que coordenar toda a atividade do grupo de EE, além de garantir a coordenação dos restantes grupos disciplinares.

Se houver lugar a um departamento de EE, o coordenador é, forçosamente, um docente de EE; provavelmente, um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional; seguramente, será um professor com mais experiência, mais autoridade e mais formação.

Se a EE estiver inserida nos serviços especializados, embora haja a recomendação legislativa de que a coordenação de outras estruturas seja assegurada, sempre que possível, por um docente da carreira, abre-se a possibilidade de que a coordenação possa também ser assegurada por um técnico.

Neste enquadramento, considera-se imperioso repensar o perfil de competências do CEE, de modo que este seja capaz de, em colaboração com o diretor e o conselho pedagógico, contribuir para o desenvolvimento pleno de um projeto educativo, assegurando a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares de todos e de cada aluno, bem como a promoção do trabalho colaborativo entre docentes.

Tendo em consideração a definição de um perfil de competências e conhecendo-se algumas controvérsias sobre o conceito de competência, aborda-se de seguida esta noção.

---

interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento; c) Docentes que, não



### 3.3 *Conceito de Competência*

Definir o conceito de competência é uma tarefa difícil, dada a diversidade de abordagens que se podem encontrar na literatura, refletindo diferentes enfoques e perspectivas, por sua vez relacionados com a utilização do conceito em diferentes domínios e áreas disciplinares (Esteves, 2009; Gouveia, 2007; Le Boterf, 2004; Leitão & Alarcão, 2006; Perrenoud, 1999, 2002b; Tardif, 2003). Tal profusão de definições pode, segundo Brahim (2011), levar à confusão no entendimento desse complexo conceito.

A primeira elucidação que alguns autores começam por estabelecer quando abordam o conceito de competência, reside na diferença entre o conceito no singular (competência) e aquele que é usado no plural (competências). Segundo Esteves (2009, p. 39), o conceito de competência remete para a qualidade dos profissionais, sendo tomada como “um traço global inerente à acção do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível imitar um juízo de valor”; enquanto o conceito de competências reporta para “um certo número de traços particularizáveis evidenciados na acção, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor”.

Embora neste trabalho se pretenda abordar o conceito de competência no âmbito da profissão docente, com o intuito de aclarar a sua definição, far-se-á primeiramente uma breve referência a outros campos onde o conceito tem sido utilizado.

A noção de competência foi inicialmente associada à utilização de um conjunto de conhecimentos ou habilidades num contexto específico, ou até a determinadas características pessoais, por razões que se prendem com o tipo de organizações outrora existentes. Nessas organizações, tipo “sistema de montagem”, os funcionários mostravam a sua competência cingindo-se à execução de tarefas parcelares e repetitivas, necessárias à sobrevivência da atividade da organização. Presentemente, a complexidade das situações vividas em muitas das organizações exige, cada vez mais, pessoas com iniciativa e inovadoras e, nessa conformidade, o conceito de competência atrás referido já não é conciliável com o quadro de trabalho atual.

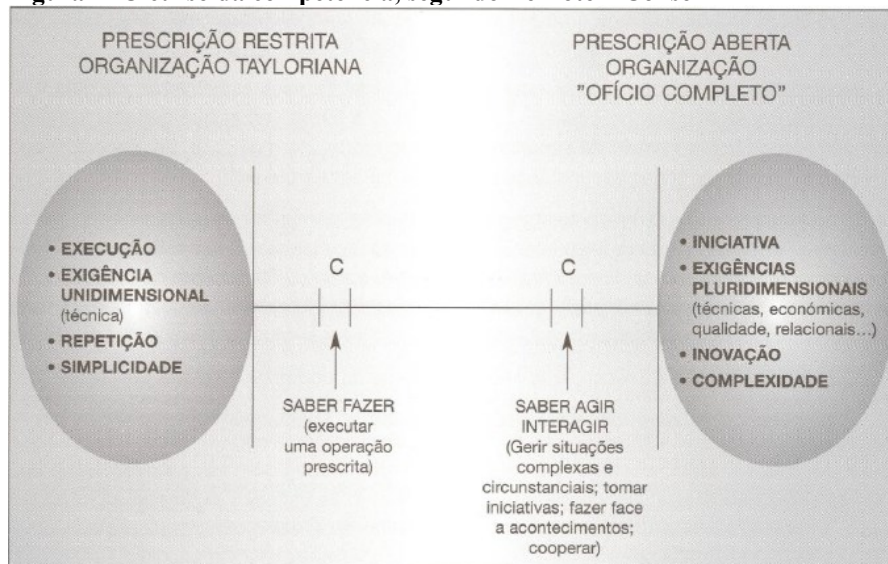
Le Boterf (2004) explica, através da **Figura 2**, a diferença entre as características destes dois tipos de competência – a competência no seu conceito mais básico, caracterizado em termos de saber fazer pela repetição e simplicidade, e a competência com

---

reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.

um maior grau de complexidade que exige saber agir e interagir face à eventualidade e complexidade da situação, tomando iniciativas e decisões, fazendo escolhas, assumindo responsabilidades e inovando.

**Figura 2- O curso da competência, segundo Le Boterf Conseil**



Fonte: Le Boterf (2004, p. 31)

Embora a tendência seja para ultrapassar as situações de prescrição restrita, pode acontecer que um mesmo profissional, num ou noutro momento do seu trabalho, possa encontrar-se num destes dois tipos de competência.

Nesta linha de pensamento, Le Boterf (2004, p. 31) define competência “quer como ‘um saber fazer em situação de trabalho’, quer como ‘um saber agir em situação de trabalho’”<sup>28</sup>. Não se exige apenas que o sujeito execute uma tarefa, mas que também tenha a disposição para tomar uma iniciativa, sabendo o que fazer numa situação específica. A competência é aqui entendida em relação ao sujeito que a pratica num determinado contexto que envolve a ação.

No que respeita ao conceito de competência em educação, este ressurgiu no final dos anos 90 do século passado, em duas áreas: uma relacionada com a aprendizagem dos alunos e a outra com a formação docente, tendo este facto contribuído para algumas dissonâncias entre investigadores destas áreas (Esteves, 2009), a comunidade educativa e o ministério da educação (Tardif, 2003).

<sup>28</sup> Destaque do autor.

O conceito de competência em educação está repleto de ambiguidades, pelo facto de existirem imensas definições sobre o mesmo e de, na maioria das vezes, quando é mobilizado para falar do professor, ter subjacente a noção de qualificação<sup>29</sup> - aquisição e certificação de saberes, normalmente pela via escolar (Canário, 1999). Evocando Le Boterf (1994), Canário (1999, p. 12) considera que a competência é “algo de *emergente* de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional”, pelo que a certificação de competências escolares não deve ser entendida como certificação de competências socioprofissionais, pois “a competência não corresponde a um estado, nem a um saber que se possui, nem a um adquirido de formação (Canário, s.d., p. 156).

A propósito da ideia de *mobilização*, Perrenoud (1999, p. 28) refere que esta conceção pode criar alguma confusão, pelo facto de a mobilização de recursos cognitivos não ser a expressão de um saber-fazer específico universal a operar em todas as situações e esclarece que “a competência pressupõe a existência de *recursos mobilizáveis*, mas não se confunde com eles”.

Ao profissional da educação, além de um forte conhecimento dos conteúdos a transmitir, exige-se o domínio de práticas em função das características dos alunos e dos contextos onde estes se inserem, bem como a capacidade para solucionar problemas educacionais relativamente imprevistos, através da ação reflexiva e de investigação. Perrenoud (2002a, p. 19), numa abordagem sobre a formação de professores e a sua capacidade para empregar um conjunto de conhecimentos em novos contextos, define competência como “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”, o que implica uma aquisição consistente e organizada de saberes, de modo a poderem ser usados face às diversas situações. Neste sentido, Perrenoud (2000, pp. 15, 16) salienta nesta definição, três elementos complementares:

- os tipos de situações das quais dá um certo domínio;
- os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão;

---

<sup>29</sup> Segundo Le Boterf (2003) a noção de qualificação diz respeito a um julgamento oficial e legitimado, que se traduz em convenções coletivas e num sistema de classificação.

- a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.

Trata-se, portanto, de um conceito que se baseia num processo dinâmico e evolutivo e que se auxilia nos recursos pessoais (conhecimentos gerais e específicos do contexto profissional, conhecimentos procedimentais – saber-fazer operacional, saber-fazer relacional, saber-fazer cognitivo e as aptidões e qualidades), e nos recursos do contexto onde a competência é observável. Nesta conceção, o conceito de competência não diz respeito apenas a recursos cognitivos, mas a uma série de outros recursos que são mobilizados numa ação contextualizada, seguindo redes operatórias. A este propósito, Alarcão (1998) refere, igualmente, que a competência profissional é resultado de redes dinâmicas de competências e não de uma simples justaposição de um rol de competências. Conclui-se assim, que “o detentor de grande experiência sabe improvisar graças à inteligência das situações que adquiriu ao longo das experiências variadas e fortemente contextualizadas da sua vida profissional” (Le Boterf, 2004, p. 46).

Dado que o âmbito de ação do professor se desenvolve, maioritariamente, ao nível da sala de aula e de modo solitário, em contextos complexos de incerteza e imprevisibilidade, exige-se-lhe, quase sempre, no local e na hora, respostas responsáveis, inovadoras, idóneas, que vão para além do prescrito e, neste enquadramento, Le Boterf (1999), citado por Gouveia (2007, p. 51), diz que a competência é:

- **um saber agir:** não se limita a um gesto elementar ou a uma operação; a competência reside na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência.
- **num contexto particular:** a competência é sempre contextualizada e vê-se influenciada pelo campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais, ...) de determinado contexto de trabalho.
- **um saber agir validado:** só há verdadeiramente competência caso esta seja evidenciada e disso sejam dadas provas.
- **com vista a uma finalidade:** agir com competência implica sempre um objetivo, uma intencionalidade, um sentido para o sujeito que a põe em prática.<sup>30</sup>

Constata-se que a competência não é uma simples soma de saberes, mas uma organização combinada dos mesmos, que o indivíduo mobiliza num contexto real complexo para tratar a situação de forma eficaz, ou mesmo para antecipar o incidente (Le Boterf, 2004). É, portanto, um processo de construção individual, único, que se constitui na

---

<sup>30</sup> Destaques do autor.

realização de uma ação particular para a qual são mobilizados e combinados recursos provenientes da pessoa e do meio.

Perrenoud (2000, pp. 20, 21) apresenta uma lista de dez domínios de competências e as respetivas competências específicas para ensinar no ensino fundamental, em torno da qual foi organizado o programa de formação contínua de professores de Genebra:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar as novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

É evidente um conjunto de competências bastante completo que, além dos saberes científicos e técnicos, integra competências profissionais que não se resumem a um somatório de conteúdos e a uma coleção de estratégias e recursos, mas também, a competências de ação do professor enquanto ator de uma comunidade e responsável do rumo a seguir pela mesma. Isto exige do professor uma prática comunicativa, relacional, crítica, inovadora e reflexiva, um professor capaz de avaliar e de se autoavaliar de acordo com uma postura crítica.

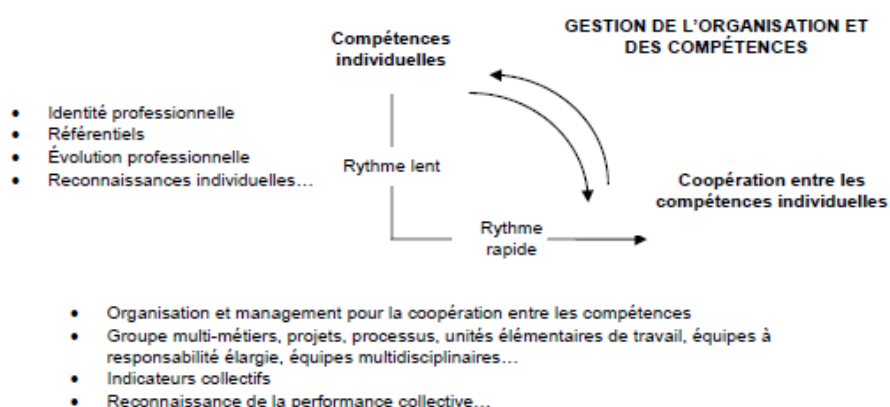
A perspetiva de competência enquanto atribuição, concretamente, a competência que implica ao participar na administração da escola, uma tomada de decisão com autoridade é, segundo Macedo (2002, p. 123), aquela que se relaciona com o “assumir compromissos e, de forma autónoma, ousar correr riscos, julgar algo na precaridade da situação, não delegando ou postergando algo que só pode ser julgado naquela situação, envolvendo as pessoas que estão nela incluídas”. Esta definição parece ser uma prerrogativa a usar apenas por um grupo restrito de pessoas, aquelas que exercem um cargo ou função e, decorrente desse facto, têm autoridade para a exercer. Nesta situação, a competência resulta do direito que assiste ao profissional no âmbito das suas funções, podendo considerar-se, por essa razão, uma resposta singular, ou seja, o profissional “exercerá a sua ‘liderança’ em função das suas características e dos seus recursos profissionais” (Le Boterf, 2004, p. 22).

A ideia de que uma competência é específica de cada indivíduo não significa, contudo, que ela é um assunto individual. Segundo Le Boterf (2004), toda a competência compreende uma dimensão individual e uma dimensão coletiva, na medida em que o profissional pode inspirar-se no grupo e diferenciar-se dele pelo seu próprio estilo.

Neste enquadramento, Le Boterf (2004) salienta a importância do desenvolvimento de competências coletivas nas organizações. Para este autor, as organizações atuais são desafiadas a fazer uma gestão de competências que tenha em conta, de forma conjunta, a gestão de competências individuais e a gestão de competências coletivas. Explica esta sua teoria com base num diagrama de dois eixos (**Figura 3**): o eixo do desenvolvimento e da gestão de competências individuais, e o eixo de competências de cooperação. O eixo de desenvolvimento de competências individuais destaca a evolução pessoal do indivíduo e da construção da sua identidade profissional. Cada indivíduo apresenta um desenvolvimento de competências único em função das suas motivações, do seu empenho pessoal, do quadro de referências, de um contexto favorável e do conjunto de recursos que mobiliza durante a ação.

O eixo do desenvolvimento de competências coletivas mostra que estas se realizam em torno de uma organização e gestão que promove, estimula e facilita o trabalho em equipa, a partilha de informações e conhecimento, a criação de comunidades de prática, ou seja, a sinergia de competências.

**Figura 3- Dois eixos de gestão das competências, segundo Le Boterf Conseil**



Fonte: Brahimi (2011, p. 31)

Constata-se que a competência de um grupo é maior que a soma das competências individuais e, uma vez que a sua eficácia é resultado da cooperação entre as competências individuais, o desenvolvimento destas é fundamental para o desenvolvimento das competências coletivas.

Em EE, a análise de situações complexas por um único indivíduo caracteriza-se pela sua insuficiência. Apela-se sempre para múltiplos saberes e contributos, exigindo não somente a multidisciplinaridade, mas também a interdisciplinaridade. Saber liderar uma rede de competências que se constitui numa dimensão reflexiva de resolução de problemas é vital, pois o desempenho do grupo dependerá da capacidade do líder para mobilizar e modificar, não somente os seus conhecimentos, habilidades e recursos, mas também os da rede de profissionais do grupo. Como refere Le Boterf (2003, p. 53), “a competência está cada vez mais distante do modelo da raiz única, aproximando-se mais do de rizoma, que se desenvolve buscando outras raízes para se unir a elas”.

A resposta da escola a alunos com NEE prende-se com a capacidade de mobilização da rede de conhecimentos diversos e heterogéneos existentes na comunidade educativa, com a qualidade da cooperação entre os profissionais, bem como, com o nível de articulação e troca de saberes entre estes. Um bom coordenador, em função dos casos em análise, saberá combinar e coordenar um conjunto de recursos numa reunião, para que a atividade se concretize com esmero, ou mesmo, face a uma situação imprevista, se possa encontrar a melhor combinação de recursos para lhe pazer face. Este facto dá lugar à necessidade do profissional construir a sua própria forma de atuar, e ao coletivo de trabalho de definir as suas próprias regras e uma linguagem comum (Le Boterf, 2004) para entrar em acordo, em relação a uma visão conjunta.

Tendo em consideração que a competência é construída pelo profissional e se atualiza em contextos diferentes (Le Boterf, 2003, 2004), num contexto de liderança, como é o caso de um coordenador de um departamento/equipa de profissionais, onde as boas práticas podem alterar os desempenhos individuais e do grupo, um bom perfil de competências do coordenador torna-se fundamental. Refira-se a este propósito que um coordenador duma equipa de profissionais da EE goza de um privilégio que dificilmente outros coordenadores na escola alguma vez poderão beneficiar, na medida em que, resultante das trocas de conhecimentos que efetua com os seus colaboradores (professores, terapeutas, técnicos e outros), os seus conhecimentos e competências podem ser

profundamente aumentados, em resultado dos confrontos e transações com outros saberes-fazer individuais compartilhados.

Pelo saber acrescido anteriormente apontado, bem como pelo facto de o professor/coordenador de EE ser um docente especializado e, por essa razão, possuir um conjunto de conhecimentos mais sólidos sobre as problemáticas das crianças e jovens, espera-se deste profissional a prestação de uma colaboração competente ao professor do regular na definição das medidas mais adequadas ao perfil de funcionalidade de cada aluno. Todavia, esse acréscimo de conhecimentos não implica necessariamente competência, pois esta “nunca é a implementação ‘racional’ pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos (...) a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situação de ação” Perrenoud (1999, p. 8).

Para Perrenoud (1999, p. 9), a competência do especialista baseia-se,

além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subtendem a procura e a elaboração de estratégias de ação apropriadas. Acrescentemos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência.

A propósito da construção de competências de tipo especialista, Perrenoud (1999, p. 10) refere ainda que os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos se constroem “ao sabor de um *treinamento*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva”.

Considerando que o professor não é apenas um conjunto de competências, mas um indivíduo em relação e em evolução, conclui-se que um elevado nível de conhecimentos associados a uma boa vivência e análise de situações/experiências reais, conjugado com múltiplas situações de interação, são fatores-chave para o desenvolvimento, estabilização e ativação imediata de esquemas de mobilização de recursos.

Concluída esta breve abordagem ao conceito de competência, mostram-se, de seguida, as competências de um CEE que, naturalmente, além das competências que lhe estão atribuídas enquanto docente, soma ainda as competências específicas estabelecidas



para o professor de EE, bem como aquelas definidas para o coordenador de uma estrutura de gestão intermédia.

### 3.3.1 Competências do Professor

Considerando que o coordenador de departamento é, primeiramente, um professor, enquanto profissional no pleno desempenho da sua ação, este deve estar capaz de desenvolver o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos específicos de acordo com um perfil geral de desempenho profissional, nacional, regulado pelo Decreto-Lei n.º 240/2001. Este diploma enuncia um referencial comum a todos os educadores e professores que contempla quatro dimensões: 1) Dimensão profissional, social e ética; 2) Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade e 4) Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Registe-se a abrangência deste referencial que, além do exigente papel do professor em sala de aula, enquanto segmento integrante da organização ‘escola’, atribui-lhe, juntamente com os seus pares, o dever de contribuir para o desenvolvimento da instituição, bem como de ser parte interessada e responsável na construção da sua profissionalidade docente. Para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo foi ainda definido um perfil específico de desempenho profissional, regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001.

No art.º 35, do Decreto-Lei n.º 75/2010 (Estatuto da Carreira Docente), são ainda estabelecidas as funções do docente em geral<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> a) *Lecionar as disciplinas, matérias e cursos para que se encontra habilitado de acordo com as necessidades educativas dos alunos que lhe estejam confiados e no cumprimento do serviço docente que lhe seja atribuído;*

b) *Planear, organizar e preparar as atividades letivas dirigidas à turma ou grupo de alunos nas áreas disciplinares ou matérias que lhe sejam distribuídas;*

c) *Conceber, aplicar, corrigir e classificar os instrumentos de avaliação das aprendizagens e participar no serviço de exames e reuniões de avaliação;*

d) *Elaborar recursos e materiais didático-pedagógicos e participar na respetiva avaliação;*

e) *Promover, organizar e participar em todas as atividades complementares, curriculares e extracurriculares, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo da escola, dentro e fora do recinto escolar;*

f) *Organizar, assegurar e acompanhar as atividades de enriquecimento curricular dos alunos;*

g) *Assegurar as atividades de apoio educativo, executar os planos de acompanhamento de alunos determinados pela administração educativa e cooperar na deteção e acompanhamento de dificuldades de aprendizagem;*

Estes diplomas apontam um perfil de desempenho bastante abrangente, na medida em que se exige um professor interventivo, não apenas na sala de aula, na função de ensinar, recorrendo a saberes científicos e pedagógicos da área da sua especialidade, apoiado na investigação/formação e na reflexão partilhada de saberes e experiências, mas também nos diferentes contextos escolares onde interage, com capacidades relacionais e de comunicação, adotando uma atitude empenhada na vida e na organização da escola para a prossecução da melhoria das aprendizagens dos alunos e da qualidade da escola, tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade.

Tratando-se de um professor de EE, o perfil de desempenho é ainda mais exigente, uma vez que acrescem a estes referenciais, as competências específicas enquanto professor especializado.

### **3.3.2 Competências do Professor de Educação Especial**

Tradicionalmente, a função principal do professor de EE foi entendida como prestação de apoio individual a alunos com NEE, fora do contexto da sala de aula regular. Paulatinamente, a implementação de um conjunto de medidas legislativas e educacionais e o incremento da qualidade e quantidade dos recursos têm vindo a permitir ao aluno com NEE usufruir de medidas e apoios necessários para aceder ao currículo comum no contexto da sala de aula regular e, ao professor de EE, passar a apoiar os outros professores e, mais recentemente, a escola.

Os alunos com NEE representam um enorme desafio para qualquer professor, pelo que o trabalho de colaboração entre os vários professores intervenientes no processo educativo pode contribuir para a resolução de situações complexas, práticas e de crise (Perrenoud, 2000).

---

*h) Acompanhar e orientar as aprendizagens dos alunos, em colaboração com os respetivos pais e encarregados de educação;*

*i) Facultar orientação e aconselhamento em matéria educativa, social e profissional dos alunos, em colaboração com os serviços especializados de orientação educativa;*

*j) Participar nas atividades de avaliação da escola;*

*l) Orientar a prática pedagógica supervisionada a nível da escola;*

*m) Participar em atividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;*

*n) Organizar e participar, como formando ou formador, em ações de formação contínua e especializada;*

*o) Desempenhar as atividades de coordenação administrativa e pedagógica que não sejam exclusivas dos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior.*

Embora não seja obrigação do professor de EE solucionar todas as dificuldades vividas pelo professor do regular no processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens, este deve estar capaz de ajudar o professor “a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular (...) a resolver problemas e a utilizar as melhores alternativas para o ensino” (Porter, 1997, p. 41).

Correia (2005, p. 29) afirma que, estando os serviços especializados consubstanciados na figura do professor de EE, para responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE e maximizar as suas potencialidades, este docente “hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que direto, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE”. Preconiza que as competências do professor de EE nas equipas multidisciplinares e no trabalho com professores, alunos e outros profissionais residem em:

- modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
  - propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
  - alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
  - estar ao corrente de outros aspetos do ensino, designadamente do ensino individualizado, que possam responder às necessidades do aluno.
- (...)
- colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
  - efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, ou outros profissionais de educação);
  - efetuar planificações em conjunto com professores de turma;
  - trabalhar diretamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinados no PEI do aluno) (Correia, 2005, p. 29).

O trabalho conjunto entre professor do regular e professor de EE, pressupõe do segundo, “não só competências mais precisas em didática e em avaliação, mas também capacidades relacionais que permitam enfrentar, sem se desestabilizar, nem desencorajar, resistências, medos, rejeições, mecanismos de defesa, fenômenos de transferência, bloqueios, regressões de todo tipo de mecanismos psíquicos (...)” (Perrenoud, 2000, p. 61)

Neste sentido, Perrenoud (2000, pp. 61, 62) apresenta uma lista de competências, representações, atitudes, saberes e *savoir-faire* para os professores de apoio:

- a. Saber observar uma criança numa situação, com ou sem instrumentos.

- b. Dominar um procedimento clínico (observar, agir, corrigir, etc.), saber tirar partido das tentativas e erros, possuir uma prática metódica, sistemática.
- c. Saber construir situações didáticas sob medida (mais a partir do aluno do que do programa).
- d. Saber negociar/explicitar um contrato didático personalizado (baseado no modelo de contrato terapêutico).
- e. Praticar uma abordagem sistémica, não procurar um bode expiatório; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção.
- f. Estar acostumado à ideia de supervisão, estar consciente dos riscos que se corre e se faz correr em relação de atendimento.
- g. Respeitar um código explícito de deontologia mais do que apelar para o amor pelas crianças e para o senso comum.
- h. Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação.
- i. Ter domínio teórico e prático dos aspetos afetivos e relacionais da aprendizagem e possuir cultura psicanalítica básica.
- j. Saber que, muitas vezes, é necessário abandonar o registo propriamente pedagógico para compreender e agir de modo eficaz.
- k. Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição.
- l. Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que “funciona” para um não “funcionará” necessariamente para outro.
- m. Fazer uma reflexão específica sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais.
- n. Dispor de boas bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem.
- o. Participar de uma cultura (trabalho de equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminhe para uma forte profissionalização, um domínio da mudança.
- p. Ter o hábito de considerar as dinâmicas e as resistências familiares e de tratar com os pais como pessoas complexas, mais do que como responsáveis legais de um aluno.

Refira-se que é um quadro bastante abrangente e exigente, implicando autonomia e responsabilidade, e uma atuação não meramente técnica, mas também intelectual.

Pensando na necessidade de fazer face ao imprevisto, mas também à complexidade das situações na satisfação das necessidades e no desenvolvimento de competências dos alunos com NEE a curto e longo termo, as estratégias educativas necessitam de ser continuamente ajustadas à medida que a criança/jovem vai crescendo e evoluindo, devendo a promoção da transição para a vida pós-escolar constituir uma preocupação no percurso escolar destes alunos, aumentando-lhes assim as possibilidades de acesso e sucesso educativo e formativo. Traçar este percurso de transição é um processo fundamental, exigindo-se aos docentes (e a outros técnicos),

não só uma execução em função do prescrito, mas que *saibam ir para além* do prescrito. É, sobretudo, o saber inovar (mais do que o saber rotineiro) que caracteriza o profissional

competente, pois é-lhe necessário saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber reagir ao acaso, saber assumir responsabilidades... (Gouveia, 2007, p. 50)

A intervenção preconizada para o professor de EE aponta um profissional com uma atitude mais pró-ativa, um docente que, tendo em vista uma efetiva inclusão dos alunos e uma implementação eficaz dos Programas Educativos Individuais, além do trabalho com os alunos, baseie a sua atuação na cooperação e consultoria a outros docentes do ensino regular, para troca de informações, planificação e avaliação conjunta, elaboração de programas, partilha e articulação de papéis, mas que também desenvolva uma interação permanente com outros técnicos, encarregados de educação e outros agentes/parceiros educativos (Porter, 1997), para gestão de recursos e coorientação pedagógica, vocacional e social dos alunos no tempo que permanecem na escola. Além disso, espera-se que estabeleça uma adequada articulação com pessoas distintas de outras redes de sistemas e subsistemas da comunidade próxima ou alargada, considerando a preparação da inserção social e/ou profissional dos alunos enquanto cidadãos úteis para a sociedade.

Correia (2007, jul.,ago.,set., p. 13), referindo-se à importância da relação de cooperação entre o professor de EE com outros docentes e agentes educativos numa educação inclusiva, destaca do perfil do professor de EE, as

competências de comunicação, entre as quais a capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo [para] criar condições para uma intervenção educativa conjunta que envolva a escola, a família e os diversos serviços de atendimento (médico-terapêuticos e sociais).

Outras funções que o professor de EE possa exercer, nomeadamente, de consultoria e de conceção e implementação de projetos e planos educativos de inclusão, dependem do contexto onde o docente esteja inserido e do seu perfil de competências, sendo este

um aspeto que dificulta um perfil de intervenção destes professores, uma vez que se espera que eles só trabalhem com alunos com condições de deficiência, ainda que a solicitação da escola seja mais ampla, solicitando apoio para todos os alunos que apresentam dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011, p. 95).

Relativamente à abordagem realizada nas escolas quanto à educação de todas as crianças e jovens, incluindo aquelas que apresentam NEE, e à natureza do papel do professor de EE, Emanuelsson (2001, pp. 134, 135) considera que há um

‘school code’ in operation which determines both how special education is understood and how it is practised. This school code impacts on the realization of the support teacher’s role and determines to a considerable extent how the support teacher operates (either reactive managerial or proactive reform-guiding), and ultimately the inclusiveness of the system.

Atendendo à evolução dos conceitos relacionados com a EE, em diversos países, às recomendações emanadas de organismos internacionais a que Portugal estava vinculado, e às transformações verificadas no sistema educativo após a promulgação da Lei de Bases, foi publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 319/91, que atribuía ao professor de EE: subscrever, com o professor do ensino regular, propostas de medidas devidamente fundamentadas, para alunos cujas situações não exigiam especialização de métodos e instrumentos ou segregação significativa dos alunos; elaborar e superintender a execução do programa educativo; bem como participar na elaboração do plano educativo individual.

Na sequência deste diploma, passados dois meses, foi publicado o Despacho 173/ME/91, que veio regulamentar as condições e os procedimentos necessários à aplicação deste normativo, e atribuir ao professor de EE: participar na análise da situação dos alunos identificados pelos professores/DT como tendo necessidades educativas especiais, assegurar a elaboração do programa educativo, e elaborar relatórios detalhados, onde constassem elementos relevantes para a integração escolar dos alunos.

Posteriormente, decorrente dos princípios de inclusão e no quadro de uma escola democrática e de qualidade, em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105, veio estabelecer o regime de funcionamento dos serviços de apoio educativo, definindo no ponto 3 o papel do professor de apoio: “o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem” e, no ponto 12, as suas funções<sup>32</sup> docentes. Este docente tinha, por um lado, um papel importante no

---

<sup>32</sup> As funções do professor de apoio consistiam em:

- a) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na deteção de necessidades educativas específicas e na organização e incremento dos apoios educativos adequados;
- b) Contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;

levantamento de necessidades e de situações problemáticas, e na apresentação de propostas de solução a desenvolver; por outro lado, era um recurso fundamental na organização e planeamento, ao nível da escola, dos apoios educativos a disponibilizar aos alunos com NEE. Para o exercício deste cargo, o referido despacho apontava a necessidade de formação especializada nas áreas da educação especial, supervisão pedagógica, orientação educativa, animação sociocultural, ou outra especialização vocacionada para o apoio que realizavam.

Neste enquadramento, foi posteriormente lançado o Despacho Conjunto n.º 198/99, que traça o perfil de competências a desenvolver pelo professor de EE para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de jovens com NEE em quatro domínios: análise crítica; intervenção; formação, supervisão e avaliação, e consultoria (**Quadro 3**).

Trata-se de um perfil multifacetado, a exigir um leque de conhecimentos muito abrangente e com exigências acrescidas, comparativamente aos restantes docentes, privilegiando uma dimensão de liderança colegial e determinando um professor mais crítico e reflexivo, e mais interventivo na escola e na comunidade.

**Quadro 3 - Competências a desenvolver pelo professor especializado em EE**

Análise crítica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das necessidades educativas especiais;</li> <li>- Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional;</li> <li>- Posicionar-se face a modelos de resposta às necessidades educativas especiais e aos quadros conceptuais que os fundamentam.</li> </ul>
Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;</li> <li>- Aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;</li> <li>- Apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;</li> <li>- Proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;</li> <li>- Desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de deficiências de</li> </ul>

c) Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;

d) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

e) Apoiar os alunos e respetivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;

f) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa.

	<p>baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrementar o desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;</li> <li>- Organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social;</li> <li>- Intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;</li> <li>- Dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.</li> </ul>
Formação, supervisão e avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;</li> <li>- Apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;</li> <li>- Proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.</li> </ul>
Consultoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos;</li> <li>- Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.</li> </ul>

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, as funções do professor de EE aparecem sub-repeticivamente descritas. Aponta este decreto o exercício de apoio pedagógico personalizado para reforço e desenvolvimento de competências específicas; aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas aos alunos; elaboração e adaptação de materiais para os alunos que deles necessitem; participação na elaboração de documentos-chave – relatório técnico-pedagógico, PEI, relatório circunstanciado e plano individual de transição; assegurar do treino de atividades de vida diária e da promoção de competências sociais; e apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio.

Este diploma remete para o departamento de EE (que pode, ou não, existir), em conjunto com o serviço de psicologia, a responsabilidade de: identificar as razões que determinam as NEE do aluno e a sua tipologia, designadamente, as condições de saúde, doença ou incapacidade; deliberar os apoios especializados, as adequações do processo de ensino e de aprendizagem, e as tecnologias de apoio de que o aluno deve beneficiar; orientar e assegurar o desenvolvimento de currículos específicos individuais; e finalmente, encaminhar os alunos que não apresentem necessidades educativas que justifiquem a



intervenção dos serviços da EE, para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

### **3.3.2.1 Estudos sobre o papel do professor de EE**

Da pesquisa realizada para recolha de informações no âmbito deste estudo, destacam-se de seguida algumas investigações relacionadas com o papel do professor de EE.

Arnaiz e Castejón (2001), numa investigação que desenvolveram em Espanha para perceberem a forma como o professor de EE entende e desempenha a sua função, constataram que a função mais frequente é, substancialmente, o apoio individual ou em pequeno grupo, fora da sala de aula regular, bem como a ajuda a professores que solicitam orientações e, secundariamente, a avaliação e acompanhamento das necessidades de alunos que suscitam preocupação diferenciada, e o desenvolvimento de PEI para alunos com NEE.

Estes resultados contrariam parcialmente as competências estabelecidas para o papel do professor de EE. Segundo os investigadores acima citados, os professores de EE dedicam mais tempo a apoiar os alunos, ao invés de apoiarem a organização ‘escola’, pelo facto de as escolas não terem assumido as suas responsabilidades no atendimento à diversidade. Assim, propõem a necessidade de uma maior flexibilidade no papel do professor de apoio, defendem uma abordagem mais cooperativa ao modelo curricular, como forma de aumentar os níveis de inclusão de todos os alunos nos processos de ensino em sala de aula regular, sugerem uma formação de professores mais adequada e o uso de metodologias inovadoras.

Relativamente às prioridades estabelecidas nas funções do professor de EE, Emanuelsson (2001), baseado num estudo levado a cabo em quatro países – Inglaterra, Espanha, Holanda e Austrália, aponta que estes se dedicam, principalmente, ao apoio individual numa área específica, à coordenação de apoios especializados por especialistas fora da sala de aula regular, à avaliação, identificação e documentação de necessidades especiais e à escrita de PEI, utilizando pouco tempo na colaboração e apoio de professores do ensino regular para coordenar apoios integrados em sala de aula regular, de forma a tornar o ensino mais inclusivo.

Conclui este investigador que, apesar das tentativas para reinventar o papel do professor de EE para melhorar a educação inclusiva – passar para uma visão mais relacional – este ainda permanece muito ligado à perspectiva categorial, pelo que o papel do professor de EE poderá continuar seguindo uma atitude reativa e não pró-ativa.

Como expresso por Crowther, Dyson e Millward (2001), o papel do professor de EE dever-se-ia focar na revisão e desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem, em vez de se centrar no apoio individual a alunos, porque desse modo, os recursos da EE têm uma utilização direta, centrada no desenvolvimento na pedagogia dum público restrito, ao invés de espalhá-los, cada vez mais, através de um número crescente de alunos.

York-Barr, Sommerness, Duke e Ghere (2005), num estudo que desenvolveram sobre professores de EE nos EUA, entraram com três áreas de análise: a natureza do trabalho do professor de EE em contextos inclusivos, a função de líder e o apoio a outros intervenientes no processo de ensino. Ressaltou do estudo que o grau de envolvimento do professor de EE determina o envolvimento e as oportunidades de aprendizagem e de cuidados ao aluno proporcionados pela escola, enquanto cidadão de pleno direito. Refira-se ainda que, no que concerne à compreensão e apoio revelados pela administração, os participantes comentaram que, quando a direção de uma instituição apoia a educação inclusiva e promove a colaboração entre professores do regular e da EE no ensino de alunos com NEE, a resistência à inclusão diminui.

Relativamente à primeira área de análise do estudo, no que tange à extensão e sobreposição de funções e responsabilidades, os participantes apontaram um número substancial e variado de tarefas e responsabilidades, como: desenvolver, coordenar e implementar os programas educativos dos alunos; planificar e apoiar os alunos; orientar o trabalho e promover o desenvolvimento de competências de paraprofissionais<sup>33</sup>; avaliar uma ampla gama de habilidades de alunos; elaborar programas; criar e comunicar uma visão; facilitar as relações colegiais eficazes com um grande número de adultos; estudar novos currículos; formular e justificar orçamentos dos programas.

Os participantes referiram ainda que os professores de EE são os profissionais responsáveis pela coordenação e gestão dos programas dos alunos com NEE e aqueles que assumem a responsabilidade destas crianças, o dia todo, todos os dias, ao contrário dos

---

<sup>33</sup> Este termo vem do inglês - *paraprofessionals* e segundo consulta em <http://www.merriam-webster.com/dictionary/paraprofessional>, significa “um assessor treinado que auxilia um profissional titular (como um professor ou um médico).

outros profissionais que entram e saem da vida diária dos alunos, na escola, considerando por essa razão que o professor de EE, para ser eficaz, deve funcionar como elo de ligação entre administração, professores, técnicos, paraprofissionais e pais. Contrariamente ao que é a imagem tradicional do professor de EE – professores que trabalham com pequenos grupos de alunos numa sala de apoio –, os professores de EE surgem neste estudo como coordenadores de vários adultos e gestores de um conjunto muito complexo de estruturas e recursos em vários locais dentro da escola.

No que respeita aos vários tipos de atividades diárias realizadas pelo professor de EE, foram identificadas oito categorias, listadas daquelas que envolvem mais tempo para aquelas que envolvem menos tempo, a saber: apoio direto a alunos (individual ou em pequeno grupo, para desenvolvimento de competências académicas, sociais/de comunicação e funcionais); comunicação com outros profissionais (por exemplo, reuniões e interações breves, verbais ou escritas); trabalhar com paraprofissionais; elaborar materiais curriculares; gerir situações programadas ou inesperadas (por exemplo, alterações de última hora dos cronogramas e do *staff*, suspensões e faltas, problemas de comportamento), deveres gerais da escola e despacho de documentos vários.

Os participantes declararam uma considerável quantidade de tempo gasto a trabalhar em casa, à noite e aos fins de semana, em particular, com a documentação relacionada com os PEI. Referiram haver dois momentos no ano letivo em que a carga de trabalho é substancialmente maior: um no início do ano letivo e o outro no final. No início do ano letivo, as responsabilidades incluem: atribuição de salas de aula de educação especial e de educação geral, organização de pastas de informações sobre os alunos; coordenação e transmissão de informações sobre os alunos aos colegas do ensino geral; atribuição e formação de paraprofissionais; desenvolvimento de cronogramas para funcionários e alunos; contactar com os pais; planificar as aulas e as adequações imprescindíveis às necessidades individuais de cada aluno. As rotinas de fim de ano incluem a responsabilidade na elaboração de orçamentos, currículos, recursos humanos, materiais e horários para o ano seguinte.

O processo de ensino e avaliação, bem como a comunicação interpessoal, foram identificadas neste estudo como experiências que requerem altos níveis de competência profissional. No que respeita ao processo de ensino e avaliação, são apontadas: a realização de avaliações de competências dos alunos; o proporcionar de formas alternativas para

elaboração de testes e avaliações (com base nas necessidades individuais dos alunos); a análise e interpretação de dados de testes e avaliações realizadas por outros membros da equipa; conhecer os objetivos e a sequência do currículo de educação geral; selecionar materiais curriculares adequados; desenvolver adequações de ensino personalizadas; e, por fim, prestar ensino, orientação e apoio a vários membros da equipa, em relação às intervenções pedagógicas em curso.

A comunicação interpessoal eficaz emergiu como um elemento crítico no trabalho do professor de EE, dado que este, para a elaboração de programas educativos, tem que trabalhar bem com muitas pessoas, particularmente, com outros professores, pais, administração e outros profissionais de apoio. Por esse motivo, considera-se neste estudo que, o saber ouvir, ler as intenções e desejos de outras pessoas e fornecer informações específicas de maneira que outros possam compreender e aplicar, é fundamental.

Relativamente às funções de liderança, York-Barr et al. (2005) constataram que os docentes de EE se viam como líderes, considerando estes que o seu papel na promoção de uma visão clara dos fundamentos da educação inclusiva é basilar para criar ou manter uma cultura de inclusão, e que a falta de liderança pelo professor de EE pode levar a um decréscimo de práticas inclusivas intencionalmente desenvolvidas, podendo facilmente voltar-se aos modelos mais tradicionais de ensino.

Considerando a natureza complexa do trabalho do professor de EE e o alto nível de competência profissional que lhe é exigida, incluindo tanto as capacidades técnicas, como de comunicação, estes autores comparam metaforicamente este docente a um controlador de tráfego aéreo - alguém que intervém “keeping the vision or goal in clear focus while simultaneously observing and orchestrating the smallest details” (York-Barr et al., 2005, p. 211).

A perspetiva de York-Barr et al. (2005) tem algumas semelhanças à metáfora *efeito de zoom* de Sá-Chaves (2009). Em ambas há uma diversidade de olhares, características de imprevisibilidade, uma perspetiva colaborativa, na qual um elemento tem um saber mais dirigido ou uma experiência mais alargada, e uma ação mediadora e de regulação que pode ajudar ao desenvolvimento, corroborando assim “a importância das estratégias supervisivas de observação criteriosa, cuidada e atenta e de reflexão sistemática e partilhada sobre os dados/factos observados” (Sá-Chaves, 2009, p. 52).

No que respeita à capacidade de liderança, os autores do estudo consideram que o professor de EE desenvolve uma liderança de modo informal, através dos canais horizontais de influência e relacionamento, ao contrário dos canais verticais de hierarquia e poder posicional.

Em síntese, para o desenvolvimento de um ambiente colaborativo favorável à promoção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade, o professor de EE deve ser um profissional multifacetado, apontando-se como condições preciosas, o conjunto de competências profissionais e de características comunicacionais conjugadas com uma dose de determinação. Exige-se uma função de liderança guiada por princípios democráticos, numa gestão partilhada e participada, num espírito de abertura e de envolvimento conjunto; uma visão globalizadora de supervisão, capaz de ver em várias direções, bem como uma visão organizacional, apta a fazer uma análise do passado, do presente e a previsão do futuro. Daqui sobressaem duas características da supervisão – democraticidade e liderança com visão –, assentando na colaboração entre intervenientes e visando um impacto na melhoria dos processos (Alarcão, 2007, jan./abr.).

Considerando a possibilidade de o professor de EE ser também coordenador de departamento/grupo disciplinar, apresentam-se de seguida as competências para o exercício desse cargo.

### **3.3.3 Competências do Coordenador de Departamento**

Em Portugal, o cargo de coordenador de departamento foi instituído na última década do século XX. As competências do coordenador de departamento mencionadas no Decreto-Regulamentar n.º 10/99, consistem em:

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;

- f) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- g) Apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Este normativo define com detalhe as áreas pedagógicas onde deverão ser exercidas estas competências, e coloca no coordenador um conjunto complexo de responsabilidades, exigindo um nível de liderança bastante abrangente.

Lima (2008), na sequência dos resultados alcançados nas investigações que realizou, considera que, em Portugal, o coordenador de departamento não é considerado como especialista ou um superior hierárquico, mas apenas como um coordenador de profissionais e um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento profissional dos colegas.

Retomando o estipulado nos dispositivos legais, estes apontam que o coordenador deverá, no mínimo, ser um docente que adquiriu algumas das competências necessárias através da experiência e do desenvolvimento profissional, podendo ou não, ter qualificação formal na área da supervisão e formação de professores, pois, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2010, art.º 35, ponto 4: as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada. De acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 75/2008, art.º 43, ponto 4 e 5, compete ao diretor designar o responsável do departamento por um período de quatro anos, isto é, cabe ao diretor escolher os coordenadores das principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que, por inerência do cargo que desempenham, têm assento no Conselho Pedagógico, que é também presidido pelo Diretor.

Segundo o referido no artigo 42.º, do citado Decreto-Lei, no desempenho de funções que visam assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, compete às estruturas de coordenação e supervisão pedagógica:

- a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso;
- d) A avaliação de desempenho do pessoal docente.

Com este fim, compete ao coordenador “promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (ponto 1, do art.º 43). Trata-se de uma competência que assenta numa perspetiva de atenção à inclusão e à diversidade, para a qual todo o coordenador deve estar preparado. Todavia, a avaliação das dificuldades e necessidades de determinados alunos na aquisição das competências do currículo comum, e a definição de apoios a disponibilizar pela escola para esses alunos, ou a necessidade de uma intervenção especializada se não for realizada e supervisionada por docentes com uma formação especializada em EE, poderá pôr em causa o grau de prossecução e a qualidade das aprendizagens de alguns alunos.

A fim de cumprir com a missão a que a escola se propõe no seu projeto educativo, compete ainda ao coordenador de departamento fazer desenvolver esse projeto, colaborando com o Conselho Pedagógico e com o Diretor e, a nível departamental, promovendo o trabalho colaborativo entre os docentes.

Pela mesma ordem de ideias, tendo em consideração a especificidade das NEE de alguns alunos, para colaborar no desenvolvimento de um Projeto Educativo que reflita uma preocupação verdadeiramente inclusiva, é necessário que o Conselho Pedagógico esteja representado por alguém que domine essas matérias, ou seja, que esteja representado por um profissional com formação em EE.

### **3.3.4 Competências do Coordenador da Educação Especial**

As reformas realizadas no sentido de uma escola mais inclusiva têm procurado colocar os conhecimentos e competências da EE ao serviço de toda a escola, para que todos possam ter uma melhor formação para lidar com a diversidade de alunos e, nesse enquadramento, o discurso político sobre NEE tem vindo a ser progressivamente deslocado para a inclusão, assim como as orientações e a legislação sobre NEE, a incorporarem-se numa unidade mais geral (Rosen-Webb, 2011).

Entende-se que a qualidade da ação pedagógica dependerá cada vez mais das competências individuais e coletivas dos diversos profissionais, e da capacidade destes desenvolverem respostas diferenciadas face à heterogeneidade dos alunos e ao grau de complexidade dos contextos de trabalho (Thurler, 2002).

A qualidade do sistema educativo passa, assim, entre outros fatores, por uma melhor organização da escola, pela utilização de diversos métodos de ensino, pelo desenvolvimento profissional de professores e técnicos, e pela aquisição e utilização de diferentes recursos e tecnologias.

Devido à intervenção crescente de psicólogos, médicos, terapeutas e outros técnicos para tratar de assuntos relativamente a alunos com dificuldades de aprendizagem ou que sofrem de uma deficiência, apontam-se múltiplas razões para o trabalho em colaboração entre estes e os docentes, daí a necessidade de um CEE enquanto facilitador da cooperação entre os diversos profissionais e supervisor do trabalho por estes desenvolvido.

Rosen-Webb (2011), com base na análise e interpretação dos resultados da sua investigação, confirma os quatro estilos adotados pelos SENCO no seu trabalho, anteriormente apontados por Kearns (2005): “mediador”, “salvador”, “auditor” e “colaborador”<sup>34</sup>. O SENCO que se vê como *mediador* é aquele que está focado em prestar apoio a professores e pais, esclarecendo as suas preocupações e ajudando-os a pensar positivo sobre a inclusão. O SENCO que se olha como o *salvador* caracteriza-se por ser intensamente focado nos alunos com NEE e nos trabalhos previstos para os mesmos. São o tipo de pessoa que não se interessa pela área da gestão, revelando até uma capacidade limitada para envolver outros funcionários no trabalho de identificação e satisfação das necessidades. O SENCO que se observa como *auditor* desempenha um papel de gestão e administração, preocupando-se com a monitorização dos progressos dos alunos, a gestão dos respetivos planos individuais dos alunos, a manutenção de registos e o respeito por procedimentos legais. O SENCO que se distingue como *colaborador* procura ter fortes ligações com professores em sala de aula, interessa-se em partilhar a prática e mostra-se disposto a envolver-se com colegas sobre questões relacionadas com o desenvolvimento curricular e novas abordagens a processos de ensino e de aprendizagem.

Rosen-Webb (2011) destaca ainda na função do SENCO, o papel de um professor líder com boas competências analíticas, capaz de equilibrar a atividade no trabalho, pensamento estratégico, planeamento pró-ativo e reatividade a situações imprevistas. Considera que o SENCO deve ser um professor experiente e com competências de coordenação de recursos, de gestão, e conhecimentos para promover mudanças positivas,

---

<sup>34</sup> Tradução da investigadora dos termos: ‘arbitrator’, ‘rescuer’, ‘auditor’ e ‘collaborator’.



bem como, competências pessoais e a disposição para se envolver, entusiasmar e envolver com outras pessoas.

Segundo esta autora, a formação do SENCO nas áreas da EE e da gestão parece ser importante para o reforço da sua capacidade no que respeita ao desenvolvimento e apoio a boas práticas na escola, bem como à monitorização das atividades dos alunos com NEE nas escolas regulares.

No seguimento do *Código de Prática*, realizaram-se alguns estudos sobre o papel do SENCO e, no decurso dessas investigações, além de identificados os aspetos positivos desta política e estabelecidas as funções do SENCO, foram definidos os conhecimentos e competências necessários para esta função. Estes incluem:

o acompanhamento do ensino e da aprendizagem, a avaliação, o uso das tecnologias da informação e comunicação, o conhecimento da legislação mais relevante, a disponibilidade dos recursos locais, etc. As competências são desenvolvidas em termos de aptidões de liderança, aptidões de tomada de decisão, comunicação, capacidade de autogestão e atributos pessoais (Hegarty, 2001, p. 85).

Farrel (1998) descreve estas competências do seguinte modo:

- leadership skills, attributes and professional competence: the ability to manage people to work towards shared aims and goals;
- decision-making skills: the ability to solve problems and make decisions;
- communication skills: the ability to make points clearly and to listen to and understand the views of others;
- self-management: the ability to plan time effectively and to organise one's self well

Ao coordenador de NEE apontam-se quatro atribuições: gestão e desenvolvimento da provisão de respostas contingentes às NEE na escola, organização dos processos de ensino e aprendizagem, liderança e coordenação dos recursos humanos, e desenvolvimento eficiente e eficaz dos profissionais e dos recursos (Farrell, 1998, 2009), elencando-se para cada uma das atribuições um conjunto de normas (Hegarty, 2001), conforme exposto no **Quadro 4**.

**Quadro 4 - Atribuições e normas do coordenador de NEE**

Atribuições	Normas
Gestão e desenvolvimento da provisão às NEE na escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>- contribuir para o desenvolvimento de um <i>ethos</i> positivo no qual todos os alunos tenham acesso a um currículo lato, equilibrado e relevante;</li> <li>- apoiar os professores e outro pessoal da escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos com NEE;</li> <li>- assegurar que os objetivos da política de NEE são contemplados no plano de desenvolvimento da escola, que são acionados sistemas eficazes de identificar e responder a necessidades especiais e que estes sistemas são devidamente coordenados e periodicamente revistos;</li> <li>- acompanhar os progressos feitos nos objetivos delineados para alunos com NEE e apoiar a avaliação da eficiência do ensino e da aprendizagem;</li> <li>- aconselhar a direção da escola e o conselho pedagógico sobre o tipo e o nível de recursos necessários;</li> <li>- estabelecer contactos e coordenações com entidade externas que possam contribuir para a educação de alunos com NEE;</li> <li>- analisar dados relevantes a nível nacional, local e escolar de forma a informar opções de política de resposta às NEE.</li> </ul>
Ensino e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disseminar as metodologias de ensino mais eficazes quando usadas com alunos com NEE;</li> <li>- recolher e interpretar dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos;</li> <li>- trabalhar com os alunos e com o pessoal da escola de forma a estabelecer expectativas realísticas quanto ao comportamento e resultados a esperar;</li> <li>- acompanhar o uso de recursos, atividades de ensino e aprendizagem bem como a determinação de objetivos;</li> <li>- desenvolver sistemas de acompanhamento dos progressos feitos pelos alunos com NEE;</li> <li>- apoiar as melhorias verificadas na literacia, cálculo e capacidades de utilização das TIC;</li> <li>- desenvolver aptidões de estudo para apoiar os alunos na sua capacidade de trabalhar independentemente;</li> <li>- apoiar outros técnicos no desenvolvimento da compreensão das responsabilidades cívicas pelos alunos;</li> <li>- conhecer como lidar com interações estereotipadas no que respeita à deficiência ou à raça;</li> <li>- manter parcerias efetivos entre os pais e a escola;</li> <li>- desenvolver uma ligação efetiva entre as escolas de forma a assegurar a continuidade aquando da transferência de alunos;</li> <li>- desenvolver uma ligação efetiva com entidades externas.</li> </ul>
Liderar e coordenar recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ajudar os profissionais a construir relações de trabalho com alunos com NEE;</li> <li>- encorajar todos os profissionais a responder a todas as responsabilidades que lhe são legalmente atribuídas na educação de alunos com NEE;</li> <li>- assegurar que existem oportunidades para reexaminar os progressos feitos pelos alunos com NEE;</li> <li>- proporcionar informação regular para a direção e órgãos coordenadores da escola sobre a avaliação do serviço prestado aos alunos com NEE;</li> <li>- aconselhar e, quando for considerado conveniente, coordenar os processos de desenvolvimento profissional dos elementos da escola no sentido de melhorar a sua eficácia na resposta a alunos com NEE.</li> </ul>
Desenvolvimento eficiente e eficaz dos profissionais e dos recursos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecer quais são as necessidades e condições colocadas pelos profissionais para responder às necessidades de alunos com NEE, aconselhando a direção sobre as propriedades de gastos e distribuindo os recursos adequadamente;</li> <li>- apoiar ou aconselhar a direção quanto ao melhor apoio aos profissionais envolvidos no trabalho com as NEE de modo a assegurar o emprego da melhor competência no ensino;</li> <li>- organizar e coordenar a distribuição de recursos e outros facilitadores de aprendizagem;</li> <li>- manter os recursos existentes e explorar oportunidades para desenvolver ou incorporar novos recursos da escola e de fora da escola.</li> </ul>

Fonte: Hegarty (2001)

Estas normas, essenciais para escolas verdadeiramente inclusivas, prescrevem um coordenador detentor de um conjunto de competências muito amplo e específico para “um papel complexo e muito exigente, mas não há dúvida sobre a sua eficácia. (...) que não só está a dar uma contribuição para a educação dos alunos com NEE na escola regular, mas que se assume como um elemento central de uma escola inclusiva” (Hegarty, 2001, p. 83).

Pijl e Bos (2001, p. 112), evocando Raaijmakers (1994), afirmam:

The school’s internal support coordinator is responsible for coordinating special needs education in the school. The support coordinator’s role comprises of initiating team meetings to discuss the instruction of special needs pupils, supporting the classroom teachers collecting and offering specialized learning materials, performing or organizing assessment, etc.

Num estudo que estes investigadores realizaram, inquirindo os coordenadores de necessidades especiais de agrupamentos de escolas da Holanda, após orientações políticas que levaram à junção de escolas regulares e escolas especiais em agrupamentos, e à nomeação de um coordenador de apoio interno ou de necessidades especiais em cada agrupamento (na terminologia do Reino Unido, um ‘SENCO’), para tornar as escolas regulares mais inclusivas no atendimento das necessidades dos alunos especiais, verificaram que as tarefas atribuídas aos SENCO diferiam de escola para escola e que a maioria dos coordenadores, além da função de coordenação, também tinha outras tarefas na escola.

Relativamente ao papel de coordenador, as tarefas compreendiam “assessment and monitoring, maintenance of records, writing/coordinating IEPs, coordinating support provision, support teachers, management of extra/special instruction materials, liaising with external agencies, contacts with parents of special needs pupils and organizing/chairing pupil-focused team meetings” (Pijl & Bos, 2001, p. 116). As tarefas referidas como mais difíceis de realizar, devido à falta de tempo disponível, incluíam a redação dos programas educativos individuais, a manutenção de registos e os contactos com os pais dos alunos com necessidades especiais.

Em Inglaterra, após a regulamentação das sete áreas-chave de responsabilidades (funções) no *Código de Práticas* do SENCO, Crowther et al. (2001), tendo por base esse referencial, realizaram um estudo sobre o papel do coordenador de necessidades especiais nas escolas primárias de três regiões do nordeste da Inglaterra. Constataram que, apesar de

os decisores políticos recomendarem a estes profissionais uma atitude mais pró-ativa no processo de modelo curricular e de desenvolvimento das escolas, os coordenadores experienciavam algumas dificuldades e dilemas neste âmbito, devido a questões relacionadas com o tempo, os recursos humanos e a formação. Verificaram que o tempo de apoio atribuído ao SENCO foi reduzido devido à redução do orçamento das escolas e à opção tomada na atribuição de recursos, e que o maior ou menor tempo de apoio aos alunos estava relacionado com o tamanho da escola mas, fundamentalmente, com o número de alunos com NEE. Apuraram também que, possivelmente por imposições políticas e económicas, alguns coordenadores assumiam outras tarefas/funções na escola para além da coordenação e, por outro lado, em resultado da perspetiva abrangente de inclusão, os coordenadores tinham passado a acompanhar uma gama maior de alunos que estavam fora do conceito convencional de ‘NEE’.

Na opinião destes investigadores, a resistência à mudança para uma atitude mais pró-ativa, pode estar relacionada, por um lado, com uma lacuna na formação genérica, nomeadamente, a dificuldade das escolas “to develop ‘adhocratic’ organizational structures” (Crowther et al., 2001, p. 95) e, por outro lado, com a multiplicidade de entendimentos sobre o conceito de EE numa escola, podendo isto ser gerador de alguns conflitos e resistências.

Cole (2005), a partir de um estudo que realizou na Inglaterra e no País de Gales sobre o papel do SENCO na inclusão e no apoio às NEE das crianças, conclui que, quando este profissional é apoiado pela administração da escola, geralmente é-lhe dado mais tempo, mais apoio, mais espaço e mais status, podendo o seu papel ser poderoso na defesa dessas crianças, afirmando por isso que o papel do SENCO deve ser redefinido. Por estas razões, defende a atribuição de um cargo na administração nas escolas regulares ao SENCO, bem como uma remuneração adequada ao exercício deste cargo.

Mais recentemente, Rosen-Webb (2011), num estudo que realizou em nove escolas inglesas sobre a forma como os SENCO desenvolvem o seu papel, concluiu que é preciso estar atento às iniciativas de recrutamento e aos programas de desenvolvimento para a dinâmica entre os papéis de gestão e ensino dos SENCO, e ter cuidado na manutenção do equilíbrio entre a formação em gestão e em Educação Especial pois, ao priorizar-se a liderança e a experiência de gestão em relação ao bom conhecimento das NEE, o papel do SENCO ficou menos evidente e menos consistente.

Constata-se que o papel do professor e do coordenador de necessidades especiais, tendo as suas origens na EE enquanto professor especialista, tem vindo, paulatinamente, a metamorfosear-se devido a um processo natural de evolução das políticas educativas inclusivas, e às preocupações crescentes com a qualidade das escolas e dos processos de ensino e de aprendizagem de todos os alunos; todavia, estes ainda são pouco pró-ativos.

Neste enquadramento, o trabalho em equipa é “uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81) e, por esse motivo, o coordenador deverá ter capacidades relacionais que facilitem a comunicação e a tomada de decisões eficazes, ou seja, ser uma pessoa capaz de “contribuir para instituir e para que funcionem os *locais de discussão*, para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo” (*idem*, p. 105).

Um contexto escolar desta natureza, além de requerer professores abertos à criação de espaços de reflexão, demanda ao coordenador implicar-se numa atividade “intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que atuam” (Alarcão, 2002, p. 236), e funcionar como “facilitador, mediador, mobilizador e catalizador de sentidos e vontades” (Alarcão, 1999, p. 260).

A qualidade das relações interpessoais entre um CEE e os membros da comunidade escolar e educativa parece ser um fator determinante na melhoria da atuação pedagógica e educativa num agrupamento/escola. Importa, por isso, analisar a forma de agir do coordenador de departamento/grupo de EE, concretamente, no âmbito das suas competências supervisivas, a sua ação enquanto líder de uma comunidade.

### ***3.4 A Função de Liderança do coordenador da Educação Especial***

A função de supervisão pelo coordenador de departamento abraça o papel de líder, uma variável considerada muito importante no funcionamento e desenvolvimento das escolas, na melhoria dos resultados escolares e na eficiência e equidade da educação (Bennett, 1999; Bolívar, 2010; Busher & Harris, 1999; Harris, 2002; Lima, 2008).

A capacidade de liderança do professor é entendida como um processo de influência interpares para obter uma mudança nos outros (Lima, 2008), ou seja, “a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projetos comuns” (Alves, 1999, p. 25).

Segundo Lima (2008, p. 165), os professores tornam-se líderes “when they influence their colleagues’ professional development and practice and when they are regarded by these colleagues as influential and are allowed to lead by them”.

Alves (1999, p. 25) defende que o fator mais importante para levar os pares a mudarem, é o reconhecimento de algumas qualidades no líder, tais como: “a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal”.

Os desafios lançados aos docentes sobre as vantagens do trabalho colaborativo, da coconstrução do currículo, da reflexão partilhada, da troca de saberes e experiências, da partilha de materiais, das decisões participadas, entre outros, para garantir a todos os alunos uma escola de qualidade, apelam aos coordenadores de departamento para uma liderança colaborativa e distribuída (Lima, 2008), isto é, uma liderança que procura envolver mais professores em funções e papéis de liderança. Considerando a liderança como um processo relacional e sistémico, assumir um papel promotor de um clima de ação é fundamental para que o desejo de mudança se instale no seio da escola.

Quando estas alterações visam a melhoria das aprendizagens dos alunos, fala-se de liderança educativa ou pedagógica (Bolívar, 2010). Esta pressupõe uma liderança ancorada numa “interação transformadora a partir de uma autocompreensão coletiva, como seres de conduta problemática, e uma autoconsciência dos constrangimentos vários da ação educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos” (Formosinho & Machado, 2000, p. 193). Neste enquadramento, “a pertinência da posse de competências e habilidades para o exercício da liderança em contexto escolar sugere aquela outra da formação especializada para o exercício de funções de gestão intermédia ou de topo” (*idem*, p.195).

Retomando a importância da função de coordenação de um departamento para o processo de melhoria da qualidade da escola, exige-se um profissional comprometido com a promoção dos interesses do grupo, capaz de influenciar o desempenho de professores e técnicos, implicando-os no quotidiano da escola, ou seja, prescreve-se um líder que estabeleça, permanentemente, práticas de partilha de conhecimentos em prol de uma visão comum do sistema escola.

Considerando os estudos que mostram que a eficácia do departamento relativamente a alunos com diferentes competências está relacionada com a capacidade de liderança do seu coordenador, Busher e Harris (1999) apontam quatro dimensões ao trabalho do coordenador para a promoção de uma visão compartilhada dentro de um grupo que, embora não sendo específicas do CEE, se consideram pertinentes para o exercício desse cargo: a forma como o coordenador de departamento traduz as perspectivas e as políticas dos quadros superiores sobre as práticas de sala de aula individuais; a forma como incentiva um grupo a aderir e desenvolver uma identidade de grupo e uma cultura departamental; a forma como acompanha a melhoria de desempenho dos profissionais e dos alunos para a prossecução das metas da escola, e o estabelecimento de contactos com outras pessoas na sua área de competência, bem como com os colegas de outros departamentos da escola.

Não obstante uma diversidade de estruturas e de culturas que podem influenciar a coordenação de um departamento, Bennett (1999) sugere que esta é a estrutura fundamental para que sejam visíveis mudanças na prática escolar, considerando por essa razão, serem as estruturas de gestão intermédia o ponto-chave para a mudança.

Nesta ordem de ideias, são de capital importância os ambientes de qualidade, o que, no caso da coordenação da EE, pressupõe um “professor de valor acrescentado” (Alarcão, 2002, p. 234): um docente que, além de exercer a função de professor, lidera uma dinâmica de envolvimento e de crescimento bastante alargada de todos os agentes educativos - professores, técnicos e instituições, de forma a alcançar um maior desenvolvimento profissional e organizacional.

Este “professor-líder”, deverá ser um perito em relações humanas, cabendo-lhe enquanto facilitador da comunidade em que se insere, a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Considerando que o professor de EE deverá desenvolver competências de liderança, o coordenador deste grupo de docência deverá ser um líder de líderes e, nesse sentido, a sua função principal passará por agregar outros docentes e inspirá-los para que sejam catalisadores de mudanças noutras pessoas, incrementando a capacidade da escola para resolver os seus problemas. Sabe-se que “el liderazgo ejerce una mayor influencia en

aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido” (Bolívar-Botía, 2010, p. 92). Isto implica um supervisor conhecedor da instituição, da sua cultura e dos profissionais que nela atuam; esse conhecimento ajudá-lo-á a identificar as necessidades da comunidade educativa, a projetar ações e a lançar desafios que contribuam para o seu desenvolvimento (Alarcão, 2007; Day, 2001; Fullan & Hargreaves, 2001).

Pensando na variedade de síndromes, deficiências, incapacidades e de situações sempre novas em EE, trabalhar neste âmbito exige ser um aprendiz em permanência, o que implica trabalhar numa organização aprendente. Segundo Senge (2008), estas organizações têm cinco componentes essenciais: domínio pessoal, modelos mentais, a construção de uma visão partilhada e a aprendizagem em equipa, que se fundem naquele que chama de ‘pensamento sistémico’.

O domínio pessoal diz respeito à capacidade da pessoa para concretizar a sua própria aprendizagem ao longo da vida. Os modelos mentais são valores interiorizados, moldam as ações e decisões, uma vez que se prendem com a qualidade das reflexões e a possibilidade dos intervenientes exporem os próprios pensamentos e serem influenciados pelos outros. Decorrente desta predisposição para dar e receber, vai-se construindo uma visão partilhada, ou seja, uma visão coletiva de futuro baseada num compromisso genuíno e de envolvimento pessoal. A este propósito, Senge (2008, p. 43) refere que, “ao dominar esta disciplina, os líderes aprendem como é contraproducente tentar ditar uma visão, por melhor que sejam as suas intenções”, pois a visão partilhada constitui-se numa condição essencial para a construção de uma cultura própria. A aprendizagem em equipa assenta, portanto, na capacidade de diálogo e pensar em conjunto e, segundo este autor, ela é crucial porque “se as equipas não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá” (*idem*, p. 44).

O pensamento sistémico é a habilidade de ter uma visão conjunta que está para além da perspetiva individual, permitindo às pessoas que integram a organização, descobrir como criar e mudar a sua realidade, criando uma cultura organizacional. Em EE é necessária uma visão partilhada sobre a melhor resposta para uma escola inclusiva para todos, competindo ao coordenador, enquanto supervisor, cultivar um conjunto de atitudes e práticas, assim como, incentivar a tomada de compromissos para a prossecução dos objetivos da instituição escola.



Considerando a especificidade do trabalho no âmbito dos processos de referenciação e avaliação dos alunos para a EE, o CEE, na sua função de supervisor, deverá ter ainda a “capacidade de observação antecipada para detetar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizadora de processos e resultados” (Alarcão, 2001a, p. 37).

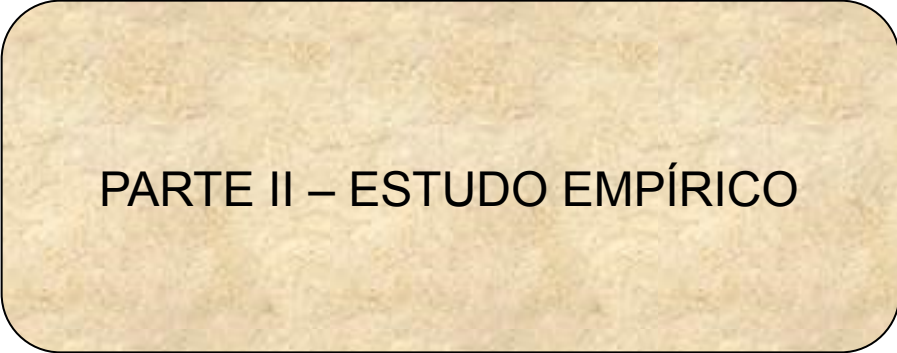
Atualmente, reconhece-se que o coordenador de departamento deverá ser detentor de uma formação especializada<sup>35</sup> que lhe confira competências de formação, supervisão e avaliação. O perfil aqui traçado para o CEE mostra uma pluralidade acrescida de conhecimentos, competências e experiências relativamente ao comum coordenador de departamento para que, do exercício das suas funções, resultem repercussões no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos. O docente de EE é forçosamente um professor especializado em EE, pelo que faz todo o sentido que a coordenação deste grupo de docência também seja exercida por um coordenador especializado em EE. Todavia, é de ressaltar que a liderança na supervisão, tendo como objetivo “a qualidade e uma capacidade plena de resposta às necessidades educacionais de todas as crianças e jovens, é uma função essencial – uma responsabilidade partilhada – que não deverá ser confundida, como habitualmente acontece, com um negócio” (Harris, 2002, p. 206).

Possuir formação especializada não é condição particular para que ocorra desenvolvimento profissional docente e se responda com eficácia às necessidades especiais de aprendizagem dos alunos; contudo, se o conjunto de papéis a desenvolver pelo CEE for devidamente desenvolvido de acordo com o plasmado na lei e defendido na literatura, então ele é figura-chave no cumprimento dos princípios da Educação Inclusiva, e a sua função é determinante para um atendimento de qualidade a todos os alunos.

---

<sup>35</sup> Ideia consignada no ponto 4, do artigo 35.º do Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de junho.





PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO



## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

#### ***Introdução***

Concluído o percurso pelo estado da arte relevante a esta investigação, neste capítulo apresentam-se, cronologicamente, as etapas seguidas na sua realização.

Confrontando a perspetiva teórica com os dados da realidade, regulados pelos objetivos e questões de investigação, explicam-se e justificam-se os procedimentos havidos, dão-se a conhecer as estratégias e os instrumentos criados para a recolha de dados, fundamentam-se as opções tomadas na escolha das amostras nesta investigação, bem como são descritos os processos de validação.

São apresentados os procedimentos de natureza estatística utilizados para analisar e interpretar os dados obtidos nos inquéritos por questionário, assim como os procedimentos de análise de conteúdo usados para analisar e interpretar os dados obtidos nas questões de resposta aberta no inquérito por questionário, e nos inquéritos por entrevista; são descritas as dúvidas surgidas e as opções tomadas.

#### **4.1 Tipo de estudo e estratégias da investigação**

A investigação realizada insere-se no ramo da supervisão e visa clarificar e aprofundar o perfil de competências profissionais do CEE, tomando em particular atenção a dimensão supervisiva inerente à sua ação. Procura-se, deste modo, caracterizar a coordenação/supervisão por eles exercida, bem como encontrar um referencial das suas funções/perfil de competências e perceber se esses coordenadores se aproximam, ou não, do perfil de liderança requerido para o exercício deste cargo e para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Para explicitar o que se pretende atingir com este estudo e ajudar a delinear a estratégia a seguir, definiram-se como questões de investigação, como já anteriormente expresso, as seguintes interrogações:

- Que critérios estão subjacentes à atribuição do cargo de CEE?
- Que perceções têm os diretores de escolas/agrupamentos, os CEE e professores de EE sobre o processo de coordenação e supervisão que desenvolvem os CEE?
- Em que medida os processos de supervisão desenvolvidos pelos CEE poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola?
- Qual o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE?

Estas questões constituíram o fio condutor do processo investigativo. Da procura de respostas para as mesmas, emergiram os objetivos de investigação que se pretendeu atingir ao longo do estudo:

- Identificar os critérios para atribuição do cargo de CEE;
- Conhecer a formação e a experiência profissional dos CEE;
- Identificar representações de supervisão em EE dos participantes no estudo;
- Identificar conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes ao perfil de desempenho profissional do CEE;
- Conhecer a opinião dos participantes no estudo sobre a importância das funções supervisivas do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola;
- Compreender em que medida as funções exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências atribuídas ao supervisor pela literatura da especialidade;

- Contribuir para a redefinição de um perfil profissional e de um conjunto de competências do CEE.

Dado não se conhecerem estudos sobre as funções supervisivas do CEE, em Portugal, propôs-se realizar um estudo de natureza descritiva e interpretativa, apoiado na perspectiva dos sujeitos implicados e, para responder às questões atrás formuladas, optou-se por uma metodologia de natureza mista no que respeita à recolha e tratamento de dados de tipo quantitativo e qualitativo, que se passa a descrever-se no ponto seguinte.

## **4.2 *Técnicas e Instrumentos de recolha de dados***

### **4.2.1 Triangulação de dados: a credibilidade da investigação**

Considerando que a credibilidade do processo investigativo é tanto mais conquistada quanto mais diversas forem as fontes usadas e os métodos diferenciados acionados na recolha de dados, houve nesta investigação a preocupação de recolher um vasto conjunto de informações que possibilitasse conhecer bem o assunto em estudo, sob diferentes perspetivas. Com esta intenção, recorreu-se primeiramente à recolha de dados junto de diferentes grupos de participantes, através da aplicação de inquéritos por questionário e, posteriormente, através de inquéritos por entrevista, para complementar e aprofundar os dados recolhidos com o primeiro instrumento.

Pretendeu-se, também, deste modo, colmatar as insuficiências de cada método pelas vantagens do outro, evitar alguma subjetividade e prevenir interpretações parciais e/ou enviesadas dos dados obtidos através do estabelecimento de relações mútuas entre as várias informações recebidas, ou seja, cruzando as respostas dos diferentes participantes.

Numa primeira fase, os dados foram recolhidos através da aplicação de um inquérito por questionário *on-line* a docentes de EE (**apêndice 1.4**), outro a CEE (**apêndice 1.5**) e ainda um outro a diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas (**apêndice 1.6**) pertencentes à DSRC<sup>36</sup> da DGEstE. A opção por estes três grupos de profissionais justifica-se pelo facto de todos terem um contacto muito chegado no dia a dia na escola com o exercício do cargo de CEE, o que possibilita um levantamento muito preciso do enquadramento organizacional da EE nas escolas e uma opinião crítica sobre a função

deste cargo, resultante das experiências vivenciadas. A razão pela escolha desta população<sup>37</sup> prendeu-se com fatores de proximidade geográfica, quer da zona de trabalho e de residência da investigadora, quer da Universidade de Aveiro, onde a investigadora foi aluna do Programa Doutoral em que se inseriu esta investigação, facilitando o processo de aplicação do inquérito por questionário.

Numa segunda fase do estudo, e tendo por base os resultados do inquérito por questionário, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a especialistas reconhecidos no assunto em investigação, visando a ampliação e aprofundamento das perspetivas sobre supervisão em EE, particularmente, sobre o perfil de competências do CEE enquanto líder do desenvolvimento de práticas inclusivas.

#### **4.2.2 O Inquérito por Questionário**

A opção pelo inquérito por questionário *on-line* na primeira fase do estudo prendeu-se com o facto de:

- Ser um instrumento de recolha de dados que permite um fácil acesso a um conjunto numeroso de sujeitos numa área geográfica ampla, onde o recurso à entrevista se torna inexequível;
- Ser uma das formas diretas de aceder à informação, às atitudes, opiniões e experiências que os sujeitos detêm, e ao que, em determinado momento, está a acontecer;
- Ser uma tarefa atrativa propiciada pela interatividade e “limpeza” do questionário (sem rasuras);
- Garantir o anonimato e uma recolha automática e rápida numa base de dados, assegurando a sua sistematização;
- Quem responde poder dispor do seu tempo para preencher os questionários e refletir sobre as questões/respostas;
- Reduzir a possibilidade de ocorrência de erros no ato de resposta dos participantes por desrespeito das instruções (por exemplo, todos os itens deviam ser respondidos na sequência em que eram apresentados), ou na tabulação dos dados;

---

<sup>36</sup> A Direção de Serviços da Região Centro abrange os distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu.



- Facilitar a análise dos dados recolhidos, possibilitar a mensuração de respostas a questões específicas por parte de uma população singular e a análise de correlações, com base em indicadores estatísticos, com o propósito de descrever a situação em estudo.

Ao eleger-se para esta fase do estudo, o inquérito por questionário como técnica de recolha de dados, teve-se ainda em atenção o facto de este ser um processo que possibilita a medição das informações, conhecimentos, pensamentos, experiências ou preferências num número considerável de respondentes e “segundo um *design* que permita estabelecer comparação entre grupos” (Tuckman, 2000, p. 17). A natureza quantitativa do inquérito por questionário e a sua possibilidade em objetivar informação “conferem-lhe o estatuto máximo de excelência e autoridade científica no quadro de uma sociedade e de uma ciência dominadas pela lógica formal e burocrático-racional” (Ferreira, 1987, p. 167).

#### 4.2.2.1 Processo de construção do inquérito por questionário

Os inquéritos por questionário foram construídos pela investigadora ao longo do primeiro semestre de 2012, tendo como referentes para a elaboração das questões, a literatura da especialidade, as questões e os objetivos da investigação, e o conhecimento que detém das escolas, dos alunos, dos professores e da EE, decorrente da sua larga experiência profissional.

Optou-se por elaborar um inquérito por questionário cujo preenchimento fosse fácil, rápido e graficamente atraente. Por esta razão, bem como pela conveniência de obter respostas uniformes que facilitassem a análise quantitativa das respostas (por exemplo, estabelecer comparações entre os respondentes), optou-se pela elaboração de questões de resposta fechada<sup>37</sup> e, residualmente, dada a tendência para a “não resposta” ou recusa em responder ao questionário, apresentaram-se algumas questões de resposta aberta, quando se tratou de pedir aos participantes opiniões ou sugestões. Nas questões de escolha múltipla, procurou-se incluir todas as respostas possíveis.

Elaboraram-se três inquéritos por questionário distintos, mas com uma estrutura muito semelhante para os três grupos de respondentes. Houve cuidado com a construção de

---

<sup>37</sup> Uma população é o conjunto de indivíduos onde se quer realizar o estudo (Almeida & Freire, 1997).

<sup>38</sup> Nas questões fechadas são dadas as alternativas de resposta e o formato da resposta. Estas questões podem ser de escolha múltipla, dicotómicas ou de escala.

instruções precisas e a utilização de uma linguagem adequada às características da população a quem se destinavam os questionários (professores e diretores – estes, por norma, também são professores), evitando, tanto quanto possível, ambiguidades e a formulação de juízos de valor.

Tendo em conta a advertência de Carmo e Ferreira (1998, p. 145) sobre a necessidade de testar o inquérito por questionário para “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador”, uma versão provisória foi submetida à apreciação das professoras orientadoras do estudo e de um investigador especializado em Tecnologias da Informação e Comunicação, autor de *software* de análise qualitativa e conferencista sobre metodologia qualitativa e quantitativa, pessoas conhecedoras do tema do questionário e em condições de identificar erros, problemas e apresentar sugestões. Seguidamente, após pequenos ajustes decorrentes dos conselhos e comentários apresentados por estes especialistas, ao nível da redação das questões e das escalas adotadas, procedeu-se à sua validação numa subamostra, que foi instigada a fazer observações e sugestões sobre o questionário no geral e sobre cada uma das questões (Carmo & Ferreira, 1998).

#### **4.2.2.2 Validação dos Inquéritos por Questionário**

Na segunda quinzena do mês de julho de 2012, iniciou-se o processo de validação dos inquéritos por questionário, em formato papel, quer através de um teste-piloto realizado numa pequena amostra seleccionada pela investigadora e pelas professoras orientadoras do estudo – constituída por docentes de EE (DEE), CEE e diretores de agrupamento/escolas não agrupadas pertencentes à extinta Direção Regional de Educação do Norte “que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 69) – quer ainda mediante a consulta de especialistas externos, com estatuto de especialista reconhecido na área da EE e da supervisão, e relacionados com o público sobre o qual incide o estudo.

Os objetivos deste procedimento foram apurar a clareza, a precisão, a relevância e a adequação das perguntas e afirmações; ajustar a dimensão do inquérito por questionário, o número de questões para os objetivos traçados, o tempo gasto na resposta e os possíveis efeitos nos respondentes, bem como as dificuldades vivenciadas (Quivy & Campenhoudt,

1992). Todos os contactos estabelecidos para este fim foram concretizados através de correio eletrónico.

Decorrente das sugestões e questões geradas durante o processo de validação, procedeu-se a uma nova reformulação do inquérito por questionário, tendo sido realizados alguns ajustes relacionados com a organização; a redação de algumas/alguns questões/ítems mais clara, do ponto de vista dos inquiridos; o aditamento e/ou supressão de questões/ítems; e o seu lançamento numa base *on-line*, através de uma ferramenta do *Google Docs*.

Esta versão voltou a ser objeto de partilha com as professoras orientadoras do estudo, tendo-lhes sido transmitidas e justificadas as opções finais tomadas, decorrentes dos dados recolhidos no público da amostra e nos especialistas externos. Após uma análise cuidada e a aprovação desta versão dos questionários pelas professoras orientadoras, deu-se início ao processo de notificação de dados à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) e, após a receção da autorização por estes serviços, continuaram-se os procedimentos para aprovação da implementação dos inquéritos por questionário pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

#### **4.2.2.3 Salvaguardando as questões éticas**

Procurando assegurar as questões éticas na investigação relativamente ao processamento de dados dos participantes no estudo, e pretendendo favorecer a construção de uma relação de confiança e apoio mútuo, entre investigadora e participantes no estudo, foram respeitados os procedimentos quanto à proteção de dados pessoais, em rigoroso respeito pelos direitos do Homem, assim como para a aplicação de inquéritos/realização de estudos em meio escolar. Para tal, deu-se cumprimento às orientações da Comissão Nacional de Proteção de Dados, e às da Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação e Ciência (ao abrigo do Despacho n.º 15 847/2007, publicado no DR 2.ª série n.º 140 de 23 de julho).

#### 4.2.2.3.1 Os procedimentos no processo de notificação de tratamento de dados à Comissão Nacional de Proteção de Dados

No início do mês de novembro de 2012, foi submetido à CNPD o formulário para emissão de parecer sobre a notificação de tratamento de dados do inquérito por questionário, com a respetiva documentação anexa. A autorização de tratamento dos dados pessoais para a elaboração do presente estudo foi concedida no final do mês de janeiro (**anexo 1**), tendo esta comissão considerado que “na primeira fase do estudo não há recolha de dados pessoais, porquanto na análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada não é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes no estudo com a informação constante dos inquéritos”.

Relativamente à segunda parte do estudo, para a realização das entrevistas, a CNPD recomendou que a investigadora solicitasse o “consentimento informado” aos titulares dos dados contendo “informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação”, e a destruição da gravação após a validação da transcrição, e que se desse conhecimento destas condições a “todos os intervenientes no circuito desta informação”.

#### 4.2.2.3.2 Os procedimentos no processo de aprovação da aplicação de questionários em meio escolar pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

O registo do inquérito por questionário no sistema da DGIDC para apreciação por esta direção realizou-se através do sistema de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), concebido especificamente para esse fim em <http://mine.gepe.min-edu.pt>, alojado na página da Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência (DGEEC)<sup>39</sup>. Este registo (**apêndice 3**) foi efetuado no final do mês de janeiro, tendo em consideração o facto de o estudo contemplar tratamento de dados pessoais e a circunstância de, para este procedimento estar devidamente instruído, ser obrigatório anexar a autorização da CNPD.

---

<sup>39</sup> Anexo ao formulário de registo de inquérito foram ainda anexados: Instrumentos de Notação (inquéritos), Nota metodológica (com a descrição das etapas a seguir na investigação a realizar em meio escolar, ou seja a explicitação detalhada da ação a desenvolver, do tipo de pesquisa, dos instrumentos a utilizar, da equipa que vai estar presente em meio escolar, bem como da dimensão da amostra e modo de seleção das unidades amostrais), a Declaração do Orientador do estudo, onde declara que está a orientar aquela investigação, concorda com a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos e ainda que os instrumentos a aplicar foram por ele aprovados e a autorização da CNPD para identificação dos respondentes.

A aprovação da DGIDC para a realização dos inquéritos por questionário nos agrupamentos e escolas não agrupadas do ensino público pertencentes à DSRC foi recebida no início de março (**anexo 2**). De salientar nesta resposta que, relativamente ao item dos diferentes questionários “Acompanha o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a inserção social ou na vida ativa” é apontado que o texto sublinhado deve ser substituído por “vida pós-escolar”, ou mantido apenas o termo “para a vida ativa”, considerando que “o conceito de inserção social remete para um conjunto de situações consolidadas ao nível das relações familiares, sociais e de trabalho, manter os dois termos, parece-nos redundante”. A introdução do termo “inserção social” visava distinguir os jovens que, por terem uma deficiência profunda, serão encaminhados para uma instituição de solidariedade social, a fim de lhes serem proporcionadas respostas às necessidades básicas, e condições de bem-estar e saúde, enquanto o termo “vida ativa” foi pensado para jovens que terão a possibilidade de ser encaminhados para diferentes entidades ou serviços onde poderão aprender a realizar uma atividade socialmente útil, ou mesmo vir a ter um emprego. Optou-se por substituir a expressão assinalada pela DGIDC pela sugestão dada - “vida pós-escolar”, por se entender que esta expressão engloba as duas ideias anteriormente referidas.

Referia ainda a DGIDC que “os professores de apoio educativo bem como os apoios educativos não devem ser considerados nos diferentes questionários, uma vez que os mesmos não estão sob a alçada da educação especial”. O termo “professores de apoio educativo” surgia num item relativo à inventariação pelo CEE das necessidades de docentes de EE e de apoio educativo, técnicos e assistentes operacionais. Sendo verdade que os professores de apoio educativo não estão sob a alçada da EE, cabe, no entanto, ao departamento de EE, em colaboração com os serviços de psicologia, ao abrigo da alínea e), do ponto 1, do artigo 6.º, do Decreto-Lei n.º3/2008,<sup>40</sup> por exemplo, avaliar da necessidade de disponibilização de um professor de apoio educativo para um aluno referenciado à EE, mas que não se enquadra nas NEE, bem como para alunos com NEE que, por vezes, necessitam de apoio educativo numa determinada área disciplinar/disciplina. Considerando

---

<sup>40</sup> Refere a alínea e), do ponto 1 do artigo 6.º: Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

ainda o estipulado no artigo 13.º,<sup>41</sup> sobre acompanhamento do programa educativo individual e nos pontos 1 e 2, do artigo 31.º-A da Lei n.º 21/2008<sup>42</sup>, bem como a necessária organização do ano letivo, considera-se que a pessoa mais indicada para fazer um levantamento de necessidades de apoios educativos é o CEE. Pese embora o referido, suprimiu-se deste item o termo “professores de apoio educativo”, uma vez que não punha em causa os objetivos definidos para este estudo.

Quanto à expressão “apoios educativos”, esta surgia num item a propósito da implicação do CEE no fomento da avaliação da rentabilidade dos recursos implementados nos apoios educativos. Também aquando da elaboração deste item, se teve em consideração o estipulado no artigo 13.º e as competências do conselho pedagógico e do departamento curricular no que refere, por exemplo, à gestão dos recursos humanos, à sua adequação e eficácia. O item foi também eliminado porque não colocava em causa os objetivos deste estudo.

E por fim, mencionava a DGIDC que, nos questionários dirigidos aos professores e CEE, o item “capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outros “subsistemas”[sic] deve o termo sublinhado ser substituído uma vez que as parcerias não se estabelecem com sistemas ou subsistemas mas sim com entidades, serviços, etc.” Considerando que os termos sugeridos pela DGIDC são os que vêm expressos no Decreto-Lei n.º 3/2008, o termo sublinhado foi substituído por “entidades” pelo facto de ser mais abrangente e por corresponder melhor ao entendimento que se possui sobre o que é um sistema e um subsistema, por exemplo, as instituições de solidariedade social como:

---

<sup>41</sup> 1 - O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 - A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 - Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 - O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 - O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

<sup>42</sup> Referem os pontos 1 e 2 do artigo 31.º-A: 1 — No final de cada ano lectivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde.

2 — O relatório referido no número anterior deve avaliar igualmente os progressos dos alunos que, tendo

associação de paralisia cerebral (APC), associação portuguesa de pais e amigos de cidadão com deficiência mental (APPACDM), ou as cooperativa de educação e reabilitação de cidadãos com incapacidades (CERCI), sendo algumas, Centros de Recursos para a Inclusão (CRIs), pertencendo ao subsistema da solidariedade, que se insere no sistema de segurança social.

Com as alterações anteriormente referidas, deu-se por concluído o trabalho de construção dos questionários.

#### 4.2.2.4 Caracterização e organização dos Inquéritos por Questionário

Os três inquéritos por questionário (apêndices 1.4, 1.5 e 1.6) começavam com uma nota introdutória que visava elucidar os respondentes sobre o contexto e objetivo do estudo, motivá-los para a participação no mesmo, assegurar o seu anonimato e informá-los de que, ao responderem ao questionário, estavam a manifestar o seu consentimento em participar no estudo, sabendo que não estariam a abdicar dos seus direitos de sigilo na informação fornecida.

Eram constituídos, na sua maioria, por questões de resposta fechada, assumindo o formato de questões de resposta dicotómica, de resposta múltipla e de resposta do tipo escala de *Likert*<sup>43</sup>, e, residualmente, por questões abertas. Nas escalas de Likert, optou-se por cinco categorias - duas opções exprimiam ideias negativas e outras duas exprimiam ideias positivas; ao meio das quatro opções, foi colocada uma outra de resposta neutra, pensando que poderia haver respondentes que não se sentissem suficientemente informados para dar uma opinião sobre o assunto em questão, ou cuja interrogação não se adequasse ao contexto específico do seu agrupamento/ escola. Esta opção metodológica justificou-se pela necessidade de reduzir o sentimento de que se é obrigado a dar uma resposta sobre a qual não se tem uma opinião, ou com a qual não existe uma identificação evidente (Foddy, 1996)

Os inquéritos por questionário terminavam com um espaço designado de *Observações*, para que os respondentes pudessem deixar algum comentário ou

---

sido avaliados por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, não foram encaminhados para as respostas no âmbito da educação especial.

<sup>43</sup> Na escala de Likert, cada item da escala tem várias categorias, variando, por exemplo, entre o *discordo totalmente* e *concordo totalmente*, devendo o participante indicar o grau de concordância ou discordância com cada afirmação.

acrescentar alguma informação ligada ao assunto do questionário, se assim o entendessem, e um outro espaço no qual poderiam deixar o contacto de *e-mail*, caso estivessem interessados em receber informação sobre os resultados do estudo.

O Inquérito por Questionário dirigido ao DEE (**apêndice 1.4**) estava dividido em três blocos temáticos.

No primeiro, designado de *DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS*, as questões colocadas visavam recolher informação para a caracterização dos participantes no estudo, neste caso os docentes de EE. A questão 1, sobre o sexo (Masculino ou Feminino), era de resposta dicotómica. As questões 2, 3, 4 e 5, respetivamente sobre idade, anos de serviço docente, grupo de docência da formação de base e da EE, possuíam um espaço próprio de resposta; a questão 6, sobre as áreas formação especializada, era de escolha múltipla.

No segundo bloco, *COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA ONDE ATUALMENTE LECIONA*, na questão 7, sobre quem coordenava a EE, eram apresentadas três opções de resposta. A questão 8, de resposta fechada (do tipo *Likert*), visava recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo CEE, sendo constituída por 39 itens, com cinco opções de resposta (nunca, poucas vezes, sem opinião, muitas vezes e sempre) para cada item. Do mesmo modo, a questão 9, relacionada com as competências profissionais do CEE, integrava 26 itens, apresentando igualmente uma escala com cinco opções de resposta (irrelevante, pouco relevante, sem opinião, relevante e muito relevante).

No terceiro bloco, *FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE – VISÃO PESSOAL*, na questão 10, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adotou uma escala com cinco opções de resposta (irrelevante, pouco relevante, sem opinião, relevante e muito relevante). A questão 11, com a qual se procurou compreender se, na opinião dos inquiridos, o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta era dicotómica (sim/não), sendo solicitado que, em caso afirmativo, indicasse essas competências (questão 12, de resposta aberta).

O Inquérito por Questionário dirigido ao CEE (**apêndice 1.5**) também estava organizado em três blocos temáticos.

No primeiro, designado de *DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS*, as questões colocadas visavam recolher informação para a caracterização dos participantes no estudo, neste caso os CEE. A questão 1, sobre o sexo, era de resposta dicotómica. As questões 2



(idade), 3 (anos de serviço), 4 (grupo de docência/cargo técnico) e 5 (anos de experiência como CEE/SEAE) possuíam um espaço próprio de resposta. A questão 6, sobre as áreas de formação especializada, era de escolha múltipla. Na questão 7, com a qual se procurava saber se o coordenador tinha realizado algum trabalho com crianças com NEE antes de assumir o papel de coordenador, a resposta era dicotômica (sim/não), sendo solicitado que, em caso afirmativo, caracterizasse o trabalho realizado com essas crianças (questão 8, de resposta aberta). Este bloco terminava com a questão 9, relativa ao tipo de formação relevante a que tivera acesso para o desenvolvimento de competências para o cargo de CEE/SEAE, de escolha múltipla.

No segundo bloco, *COORDENAÇÃO DA EE NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA ONDE O DOCENTE LECIONA*, a questão 10, sobre o enquadramento organizacional da coordenação da EE, subdividia-se em duas questões de resposta dicotômica. Com a questão 10.1 e 10.2 procurava-se saber, respetivamente, qual o critério subjacente à atribuição da função de coordenação da EE e se o CEE tinha, ou não, assento no conselho pedagógico. Sendo a questão 10.2 de resposta dicotômica (sim/não), no caso de resposta negativa, era solicitado ao respondente que indicasse, na questão 10.2.1 (com um espaço próprio de resposta), quem representava a EE no conselho pedagógico. As questões 11 e 12 visavam, respetivamente, conhecer os elementos coordenados pelo CEE e as funções que o coordenador assumia para além da coordenação da EE, sendo as respostas de escolha múltipla. A questão 13, sobre o número de tempos letivos atribuídos para o cumprimento dos deveres de coordenação, possuía um espaço próprio de resposta. A questão 14, com a qual se procurava conhecer a opinião dos respondentes sobre se o tempo atribuído era, ou não, suficiente para o desempenho das funções de coordenação, era de resposta dicotômica (sim/não), sendo solicitado que, em caso de resposta negativa, indicasse quantos tempos semanais a mais seriam necessários para conseguir responder às suas responsabilidades de coordenação (questão 15, com um espaço próprio de resposta). A questão 16 era de resposta fechada (do tipo *Likert*), visava recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo CEE, sendo constituída por 39 itens, com cinco opções de resposta (nunca, poucas vezes, não se adequa, muitas vezes e sempre) para cada item. Da mesma maneira, a questão 17, relacionada com as competências profissionais do CEE, integrava 26 itens, apresentando

igualmente uma escala com cinco opções de resposta (irrelevante, pouco relevante, sem opinião, relevante e muito relevante).

No terceiro bloco, sobre *FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE – VISÃO PESSOAL*, na questão 18, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adotava uma escala com cinco opções de resposta (irrelevante, pouco relevante, sem opinião, relevante e muito relevante). A questão 19, com a qual se procurava compreender se, na opinião dos inquiridos, o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta era dicotômica (sim/não), sendo solicitado que, em caso afirmativo, indicasse essas competências (questão 20, de resposta aberta).

O Inquérito por Questionário destinado ao Diretor (**anexo 1.6**), à semelhança dos anteriores, também se encontrava dividido em três blocos. O primeiro, designado de *DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS*, tinha como finalidade recolher informações com vista à caracterização dos respondentes. A questão 1, sobre o sexo, era de resposta dicotômica. As questões 2 (idade), 3 (grupo de docência), 5 (anos de serviço docente) e 6 (anos de experiência no exercício da função de responsável máximo pela gestão/direção do agrupamento/escolas) possuíam um espaço próprio de resposta. A questão 4, relativa às habilitações académicas, e a questão 7, sobre as áreas de formação especializada, eram de escolha múltipla.

No segundo bloco, *COORDENAÇÃO DA EE NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA QUE DIRIGE ATUALMENTE*, a questão 8, sobre o enquadramento organizacional da coordenação da EE, subdividia-se em três questões de resposta fechada. Com as questões 8.1, 8.2 e 8.3 procurava-se saber, respetivamente, quem assumia a coordenação da EE no Agrupamento, qual o critério subjacente à atribuição da função de coordenação da EE e se o CEE tinha, ou não, assento no conselho pedagógico. Sendo a questão 8.3 de resposta dicotômica (sim/não), no caso de resposta negativa, era solicitado aos respondentes que indicassem, na questão 8.3.1, quem representava a EE no Conselho Pedagógico. Na questão 9, sobre os elementos coordenados pelo CEE, a resposta era de escolha múltipla. Este bloco terminava com a questão 10, que visava recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo CEE. Esta questão era de resposta fechada (do tipo *Likert*), sendo constituída por 39 itens, com cinco opções de resposta (nunca, poucas vezes, sem opinião, muitas vezes e sempre).

No terceiro bloco, *FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE – VISÃO PESSOAL*, na questão 11, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adotava uma escala com cinco opções de resposta (irrelevante, pouco relevante, sem opinião, relevante e muito relevante). Tal como nos questionários anteriores, na questão 12, com a qual se procura compreender se, na opinião dos inquiridos, o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta era dicotómica (sim/não), sendo solicitado que, em caso afirmativo, indicasse essas competências (questão 13, de resposta aberta).

#### **4.2.2.5 Procedimentos adotados na distribuição dos Inquéritos por Questionário**

O processo de distribuição dos inquéritos por questionário começou a ser estudado/diligenciado no início do ano de 2011. Após uma deslocação da investigadora à Direção Regional de Educação do Centro (DREC) para recolha de dados sobre o número de professores de EE nos agrupamentos e escolas pertencentes a esta direção, bem como da pessoa responsável pela EE em cada agrupamento/escola, foi recomendada por um trabalhador/docente da DREC a solicitação dessas informações à senhora Diretora Regional, via correio eletrónico. O pedido foi realizado em março de 2011 (apêndice 4), mas revelou-se em vão, uma vez que na resposta não foi cedido qualquer dos dados solicitados, mas tão-somente que nada havia a opor à realização do estudo, desde que em respeito pelo disposto na lei relativamente à implementação de questionários em meio escolar.

Em maio do mesmo ano, optou-se por solicitar diretamente essa informação aos presidentes/diretores de agrupamentos e escolas através de uma mensagem enviada por correio eletrónico para os endereços que constavam do ficheiro de “Contactos e Níveis de Ensino das Escolas” da DREC (apêndice 5). Este procedimento foi também ineficaz, uma vez que se registou um reduzido número de respostas e um elevado número de notificações automáticas sobre falhas na entrega da mensagem, mensagens não lidas e ausências de respostas, sendo por isso desconhecido, o número total de sujeitos<sup>44</sup> da

---

<sup>44</sup> O termo sujeito diz respeito a cada um dos elementos que pertence à amostra (Almeida & Freire, 1997).

população a inquirir, bem como o das pessoas responsáveis pela coordenação da EE nos agrupamentos/escolas.

Tendo em consideração os problemas encontrados nesta fase do estudo, em dezembro de 2012, a investigadora deslocou-se à DSRC (anteriormente designada por DREC) para solicitar à senhora diretora a colaboração no envio dos inquéritos por questionários *on-line* aos diretores de agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Não tendo sido possível o contacto com a senhora diretora, foi a investigadora recebida por um trabalhador da DSRC a quem transmitiu as diligências anteriormente referidas e o pedido que pretendia dirigir à direção. Novamente, a investigadora foi orientada no sentido de solicitar esse pedido, via correio eletrónico, à diretora.

A mensagem foi enviada em meados de fevereiro (**apêndice 6**), levando como anexos um pedido dirigido pela diretora do programa doutoral a reforçar o pedido da investigadora (**anexo 5**), bem como a autorização da CNPD (**anexo 1**) e o caderno da recolha de dados enviado a esta comissão. Face à ausência de resposta, procedeu-se a novo reenvio do pedido de colaboração da senhora diretora da DSRC na distribuição dos inquéritos por questionário, no início de março. Nas duas respostas recebidas, decorrentes dos dois envios efetuados (**anexos 3 e 4**), não se obteve a ajuda solicitada, apesar da menção na mensagem de que, no formulário da DGIDC, era apontada esta possibilidade.

Deste modo, a alternativa foi enviar os pedidos de colaboração no estudo para os endereços de correio eletrónico que constavam do ficheiro de “Contactos e Níveis de Ensino das Escolas” na região centro, alojado na plataforma da DSRC. A mensagem de colaboração no estudo com os endereços na Internet onde os inquéritos por questionário estavam disponíveis, foi enviada pela investigadora em março de 2013, com aviso de leitura, aos diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas, a quem, para além do pedido no sentido de responderem ao inquérito que lhes dizia respeito, era solicitado o favor de enviarem o pedido de colaboração no estudo/resposta aos questionários *on-line* aos coordenadores e professores de EE do respetivo agrupamento/escola não agrupada.

Resultante do envio da referida mensagem, houve, à semelhança do que já tinha acontecido aquando do levantamento de dados sobre o número de professores de EE pertencentes à DREC (atual DSRC), um elevado número de notificações sobre falhas na entrega da mensagem - não ter permissão para enviar mensagens, endereço incorreto, conta removida, endereço de correio eletrónico não encontrado, cota de mensagem

excedida, conta suspensa, conta de *email* desativada por falta de utilização e mensagens excluídas sem serem lidas. Este facto obrigou à implementação de um outro estratagema - solicitar a colegas e amigos a colaboração na divulgação dos questionários junto dos diretores/presidentes e/ou colegas de EE pelos motivos anteriormente surgidos. Dos 225 agrupamento de escolas/escolas notificados, apenas recebemos a notificação de 42 leituras e um diretor respondeu lamentando não ter disponibilidade para colaborar no estudo.

Com base no ficheiro de contactos disponível na DSRC, procedeu-se, entretanto, a uma confirmação/pesquisa de endereços de correio eletrónico nas páginas/portais na Internet, bem como do número de professores de EE, da pessoa responsável pela coordenação da EE e do enquadramento da EE na organização escolar, tendo-se neste caso consultado, quando disponível, o regulamento interno dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. Rapidamente, esta tarefa revelou-se infrutífera e foi dada por encerrada, pois constatou-se que o ficheiro da DSRC não tinha sido atualizado após a criação/reformulação/fusão havida nos agrupamentos pelo que, parte dos nomes que aí constavam estava desatualizada e/ou continha endereços incorretos/desativados. Verificou-se também que os dados nas plataformas/*site* dos agrupamentos/escolas sobre o enquadramento organizacional da EE nem sempre estavam disponíveis e, naqueles em que foi possível aceder a essa informação, estavam desatualizados e, portanto, não seria possível chegar a um dado autêntico para o estudo sobre o número de sujeitos a inquirir.

Nesta conformidade, tomaram-se como referência os nomes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que constavam na Portaria n.º 156-A/2013, sobre vagas destinadas a educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, e fez-se uma nova consulta/confirmação/pesquisa de novos endereços de *e-mail* nas páginas dos agrupamentos e escolas para obtenção de dados sobre o número de professores de EE e sobre o responsável pela coordenação da EE. Esta iniciativa, por um lado, foi profícua porque se obteve, além da confirmação do endereço oficial do agrupamento/escola, outros endereços de correio eletrónico, como da secretaria, dos diretores, vice-diretores, adjuntos ou responsáveis pela EE; mas, por outro lado, foi improfícua porque se verificou que algumas plataformas/*site*, de tão recentes que eram, pouca ou nenhuma informação forneciam sobre o número de professores de EE ou sobre o responsável da EE.

Decorrente desta recolha de novos endereços, procedeu-se a mais um envio dos inquéritos por questionário.

Outra estratégia seguida, foi enviar a mensagem de divulgação dos inquéritos por questionário aos Diretores dos Centros de Formação dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas do estudo (um total de 21 centros de formação). Apenas se obteve a confirmação da colaboração de um diretor de Centro de Formação, que fez o favor de reenviar a mensagem para as escolas, dando conhecimento à investigadora desse envio; e recebeu-se apenas a notificação de leitura da mensagem por outros dois diretores de centros de formação.

Passado um mês do primeiro envio, procedeu-se ao segundo envio dos inquéritos por questionário para todos os endereços anotados/recolhidos, lembrando os diretores/respondentes sobre o pedido de colaboração no estudo anteriormente enviado.

De acordo com a portaria acima referida, contabilizaram-se 151 instituições pertencentes à Direção Geral de Estabelecimentos Escolares da Direção de Serviços da Região Centro, não considerando as escolas profissionais e artísticas. Assim, o valor referência para a população de diretores é 151 e, considerando que em cada instituição pode haver um coordenador/responsável pela EE, considera-se o mesmo número de referência para CEE, não sendo possível apontar um número de professores de EE, dado que este varia em função do número de alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008 em cada instituição.

#### **4.2.2.6 Os participantes**

A população pretendida englobava todos os docentes, CEE e diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas em exercício de funções em estabelecimentos de ensino da rede pública pertencentes à DSRC.

A amostra<sup>45</sup> do estudo foi obtida pela taxa de retorno do inquérito por questionário (37 de diretores, 47 de CEE e 105 de professores de EE). Tendo como valor de referência 151 instituições escolares, considera-se que a amostra carece de alguma significância, na medida em que a taxa de inquéritos devolvidos na primeira fase foi diminuta, pese o facto

---

<sup>45</sup> Uma amostra é um subconjunto de sujeitos extraídos de um grupo maior chamado população, junto dos quais se concretiza o estudo (Almeida & Freire, 1997).

de se tratar de uma amostra representativa, dado a mesma possuir as características da população definida para o estudo o que, segundo Almeida e Freire (1997, p. 102) é “a condição mais importante numa investigação”.

#### 4.2.2.7 Tratamento e análise dos dados

Relativamente aos procedimentos efetuados na análise dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, recorreu-se a ferramentas de estatística usando o Microsoft Excel 2010 (Microsoft Corporation, Redmond, WA, USA), o software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0 (IBM Corporation, New York, USA), nas questões de resposta fechada; e recorreu-se à ferramenta automática do *Google Docs* para os dados obtidos nas questões/ítems. Fez-se, ainda, análise de conteúdo às respostas obtidas nas duas questões de resposta aberta, tendo-se procurado o enquadramento destas com os objetivos do estudo, usando-se estes dados a título de exemplo na concretização de algumas opiniões.

Os dados apurados fazem parte dos **apêndices 7** (Dados Estatísticos com o Microsoft Excel), **8** (Dados Estatísticos com o SPSS) e **10** (Análise de conteúdo das respostas às questões abertas dos Inquéritos por Questionário a DEE, CEE e Diretores).

##### 4.2.2.7.1 Procedimentos de análise estatística

A análise de dados quantitativos do estudo visou a caracterização da amostra estudada em termos de dados pessoais e profissionais, tais como: sexo, idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo, e a descrição das correlações entre algumas categorias e as variáveis independentes, para uma melhor compreensão da temática em estudo.

Nas questões de resposta fechada recorreu-se à comparação entre as respostas dos respondentes e ao cruzamento de alguns ítems a partir da submissão dos dados a um

tratamento de estatística descritiva<sup>46</sup> para encontrar as frequências absolutas (N), relativas (%) e médias (M), bem como o desvio padrão (DP).

Tendo em vista encontrar diferenças de opinião entre os três grupos de respondentes, fez-se a análise indutiva em relação aos seguintes fatores: função/cargo desempenhado, sexo, idade, anos de serviço e anos de experiência no exercício do cargo (diretor e CEE).

Visando a extração de inferências, a análise estatística dos dados teve em consideração que a distribuição normal é a mais importante em estatística pela utilização que se faz dela nos testes de hipóteses através dos parâmetros de média e desvio padrão, e pelo facto de esta distribuição estar igualmente associada ao teorema do limite central, um dos princípios fundamentais em estatística que indica que, para qualquer variável aleatória cuja amostra seja superior ou igual a trinta elementos, a média amostral apresenta uma distribuição normal.

Como no presente estudo a constituição de qualquer um dos três grupos considerados é superior a trinta elementos, tendo em consideração as indicações do citado teorema, utilizaram-se os testes paramétricos. Assim, de acordo com Expósito-Ruiz, Pérez-Vicente e Rivas-Ruiz (2010), foram utilizados o teste de t para duas amostras independentes (quando comparados dois grupos), o ANOVA de um fator (quando comparados os três grupos) e o teste à significância da correlação de Pearson (quando efetuadas as associações entre duas variáveis).

O primeiro teste (t) utilizou-se para as variáveis sexo (feminino e masculino) e cargo/função (CEE e docente de EE), e os itens das escalas; o segundo (ANOVA) entre o cargo/função (CEE, Diretor e docente de EE) e os itens das ações e das funções do CEE; e o terceiro (Correlação de Pearson) para a associação dos itens das escalas com a idade, anos de serviço e anos de experiência no cargo.

O nível de significância utilizado para os testes foi de  $\alpha=0.05$ , valor fixado pelos investigadores em ciências sociais (Tuckman, 2000).

---

<sup>46</sup> “Estatística descritiva” é o processo de recolha, classificação, tratamento e apresentação de dados colocando em evidência as características principais do conjunto observado, de modo a que se possam retirar conclusões acerca dele.



#### 4.2.2.7.2 Procedimentos de análise de conteúdo

Nas questões de resposta aberta, assim como nos comentários efetuados pelos respondentes no espaço destinado a “Observações”, procedeu-se à análise de conteúdo *“visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”*<sup>47</sup> (Bardin, 2011, p. 44).

Neste processo, respeitaram-se os passos da análise de conteúdo<sup>48</sup> sugerida por (Bardin, 2011) – 1) Organização da análise, 2) Codificação, 3) Categorização e 4) Inferência, tendo-se recorrido à técnica mais conhecida, a análise categorial que se caracteriza por ser um procedimento predominantemente quantitativo, baseado no cálculo e comparação das frequências de certas características/temas “previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 226).

O primeiro passo foi efetuar uma leitura flutuante<sup>49</sup>, para assimilação dos aspetos gerais do conteúdo, tendo-se verificado que as respostas dadas eram sucintas e semelhantes.

De seguida, fruto da leitura flutuante/análise passou-se à codificação, um processo de transformação dos dados em bruto de um texto, segundo regras bem definidas, e agrupados em unidades que facilitam uma descrição das características mais importantes do conteúdo (Bardin, 2011; Pacheco, 2006) ou, como refere Vala (2003, p. 104), “trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

Simultaneamente, procedeu-se à definição de categorias<sup>50</sup> onde posteriormente se enquadraram as unidades de registo<sup>51</sup>, tendo-se assegurado na validade interna dos critérios

---

<sup>47</sup> Destaque do autor.

<sup>48</sup> A análise de conteúdo enquanto conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação “representa um conjunto de procedimentos metodológicos em investigação educacional” (Esteves, 2006, p. 106) que visam “a redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (idem, p. 107).

<sup>49</sup> A leitura flutuante baseia-se no “contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 122).

<sup>50</sup> A categoria é “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (Vala, 2003, p. 111) ou,

de pertença de uma categoria a uma dada unidade, “a técnica de acordo entre juízes” (Pacheco, 2006, p. 25).

Quanto às unidades de registo, optou-se por recortar núcleos de sentido que se prendiam com os objetivos da análise. Estes núcleos semânticos não respeitam a mesma estrutura, sendo por vezes compostos por uma, duas ou três palavras carregadas de sentido, ou, mais frequentemente, sob a forma de frases ou parágrafos.

### **4.2.3 O inquérito por entrevista**

A opção pelo inquérito por entrevista, na segunda fase do estudo, a especialistas/profissionais bem informados na temática em investigação, prendeu-se com o facto de se quererem clarificar algumas questões, surgidas após a análise dos dados recolhidos na primeira aplicação do inquérito por questionário, bem como com a necessidade de aprofundar as questões em torno da função supervisiva pelo CEE, nomeadamente, em que medida se exige, ou não, um perfil de liderança para o exercício deste cargo e até que ponto o CEE pode ser, ou não, um fator de desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

A entrevista é um meio poderoso para recolha de informação, sendo especialmente adequada para “o exame da lógica de funcionamento das organizações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 227), e na: “análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados (...) análise de um problema específico (...) reconstrução de um processo de acção, de experiências ou de acontecimentos do passado” (*idem*, pp. 194, 195). Permite aceder a dados não observáveis, ou seja, a opiniões, atitudes, ideais, representações e valores de um indivíduo. A entrevista usada em conjugação com outros métodos de investigação, torna possível averiguar da coerência, ou não, dos resultados obtidos, bem como completar o conhecimento que se possui sobre um determinado facto.

---

dito de outro modo, a categoria é uma rubrica que reúne um conjunto de elementos, as unidades de registo, sob um título genérico, realizando-se essa reunião em função das características comuns desses elementos. A categorização tem assim por objetivo dar a conhecer índices invisíveis a partir de uma representação simplificada de dados (Bardin, 2011).

<sup>51</sup> A unidade de registo “corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2011, p. 130) (pode ser uma palavra ou uma frase cujo sentido pode ter algum significado na análise).

Apesar do plano prévio das questões ter atendido a diferentes aspetos, como o tipo e a sequência das perguntas a colocar, procurou-se que nas diferentes interações fosse proporcionada alguma liberdade de resposta ao entrevistado, possibilitando o alargamento do tema e a informação espontânea sobre assuntos previstos no guião.

#### **4.2.3.1 Processo de construção do guião das entrevistas**

Tendo em consideração o *background* dos participantes, optou-se por entrevistas semiestruturadas pelo facto destas proporcionarem a possibilidade de um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e entrevistado, assim como possibilitarem ao entrevistador forjar novas questões para aprofundar ou clarear pontos abordados ao longo da entrevista.

Para a construção dos guiões das entrevistas teve-se por base a revisão da literatura, as questões e os objetivos a atingir com este estudo. Elegeu-se a formulação de questões centradas nos conhecimentos e experiências subjetivas dos entrevistados, visando a verbalização dos seus pensamentos e a consequente recolha de “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193), gizados relevantes para os objetivos propostos nesta investigação.

Ponderando, também, a possibilidade dos entrevistados se exprimirem de forma espontânea, procurou-se elaborar “um número restrito de perguntas relativamente amplas, para deixar o campo aberto a respostas diferentes das que o investigador teria podido explicitamente prever” (*idem*, p. 185). As questões norteadoras para a análise dos objetivos da investigação foram organizadas em seis blocos, visando diferentes fins: o primeiro, bloco A, visava a legitimação da entrevista e a motivação dos entrevistados; o segundo, bloco B, a recolha de dados pessoais em termos de percurso académico e experiência profissional; o terceiro, bloco C, a recolha de elementos para estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE; o quarto, bloco D, a recolha de informações sobre os processos de coordenação e supervisão dos CEE que pudessem, respetivamente, contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola; o quinto, bloco E, a recolha de dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE; e o sexto, bloco F, a recolha de ideias sobre as expectativas dos entrevistados relativamente ao enquadramento organizacional da EE para a

promoção de práticas inclusivas na escola, procurando identificar novas ideias sobre o exercício de funções supervisivas pelo CEE.

Após uma análise preliminar dos dados relativos a este bloco, optou-se por excluí-los por se terem revelado incipientes.

Foram elaborados três guiões de entrevista (apêndices 2.1, 2.2 e 2.3) – um para docentes a exercerem funções no ensino superior, outro para docentes a exercerem funções de EE no ensino básico e um para uma docente a exercer funções na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Embora se tratasse de guiões distintos pelo facto de as entrevistas se dirigirem a participantes a atuarem em diferentes contextos profissionais e com conhecimentos distintos sobre o assunto em estudo, as diferenças entre estes não foram substanciais, sendo de referir que os blocos temáticos foram os mesmos, de forma a favorecer a análise e a apresentação dos dados recolhidos, registando-se apenas algumas adaptações na formulação das perguntas; ainda, no guião da entrevista dirigida à docente a exercer funções na IGEC, eliminou-se a questão três do bloco E.

#### 4.2.3.1.1 Validação do guião das entrevistas

Concluída a elaboração dos guiões das entrevistas, estes foram sujeitos a uma análise crítica pelas professoras orientadoras do estudo, no sentido de averiguar se as questões formuladas correspondiam aos objetivos definidos para o estudo.

Após a apreciação e aprovação dos guiões, passou-se ao estabelecimento dos primeiros contactos com os sujeitos selecionados, para averiguar da disponibilidade de participação dos mesmos no estudo.

#### **4.2.3.2 Os participantes**

Nesta fase do estudo, dez docentes colaboraram nas entrevistas semiestruturadas; dois a exercerem funções docentes no ensino superior, sete a exercerem funções docentes no ensino básico – seis na EE e um no ensino regular – e um a exercer funções na Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro, da IGEC.

#### 4.2.3.2.1 Critérios de seleção dos participantes

Considerando que na pesquisa qualitativa não é a quantidade de entrevistados que é relevante, mas sim, a valia que os entrevistados têm em prol do que se busca para o estudo, procedeu-se a uma seleção de pessoas consideradas como “testemunhas privilegiadas”<sup>52</sup> (Albarello et al., 2005; Quivy & Campenhoudt, 1992), nas redes de contactos da investigadora e das orientadoras do estudo, por cumprirem três ou mais condições no seguinte conjunto de critérios:

Ser docente, investigador especializado e perito no domínio da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992);

- 1- Possuir formação académica superior em educação;
- 2- Possuir formação especializada em supervisão e/ou em educação especial;
- 3- Possuir experiência profissional em supervisão e/ou em educação especial;
- 4- Possuir experiência profissional em coordenação em educação especial, “*o público a que o estudo diz directamente respeito*” (idem, p. 70);
- 5- Exercer a sua atividade na área da educação.

#### 4.2.3.3 Procedimentos

Tendo em consideração que a entrevista é um processo comunicativo com registo único do discurso do entrevistado e que se pretende recolher informação relevante para validar e valorizar o tema em questão, além do enorme cuidado colocado na elaboração do guião, preparou-se com esmero o estabelecimento da interação com os entrevistados, a fim de vencer alguma possível apreensão.

Nesta conformidade, o convite para colaboração no estudo foi endereçado via correio eletrónico e/ou contacto telefónico pela investigadora e/ou pelas orientadoras do estudo, conforme a rede de contactos a que estes pertenciam. No primeiro contacto, os participantes foram informados do quadro da investigação (uma tese) e do tema em estudo, dos critérios que presidiram à respetiva seleção para o papel de entrevistados, e foram motivados a participar na investigação pela mais-valia que representariam para a pesquisa,

salientando-se que, caso desejassem, lhes seria previamente facultado o guião da entrevista pois, ainda que se pudesse perder em espontaneidade na resposta, ganhar-se-ia, certamente, em reflexividade, o que se justificava no caso desta investigação.

Após a aceitação de colaboração no estudo, considerando o interesse em criar alguma afinidade, confiabilidade e conhecimento mútuo antes das entrevistas para que as respostas dos entrevistados fossem o mais autênticas possível, os contatos seguintes passaram a ser estabelecidos pela investigadora. Além do propósito anteriormente referido, os contactos estabelecidos visaram ainda facultar o guião da entrevista, informar os participantes sobre o tempo previsto para a realização da mesma, e concertar disponibilidades - data, hora e escolha de um local confortável e com condições de privacidade, isto é, um sítio calmo e ao abrigo de interrupções.

As entrevistas decorreram entre treze de março e dois de maio de 2014, e foram realizadas presencialmente no local indicado pelo entrevistado, à exceção de três que foram realizadas via skype. Iniciaram-se com uma síntese enquadradora do estudo pela investigadora, mais ou menos longa, de acordo com a solicitude dos entrevistados, e a assinatura da “Declaração de Consentimento Informado”, conforme orientação da CNPD para a solicitação do “consentimento expresso”<sup>53</sup> no início da recolha de dados. A duração da entrevista, deduzindo esta parte inicial que não foi sujeita a registo áudio (gravação), foi sensivelmente a mesma para todos, cerca de uma hora, à exceção de duas que foram consideravelmente mais curtas (pouco mais de meia hora).

Embora o guião das entrevistas tenha sido elaborado com a finalidade de orientar as entrevistas, a colocação das questões nem sempre respeitou a ordem em que estas se encontravam anotadas, nem a formulação previamente definida. Quando necessário, adaptaram-se/encurtaram-se/reformularam-se algumas questões para uma melhor compreensão do que era solicitado e formularam-se outras para aprofundar ou clarificar aspetos surgidos no diálogo estabelecido.

---

<sup>52</sup> Segundo Quivy e Campenhoudt (1992, p.69) trata-se de “pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema. Essas testemunhas podem pertencer ao público sobre que incide o estudo ou ser-lhes exteriores, mas muito relacionadas com esse público”.

<sup>53</sup> Segundo a CNPD o consentimento é “qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento”, dito de outra forma, é “a explicação dada às pessoas, o mais detalhada possível, da investigação a efectuar” (Vasconcelos, 2006, p. 98) e a especificação dos “passos que serão dados para que a confidencialidade seja, efectivamente, assegurada” (Lima, 2006, p. 146).

As entrevistas foram gravadas em formato áudio e, posteriormente, a investigadora procedeu à transcrição literal das mesmas, respeitando repetições de sons/palavras, supressão, trocas, acentuações e prolongamentos de sons/sílabas, e pausas (apêndices 11.1 a 11.10). Num ou noutro caso, houve necessidade de solicitar informações em falta que depois foram introduzidas nas entrevistas. Posteriormente, as transcrições foram devolvidas a cada um dos participantes para obtenção da sua concordância antes de serem objeto de análise pela investigadora, com a recomendação de que poderiam completar ou corrigir ideias/palavras/frases que considerassem incorretas ou que não transmitissem claramente as suas ideias. De referir que foram solicitadas e aceites as correções sugeridas por três entrevistados, relativamente à diminuição de repetições, incongruências gramaticais, construções fráscas incorretas, esclarecimento de mensagens e eliminação/substituição de expressões próprias do discurso oral. Os restantes entrevistados manifestaram a sua concordância com a transcrição efetuada.

De acordo com a vontade expressa de nove participantes, não houve necessidade de proteger a identidade pessoal dos entrevistados, pelo que são utilizados os seus nomes verdadeiros na transcrição das entrevistas, à exceção de um participante que solicitou participação de forma anónima no estudo, tendo-lhe sido garantida a confidencialidade no tratamento dos dados e o seu anonimato, omitindo o seu nome e atribuindo um nome fictício.

#### 4.2.3.4 As transcrições

As transcrições das entrevistas foram realizadas pela investigadora, tendo-se constituído, desde logo, num momento de pré-análise dos dados recolhidos, pelo facto de, por várias vezes, ter havido a necessidade de retroceder nas gravações e voltar a ouvir pequenos excertos para poder transcrever fielmente as falas proferidas pelos entrevistados.

Procurou-se que a transcrição fosse a reprodução fiel do documento gravado num exemplar escrito, isto é, com a transcrição de todas as verbalizações, tendo sido adotados os seguintes critérios de transcrição:

- ... – Qualquer pausa
- (...) – Corte no discurso
- ( ) – Palavras omitidas por dificuldades de transcrição
- (hipótese) – Hipótese do que se ouviu

- Maiúscula – Entoação enfática  
 :: – Prolongamento do som  
 ? – Interrogação  
 (( )) – Comentários descritivos da investigadora  
 [ ] – Sobreposição/simultaneidade de falas e/ou silêncios

#### 4.2.3.5 Tratamento e análise dos dados

Relativamente ao exame dos dados obtidos nas entrevistas, recorreu-se à análise de conteúdo<sup>54</sup> através das ferramentas da WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*)<sup>55</sup>. Os procedimentos adotados foram idênticos aos anteriormente referidos na análise de conteúdo nas questões de resposta aberta dos inquéritos por questionário, ainda que, nesta etapa, se tenha optado por uma análise mais de tipo qualitativo, isto é, estudar a “*presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração”(Bardin, 2011, p. 23).

Numa primeira fase, fizeram-se leituras sucessivas de cada uma das transcrições das entrevistas, visando o entranhamento nos discursos e nos sentidos neles contidos, a fim de dispor num conjunto de categorias, o conteúdo expresso nas diferentes entrevistas para, numa segunda fase, inspirada pelos quadros teóricos que sustentam esta investigação e os objetivos que a norteiam, operar uma leitura mais cuidada, fazer inferências<sup>56</sup> interpretativas sobre os dados reunidos e elaborar um texto que mostre os aspetos comuns e diferentes nas entrevistas analisadas.

Tomaram-se como unidades de contexto<sup>57</sup>, as respostas às questões colocadas, e como unidades de registo, parcelas de texto com um sentido ou significado próprio – palavras, frases ou parágrafos. Previamente, tendo em vista a orientação da leitura, o recorte das entrevistas e as categorias utilizadas na análise dos questionários, listaram-se os

<sup>54</sup> Com a análise de conteúdo procura-se “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2011, p. 45).

<sup>55</sup> WebQDA é um software destinado à investigação qualitativa para análise de textos, vídeos, áudios e imagens que funciona numa estrutura dividida em três partes – Fontes, Codificação e Questionamento, e opera num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet (Costa, Linhares & Neri de Souza, 2012).

<sup>56</sup> Para Bardin (2011, p. 41) a inferência é uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras”.

<sup>57</sup> Segundo Bardin (*idem*, p. 133) a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo”.



temas e subtemas a analisar a partir dos blocos temáticos do guião de entrevista e da informação que se procurava conseguir com as questões em cada bloco.

Segundo Bardin (2011, p. 145), o processo de categorização resume-se a “uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o género (analogia) com os critérios previamente definidos” ou, dito de outra forma, “é a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objectivos de investigação” (Esteves, 2006, p. 109)<sup>58</sup>.

Nesta conformidade, identificados os dados pertinentes de acordo com os objetivos da investigação, depois de um processo de alguns ensaios e consecutivas “remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados (...) até à inserção de todo o material estar feita” (*idem*, p. 110), alcançados os sentidos das unidades de registo que foram codificadas em cada categoria, extraídos os indicadores<sup>59</sup> e submetidos ao critério de análise das orientadoras para assegurar da validade<sup>60</sup> e a fidelidade<sup>61</sup> da codificação/ categorização, procedeu-se à categorização definitiva.

Por fim, e tendo em consideração que “todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, do implícito (...) a partir de critérios que incidem mais sobre a organização interna do discurso que sobre o seu conteúdo explícito” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 228), passou-se à interpretação dos dados patentes e latentes e, conseqüentemente, à redação do texto de apresentação seguindo de forma próxima a estrutura da matriz elaborada pelo questionamento no WebQDA e recorrendo, com discrição, a citações das entrevistas em análise para ilustrar alguns comentários ou tornar credíveis algumas afirmações e conclusões.

---

<sup>58</sup> Com o WebQDA a Codificação e a Categorização são feitas em simultâneo (Souza, Costa, & Moreira, 2011).

<sup>59</sup> Segundo Esteves (2006, p. 116) os indicadores “representam inferências do investigador a partir das unidades de registo que tem perante si, mas são inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto nas comunicações”.

<sup>60</sup> A validade da categorização “passa pelo facto de ela se coadunar com os objectivos definidos, logo ser pertinente” (Esteves, 2006, p. 123).

<sup>61</sup> A fidelidade das categorias prende-se com a forma como elas satisfazem “critérios de objetividade e de exclusão mútua (...). O índice de fidelidade é uma medida que permite extrair o grau de concordância entre investigadores quando usam determinado sistema de categorias para codificar o mesmo material (Esteves, 2006, p. 123), ou seja, garantir que “uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (Vala, 2003, p. 113).



## **CAPÍTULO 5**

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

#### ***Introdução***

Neste capítulo faz-se a apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos no estudo empírico. Primeiramente, aqueles que provêm da aplicação dos inquéritos por questionário a DEE, CEE e a diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas e de seguida, aqueles que advêm das entrevistas realizadas a especialistas nas áreas da educação especial e da supervisão.

## **5.1 Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Inquéritos por Questionário**

Relativamente aos inquéritos por questionário, a apreciação que a seguir se apresenta, começa por uma caracterização da amostra do estudo através da análise dos dados relativos às variáveis sexo, idade, habilitações/áreas de formação especializada, anos de serviço docente/experiência em cargos, e grupo de docência/cargo.

Posteriormente, procede-se à análise e interpretação dos dados sobre a supervisão praticada em EE nos agrupamentos/escolas, desde logo pelo enquadramento organizacional da coordenação da EE, elementos que compõem a EE, funções e tempo letivo atribuído no desempenho do cargo de CEE.

Em seguida, analisam-se e interpretam-se os dados relativos às opiniões dos sujeitos participantes sobre a frequência com que o CEE realiza diferentes ações e a relevância atribuída às competências profissionais do CEE e, a terminar, os dados sobre a relevância das funções do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas no agrupamento/escola, bem como um levantamento de competências específicas atribuídas ao CEE.

Tendo em consideração os objetivos do estudo que guiaram esta investigação, a análise e interpretação dos dados incide na distribuição das frequências absolutas e relativas das respostas. Considerando a deteção de conformidades ou divergências nas respostas dos diferentes grupos da amostra, procedeu-se ainda à correlação entre as categorias e as variáveis sexo, idade, anos de serviço e anos de experiência no exercício do cargo, pelo facto de estas estarem naturalmente associadas ao exercício das funções dos participantes no estudo.

### **5.1.1 Dados pessoais e profissionais dos participantes**

Participaram neste estudo 37 diretores, 47 CEE e 105 DEE. No conjunto destes três grupos de participantes existe um claro predomínio de indivíduos do sexo feminino, constituindo 80% da amostra (Tabela 1). Comparando a constituição de cada grupo, constata-se que apenas no dos diretores há um equilíbrio entre indivíduos de cada sexo.

**Tabela 1 - Distribuição da amostra por sexo**

Sexo	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Feminino	19	51,4	37	78,7	95	90,5	151	80
Masculino	18	48,6	10	21,3	10	9,5	38	20
Total	37	100	47	100	105	100	189	100

No que respeita à idade da amostra (**Tabela 2**), verifica-se uma prevalência na faixa etária entre os 40-49 anos, o que constitui 41% da amostra, ainda que, em termos parciais, nos grupos dos diretores e CEE, a faixa etária onde se regista uma maioria seja entre os 50-59 anos, 59% e 51%, respetivamente. De referir que, no total dos participantes, a média das idades é 46,5 anos (**Tabela 3**), sendo a média mais elevada no grupo dos diretores (50,8 anos) e a média mais baixa entre os DEE (44,1 anos).

**Tabela 2 - Distribuição da amostra por idades (I)**

Idades	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
≤29	0	0	0	0	1	1	1	1
30-39	2	5	3	6	30	29	35	19
40-49	11	30	20	43	46	44	77	41
50-59	22	59	24	51	27	26	73	39
≥60	2	5	0	0	1	1	3	2
Total	37	100	47	100	105	100	189	100

**Tabela 3 - Distribuição da amostra por idades (II)**

Medidas	Diretor	CEE	DEE	Amostra
Média	50,8	48,5	44,1	46,5
Máximo	61	59	60	61
Mínimo	31	33	29	29
Moda	57	50	53	51

No que concerne aos anos de serviço docente, constata-se uma prevalência de 43% entre os 16-25 anos de serviço (**Tabela 4**). Em termos parciais, a situação é idêntica ao descrito anteriormente sobre a idade, ou seja, nos grupos dos diretores e CEE, regista-se um número superior de anos de serviço, notando-se uma prevalência entre os 26-35 anos, 54% e 47%, respetivamente.

Da análise às citadas tabelas, apura-se que em cada um dos grupos de participantes, existe uma grande amplitude em termos de experiência, variando esta entre 2-37 anos, 5-33 anos e 4-34 anos, nos diretores, CEE e DEE, respetivamente, sendo a média de anos de serviço maior entre os diretores (27,1 anos) e menor entre os DEE (19,3 anos) (**Tabela 5**).

**Tabela 4 - Anos de serviço docente da amostra (I)**

Anos	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
≤ 5	2	5	1	2	7	7	10	5
6-15	1	3	3	6	25	24	29	15
16-25	10	27	21	45	51	49	82	43
26-35	20	54	22	47	22	21	64	34
≥36	4	11	0	0	0	0	4	2
Total	37	100	47	100	105	100	189	100

**Tabela 5 - Anos de serviço docente da amostra (II)**

Medidas	Diretor	CEE	DEE	Amostra
Média	27,1	24,1	19,3	22
Máximo	37	33	34	37
Mínimo	2	5	4	2
Moda	32	26	27	25

Relativamente à experiência de diretores e CEE no exercício dos respetivos cargos (Tabela 6), a prevalência é de 49% entre os seis e os quinze anos para os diretores, enquanto nos CEE existe uma distribuição semelhante entre as categorias com cinco ou menos anos de serviço, e entre os seis e os quinze anos, ambas as categorias com 47% de prevalência.

**Tabela 6 - Anos de experiência do diretor e do CEE no cargo**

Anos	Diretor		CEE	
	N	%	N	%
≤5	10	27	22	47
6-15	18	49	22	47
16-25	8	22	3	6
≥26	1	3	0	0
Total	37	100	47	100

Em termos de habilitações académicas (Tabela 7) e formação especializada (Tabela 8), 68% dos diretores possui uma licenciatura e 73%, uma formação especializada em Administração Escolar, havendo a salientar 14% com formação especializada em EE e apenas 3% em Supervisão Pedagógica.

**Tabela 7 - Habilitações académicas dos diretores**

Grau académico	Diretor	
	N	%
Bacharelato	1	3
Licenciatura	25	68
Mestrado	10	27
Doutoramento	1	3
Total	37	100

**Tabela 8 - Áreas de formação especializada dos diretores**

Formação especializada	Diretor	
	N	%
Nenhuma formação especializada	2	5
Administração Escolar	27	73
Educação Especial	5	14
Supervisão Pedagógica	0	0
Administração Escolar, Supervisão Pedagógica	1	3
Gestão de Empresas	1	3
Gestão e Administração Escolar	1	3
Total	37	100

No que concerne ao grupo de docência a que estão ligados (Tabela 9), nos diretores constata-se uma distribuição muito variada, salientando-se uma relativa maioria de 18,9% no grupo 500 (matemática).

**Tabela 9 - Grupos de docência da amostra na formação de base e na EE**

Função	Grupo	Formação de base																			EE				Total		
		100	110	210	220	230	240	300	310	330	400	410	420	430	500	510	520	530	550	560	620	910	910	920		930	910/920
Diretor	N			5	1	4	2	1	1	1	2	3	2	7	1	1	1	1			1	3					37
	%			14	3	11	5	3	3	3	5	8	5	18,9	3	3	3	3			3	8					100
CEE	N																				43	2	2		47		
	%																				91,5	4	4		100		
DEE	N	30	30	3	1	1	2	15		7	2	1	5		1		2	1		1		3					105
	%	28,6	28,6	3	1	1	2	14		7	2	1	5		1		2	1		1		3					100
	N																				100	2	2	1	105		
	%																				95,2	2	2	1	100		

No que toca aos CEE, observa-se que todos os participantes no estudo são docentes com formação especializada em EE, pertencendo 91,5% ao grupo 910 (domínio cognitivo e motor).

Quanto ao grupo de DEE e à sua formação de base, 57,2% pertence aos grupos 100 - Educação Pré-escolar e 110 - 1.º ciclo do Ensino Básico, cada um com 28,6% de participantes e, relativamente ao grupo de docência a que pertencem na EE, 95,2% dos DEE da amostra pertence ao grupo 910.

Quanto às áreas de formação especializada de DEE e CEE (Tabela 10)<sup>62</sup>, 98% dos CEE e 96% dos DEE possui formação especializada no domínio cognitivo e motor, constatando-se vários casos, num e noutro grupo, em que a esta formação especializada

acresce uma outra (Tabela 11). Em síntese, apenas um CEE e quatro DEE não possuem especialização no domínio cognitivo e motor, sendo de salientar um DEE que, estando inserido na EE, no grupo 910, refere na opção “outra”, não possuir um domínio de formação especializada, do que se infere poder ter havido uma interpretação errada da questão, ou ter sido colocado a lecionar neste grupo por uma condição especial que se desconhece.

**Tabela 10 - Áreas de formação especializada de CEE e DEE (I)**

Área de Especialização	CEE		DEE	
	N	%	N	%
Educação Especial: Domínio cognitivo e motor	46	98	101	96
Educação Especial: Domínio Emocional e Personalidade	2	4	5	5
Educação Especial: Domínio da Audição	14	30	14	13
Educação Especial: Domínio da Visão	3	6	5	5
Outra	3	6	4	4

**Tabela 11 - Áreas de formação especializada de CEE e DEE (II)**

Domínio da Especialização	CEE	N	Cognitivo e Motor (CM)	CM + Audição	CM + Visão	CM + Audição + Multideficiência	Audição	CM + Emocional e Personalidade	CM + Administração Escolar...	CM + Multideficiência	CM + Audição + Intervenção Precoce	Emocional e Personalidade + Audição	CM + Dificuldades de Aprendizagem	Visão	Sem domínio	Total
	N	26	12	3	1	1	2	1	1							47
	%	55	26	6	2	2	4	2	2							100
	N	79	12	4	0	1	4	0	0	1	1	1	1	1	1	105
	%	75	11	4	0	1	4	0	0	1	1	1	1	1	1	100

Quanto aos CEE e ao trabalho realizado com crianças com NEE antes de assumirem o cargo (Tabela 12), 87% dos coordenadores participantes no estudo refere que teve essa experiência, tendo esta consistido, sumariamente, no apoio/trabalho com alunos com NEE, na escola regular, na escola especial ou ainda no domicílio no âmbito da intervenção precoce, quer como docente do regular, quer como DEE (apêndice 8.2).

**Tabela 12 - Trabalho com alunos NEE, antes de assumirem o cargo**

Trabalhou com alunos NEE antes de ser CEE?	CEE	
	N	%
Sim	41	87
Não	6	13
Total	47	100

<sup>62</sup> É possível selecionar mais que um item, pelo que as percentagens dos itens podem somar mais de 100%.



Relativamente ao tipo de formação recebida para o desenvolvimento de competências para o cargo de coordenador ( Tabela 13)<sup>63</sup>, 55% dos CEE refere não ter recebido qualquer formação e 38% recebeu no âmbito da formação especializada. Há, portanto, alguns casos que acumulam formação especializada e/ou contínua, ou outra formação (apêndice 7, Tabela 77).

**Tabela 13 - Formação recebida para o desenvolvimento de competências para o cargo de CEE**

Tipo de Formação	CEE	
	N	%
Nenhuma formação	26	55
Formação Especializada	18	38
Formação Contínua	12	26
Outra	4	9

### 5.1.2 A coordenação da EE nos Agrupamentos/Escolas não agrupadas

A respeito do enquadramento organizacional da coordenação da EE, é mencionado por 86% dos diretores, o docente do grupo de recrutamento da EE, como CEE (Tabela 14). Só é referido uma vez o psicólogo e, nas outras três situações, um coordenador, ficando por esclarecer, na situação de “Coordenador de Departamento”, se é ou não, um docente do grupo disciplinar de EE e, nas outras duas situações, “Coordenadora Equipa Apoios Educativos”, se é ou não um docente, e o grupo de recrutamento a que pertence. A mesma pergunta aos DEE obteve igualmente uma resposta que indica o psicólogo, indicando a esmagadora maioria (99%) que é um docente do grupo de recrutamento de EE. Esta questão não foi colocada no inquérito por questionário dirigido aos CEE, mas sabe-se pela resposta à questão 4 neste inquérito (grupo de docência/cargo técnico do inquirido), que todos os coordenadores participantes no estudo são DEE, ou seja, nenhum CEE não docente (psicólogo) respondeu a este inquérito.

**Tabela 14 - Profissional que assume a coordenação da EE**

Profissional	Diretor		DEE	
	N	%	N	%
Docente de Educação Especial	32	86	104	99
Psicólogo	1	3	1	1
Coordenador de Departamento	1	3		
Coordenador da Equipa dos Apoios Educativos	2	5		
Coordenador do Departamento de Expressões	1	3		
Total	37	100	105	100

<sup>63</sup> É possível selecionar mais que um item, pelo que as percentagens dos itens podem somar mais de 100%.

A propósito da coordenação da EE, na questão de resposta aberta sobre as competências específicas do CEE, o CEE 40 tece uma opinião sobre a importância da existência de um departamento de EE, e dá a saber que, na sua escola, a EE está integrada no departamento de expressões, e que o CEE é também o coordenador do departamento de expressões, se bem que poderia ser de outra área disciplinar:

“Em todas as escolas deveria ser criado um Departamento de Educação Especial, sem lógica nenhuma estarmos no Departamento de Expressões. No meu caso, não causa tanto transtorno, pois pertence ao quadro de Educação Especial. Na maioria das Escolas o Coordenador de Expressões não tem qualquer formação na área de Educação Especial, o que se torna pouco exequível o seu trabalho na coordenação do mesmo” (CEE 40).

A integração da EE no departamento de expressões em alguns agrupamentos/escolas e o facto de o departamento não ser coordenado por um DEE, ou a falta de enquadramento organizacional do DEE/coordenador, pode ter sido uma das razões para a baixa taxa de retorno de respostas aos questionários, neste estudo. Veja-se, sobre este assunto, o *email* enviado à investigadora:

“tentei preencher o inquérito que enviou, mas não o consegui uma vez que não existe coordenador formalmente instituído, como poderá verificar no site da escola. Eu sou docente de Ed Especial de 910 e sou a única deste grupo, existindo uma colega de 920 e outra do 930. Nenhuma de nós é formalmente coordenadora, apesar de desempenharmos as tarefas que refere, pelo que é impossível ser verdadeira no inquérito proposto”.

Relativamente aos critérios que estiveram subjacentes à atribuição da função de CEE (Tabela 15), 62% dos diretores aponta a experiência no cargo de coordenação na EE/SEAE, e 30% alude ter sido dado cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 43, ponto 7; enquanto entre os CEE a prevalência dos critérios é inversa: 23%, 51%, respetivamente. Na opção “Outro”, é apontado como critério pelos diretores, a experiência, a escolha do diretor e o psicólogo; e pelos CEE, a eleição, a nomeação pelo diretor/presidente da CAP, o elemento da tabela do departamento de EE ter ficado com o cargo quando passou a titular, e não haver mais ninguém.

**Tabela 15 - Critérios subjacentes à atribuição do cargo de CEE**

Critério	Diretor		CEE	
	N	%	N	%
Experiência no cargo de coordenação da EE/SEAE	23	62	11	23
Dar cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 137/2012, at.º 43.º, ponto 7	11	30	24	51
Outro	3	8	12	26

Infere-se que, nos casos em que foi dado cumprimento ao Decreto-Lei n.º 137/2012, a EE ter-se-á constituído num departamento, e nas outras situações funcionará como uma estrutura de serviços especializados, ou mesmo como uma estrutura mista, que numas situações funciona como departamento e noutras como serviços especializados. Constata-se, todavia, que não havendo uma definição clara do enquadramento da EE na organização escola, a supervisão desta estrutura pode ser muito diversa e, em última análise, pode até nem existir.

No que refere ao assento, ou não, do CEE no conselho pedagógico (Tabela 16), 86% dos diretores respondem afirmativamente, enquanto no grupo de CEE, apenas 79% dá essa resposta. Nos agrupamentos/escolas onde o CEE não tem assento no conselho pedagógico (Tabela 17), quatro diretores referem que quem representa a EE é o psicólogo e um aponta o coordenador do departamento de expressões; no grupo dos CEE, quatro apontam o coordenador do departamento de expressões, três o coordenador de departamento (não se sabe a que departamento se referem), um o psicólogo, um o CEE, um os SEAE/Expressões e um outro o SPO ou Expressões, sendo de referir que neste grupo há um coordenador que não devia ter respondido à questão pelo facto de na questão anterior ter respondido afirmativamente.

**Tabela 16 - Assento do CEE no Conselho Pedagógico**

Assento no Conselho Pedagógico	Diretor		CEE	
	N	%	N	%
Sim	32	86	37	79
Não	5	14	10	21
Total	37	100	47	100

**Tabela 17 - Profissional/estrutura que representa a EE no Conselho Pedagógico quando o CEE não tem assento nesse órgão**

Profissional/Estrutura	Diretor		CEE	
	N	%	N	%
Psicólogo	4	80	1	9
Coordenador do Departamento de Expressões	1	20	4	36
SEAE e o Departamento de Expressões	0	0	1	9
Coordenador de Departamento	0	0	3	27
Coordenador da EE	0	0	1	9
SPO ou Expressões	0	0	1	9
Total	5	100	11	100

Dois coordenadores que responderam não ter assento no conselho pedagógico e são representados pelo coordenador do departamento de expressões, fazem as seguintes anotações:

“uma vez que eu coordeno a área disciplinar de Educação Especial” (CEE 27);

“Porém, é-me dada autorização para apresentar PEI's ou apresentar assuntos relevantes no âmbito da EE, sempre que solicito” (CEE 35).

Esta última afirmação elucida bem que, não sendo um DEE a apresentar assuntos específicos da EE, como os programas educativos individuais, que são obrigatoriamente aprovados em sede de conselho pedagógico, o coordenador do departamento de expressões, não sendo do grupo de recrutamento da EE, ou mesmo o diretor que homologa os referidos programas, não reúnem competências para tal função.

Sobre este assunto, no campo das “Observações”, há ainda a salientar os seguintes comentários de um CEE e de três DEE:

“a representação do grupo de educação especial, no conselho pedagógico, por um professor de outra disciplina é muito limitativa” (CEE 31).

“No meu agrupamento, não há propriamente um coordenador da EE. Há um docente que está presente em conselho pedagógico porque o regulamento interno assim o determina, mas não existe grupo nem departamento de educação especial, pelo que os docentes de educação especial estão integrados no departamento de expressões. A presença do docente de educação especial foi considerada pertinente pela maioria dos elementos do CP, já que mais ninguém saberia apresentar determinados documentos e explicitá-los...” (DEE 17);

“o coordenador de educação especial tal como outros coordenadores tem que possuir competências específicas de acordo com a área/grupo ao qual pertencem” (DEE 56);

“Acredito que um dia, a educação especial será, em todas as escolas um departamento curricular autónomo. Aos poucos, os representantes de secção vão tendo assento em CP, o que considero uma mais valia para a defesa dos direitos dos alunos com NEE. Em prol da nomeação de coordenadores de departamento de educação especial” (DEE 85).

Relativamente aos elementos coordenados pelo CEE, apurou-se, de acordo com a informação cedida pelos diretores e CEE (Tabela 18)<sup>64</sup> que os CEE coordenam, fundamentalmente, DEE (97% e 100%, respetivamente), havendo no entanto outros que para além dos DEE (apêndice 7, Tabela 78), coordenam outros técnicos (psicólogos e/ou terapeutas da fala, e/ou terapeutas ocupacionais, e/ou fisioterapeutas) pessoal não docente (assistentes operacionais) e outros (interpretes de Língua Gestual Portuguesa, docentes de apoio educativo e de intervenção precoce). Conclui-se portanto, que nalguns agrupamentos/escolas, a EE está organizada de acordo com uma estrutura disciplinar/departamental, enquanto noutras está organizada como serviços especializados de EE.

**Tabela 18 - Elementos coordenados pelo CEE**

Profissional	Diretor		CEE	
	N	%	N	%
Docente(s) de EE	36	97	47	100
Psicólogo(s)	12	32	13	28
Terapeuta(s) da fala	17	46	15	32
Terapeuta(s) ocupacional(ais)	10	27	10	21
Intérprete(s) de Língua Gestual Portuguesa	1	3	7	15
Assistente(s) operacional(ais)	3	8	1	2
Outro			5	11

Quanto às funções assumidas pelo CEE, para além da coordenação da EE, verifica-se (Tabela 19) que uma esmagadora maioria dos CEE (98%) refere também prestar apoio direto a alunos, 85% fazer a articulação de professores de EE, SPO, terapeutas, técnicos do CRI e outros parceiros, e 77%, proceder às avaliações técnico-pedagógicas.

**Tabela 19 - Funções que o CEE assume para além da coordenação da EE**

Funções	CEE	
	N	%
Nenhuma outra função	0	0
Apoio diretos aos alunos	46	98
Coordenação da Unidade (Ensino Estruturado, Multideficiência, ...)	12	26
Avaliações técnico-pedagógicas	36	77
Aulas de substituição	3	6
Articulação de professores de EE, SPO, terapeutas, técnicos do CRI e outros parceiros	40	85
Coordenação do Departamento de Expressões	8	17
Outra	10	21

Observando os dados com maior detalhe (apêndice 7, Tabela 79) percebe-se que os CEE assumem um conjunto variado e exigente de funções, como por exemplo,

<sup>64</sup> É possível selecionar mais que um item, pelo que as percentagens dos itens podem somar mais de 100%.

cumulativamente, a coordenação do departamento de expressões, a coordenação de unidades ou as avaliações técnico-pedagógicas, para além da coordenação da EE e do apoio direto a alunos.

No que respeita ao tempo atribuído para cumprir com os seus deveres de coordenação da EE (Tabela 20), a prevalência na resposta (38%) é de dois tempos letivos de quarenta e cinco minutos, havendo ainda 19% que referem que só têm um tempo e outros 19% que referem não ter qualquer tempo letivo atribuído. Infere-se que estes últimos exercem a função de coordenação na redução da componente letiva em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no artigo 79.º do ECD (os tempos não letivos utilizados na função de coordenação podem variar, para estes docentes, entre dois e oito tempos não letivos), e que os primeiros têm tempos letivos atribuídos para a função de coordenação porque ainda não beneficiam dessa redução. Todavia, nenhum CEE referiu a condição de exercer a função de coordenação na redução da componente letiva.

**Tabela 20 - Tempos letivos atribuídos à coordenação da EE**

Tempos letivos	CEE	
	N	%
0	9	19
1	9	19
2	18	38
3	5	11
4	2	4
5	2	4
6	2	4
Total	2	100

Questionados se consideram, ou não, esse tempo suficiente para o desempenho das funções de coordenação (apêndice 7, Tabela 80), 85% dos CEE diz que não, sendo a opinião de 33% desses coordenadores que necessitaria em média de mais dois tempos letivos semanais para conseguir cumprir com as suas responsabilidades (Tabela 21).

**Tabela 21 - Média de tempos letivos semanais a mais que necessitaria para responder às responsabilidades de CEE**

Média de tempos letivos semanais	CEE	
	N	%
1	2	5
2	13	33
3	3	8
4	11	28
5	3	8
6	4	10
7	0	0
8	2	5
9	0	0
10	1	3
20	1	3
Total	40	100

No espaço reservado a “Observações”, há a afirmação de um diretor (entendendo-se pela teor da mesma, que será diretor numa escola secundária) que reforça este juízo/estimativa dos CEE, sobre a sobrecarga do único DEE na sua escola (considerando que este diretor respondeu ao questionário sobre o papel do CEE, este DEE que refere é certamente o CEE na sua escola):

“Venho verificando que as condições dadas às escolas secundárias não agrupadas para acompanhamento dos alunos NEE são muito diferentes. No presente ano letivo, com 37 alunos NEE, entre os quais 3 CEI de nível básico e 2 de secundário, foi-me dado 1 professor (com horário letivo de 14 horas) e, depois de muito insistir com a Direção Regional autorizaram-me 11 horas para contratar outro professor. Em Agrupamentos vizinhos, que lecionam até ao 3º CEB, o rácio é de 1 professor para 5 alunos. Nestas condições, é muito difícil trabalhar” (diretor 17).

Há também um CEE que, na questão 20 do seu inquérito sobre competências específicas que são exigidas ao CEE e não são exigidas aos outros coordenadores, bem como no campo das “Observações”, menciona o assunto do tempo/horário do CEE:

“mais tempo, para poder dar resposta a todas as solicitações quer dos docentes de educação especial, encarregados de educação e diretores de turma” e “Não compreendo, como é que um coordenador de educação especial, pode fazer um trabalho completo, quando tem de dar apoio a oito alunos, (22horas), coordenar, fazer parte de uma Equipa Interdisciplinar, NAE, Projeto Avançar, sem ter nenhuma redução na componente letiva” (CEE 27).

No campo das “Observações”, dois CEE fazem alusões às exigências do trabalho de coordenação da EE e à necessidade de tempo:

“Exige maior disponibilidade na gestão do tempo e qualidade nas relações interpessoais, pois este departamento é uma micro-organização na estrutura organizativa que é um agrupamento (distribuição de serviço, horários, análise de referências, aplicação de critérios na distribuição de alunos a apoiar...) (CEE 32);

“o coordenador de educação especial deveria ter assessoria na direção, uma vez que os alunos NEEP pertencem a todos os níveis de ensino e envolvem múltiplas intervenções diferenciadas, desde a parte pedagógica, à avaliação de alunos, docentes e assistentes operacionais” (CEE 34).

Ainda sobre o horário e o cargo de coordenação do CEE, um DEE, a propósito das dificuldades que sentiu para responder ao questionário pelo facto de acumular a função de assessor da direcção para a EE, enviou um *email* à investigadora referindo o seguinte:

“Na sequência do preenchimento do questionário venho esclarecer que, na qualidade de docente de educação especial, respondi a todas as questões relativas às funções da coordenadora da EE. Contudo, convém esclarecer que também acumulo funções de assessoria no agrupamento ao nível de educação especial, pelo que senti algumas dificuldades em responder a grande maioria das questões. Entendo que a figura de assessor acaba por assumir muitas das funções do coordenador da EE, pelo que no meu entender o responsável pela organização e funcionamento do departamento da EE deve ser sempre o coordenador desse departamento, com um crédito de horas suficientes para as suas funções. Cabe à direcção estar sensível a essa necessidade e disponibilizar horas à coordenação, evitando-se uma figura de assessoria na mesma área”.

Sobre o binómio funções – horário do CEE, salientam-se as afirmações de mais um CEE e três DEE:

“o meu horário não me dá opção de observação das atividades dos docentes, técnicos e assistentes operacionais. Os tempos que temos para realizar este trabalho todo, estão na minha componente não letiva, não compatível com os horários de todos os outros intervenientes de educação Especial” (CEE 40);

“A fusão das escolas em Mega Agrupamentos originou (...) dificuldades de acompanhamento/ supervisão das práticas letivas dos docentes de EE pelo coordenador” (DEE 21);

“O Coordenador atualmente não tem disponibilidade para responder a todas as necessidades e situações!!!!!!!!” (DEE 24);

“Dever-se-á atender ainda ao horário do coordenador que limita de forma substancial a sua atividade quer letiva quer orientadora” (DEE 89).

### **5.1.3 A frequência de ações supervisivas realizadas pelo CEE**

Relativamente ao papel desempenhado pelo CEE, os participantes foram convidados a pronunciarem-se sobre a frequência com que este realiza ações supervisivas,



segundo as categorias: formação, *coaching*<sup>65</sup>, gestão e administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação e avaliação.

### 5.1.3.1 Ação de formação

Analisando a **Tabela 22**, verifica-se que, no âmbito da ação de formação, a atividade realizada com maior regularidade pelo CEE (muitas vezes e sempre), consiste em promover “espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre DEE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada” (73%); a atividade realizada com menor regularidade (nunca e poucas vezes) é promover “a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e DEE/técnicos de outros agrupamentos/escolas” (33%), sendo de salientar que, neste item, juntando estes respondentes com os que referem “sem opinião/não se adequa”(19%), atinge-se um valor de 52%.

**Tabela 22 - Frequência com que o CEE realiza a ação de formação**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Promovo(e) espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	Nunca	0	0	0	0	9	9	9	5
	Poucas vezes	5	14	5	11	13	12	23	12
	Sem opinião/ Não se adequa	5	14	1	2	14	13	20	11
	Muitas vezes	18	49	20	43	37	35	75	40
	Sempre	9	24	21	45	32	30	62	33
Promovo(e) a troca de experiências e a cooperação entre docentes de EE/técnicos e entidades externas/parceiros	Nunca	0	0	0	0	9	9	9	5
	Poucas vezes	5	14	3	6	15	14	23	12
	Sem opinião/ Não se adequa	4	11	2	4	17	16	23	12
	Muitas vezes	19	51	31	66	30	29	80	42
	Sempre	9	24	11	23	34	32	54	29
Promovo(e) situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	Nunca	0	0	1	2	8	8	9	5
	Poucas vezes	7	19	13	28	15	14	35	19
	Sem opinião/ Não se adequa	7	19	0	0	16	15	23	12
	Muitas vezes	13	35	23	49	53	50	89	47
	Sempre	10	27	10	21	13	12	33	17
Promovo(e) a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	Nunca	1	3	3	6	17	16	21	11
	Poucas vezes	9	24	17	36	16	15	42	22
	Sem opinião/ Não se adequa	10	27	5	11	21	20	36	19
	Muitas vezes	11	30	17	36	36	34	64	34
	Sempre	6	16	5	11	15	14	26	14

<sup>65</sup> O *coaching*, no âmbito da educação, é definido como “um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho” (Bou Pérez, 2009, p. 17), ou seja, um método que implica um envolvimento entre duas pessoas com o objetivo de melhorar o desempenho de uma delas.

A **Tabela 23** mostra a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) no item “Promovo(e) espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre DEE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada”, sendo os dados apresentados pelos DEE, aqueles que sugerem níveis de frequência de realização mais baixos, e os dados apresentados pelos CEE, os que sugerem frequências mais elevadas.

**Tabela 23 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de formação**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Promovo(e) espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	3,8	1,0	4,2	0,9	3,7	1,3	0,025*
Promovo(e) a troca de experiências e a cooperação entre docentes de EE/técnicos e entidades externas/parceiros	3,9	0,9	4,1	0,7	3,6	1,3	0,070
Promovo(e) situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	3,7	1,1	3,6	1,2	3,5	1,1	0,483
Promovo(e) a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	3,3	1,1	3,1	1,2	3,2	1,3	0,667

Embora existam indícios de uma atividade formativa pelo CEE ao nível interno de agrupamentos/escolas, constata-se que a promoção de contextos de formação com professores e técnicos de diferentes agrupamentos/escolas, são reduzidos. Estas situações de formação em grupo para troca de conhecimentos e experiências, se alargadas a outros participantes com outros conhecimentos e experiências, poderiam ser muito mais enriquecedoras pois, como se sabe, o desenvolvimento das pessoas é marcado pelas interações em que participam, logo, quanto mais ricas forem as interações profissionais, maior pode ser o desenvolvimento profissional do indivíduo e, quiçá, fator de transformação do contexto/ambiente onde se atua. Optar pelo trabalho em conjunto com os pares da mesma instituição pode ter um pendor maior de confirmação do que de desafio. Contudo, tendo em consideração os dados obtidos nestes itens relativamente às práticas de reflexão e partilha de conhecimentos, bem como às trocas de experiências orientadas/supervisionadas pelo CEE (um profissional da área de referência) na sua organização escola, pode afirmar-se que existem sinais de uma dinâmica instituinte da função formativa pelo CEE que lhe permite algum acompanhamento da função exercida pelos profissionais da equipa que coordena.

No campo das “Observações” do questionário, um CEE dá a conhecer uma atividade formativa que realiza semanalmente na sua escola:

“Dois tempos em trabalho cooperativo, onde reunimos todas as semanas, onde se promove uma boa articulação entre docentes, análise de casos e de boas partilhas...o que se reflete na equipa de trabalho...boa relação com a Direção e docentes da escola” (CEE 40).

### 5.1.3.2 Ação de *coaching*

Pela análise dos resultados da **Tabela 24**, verifica-se que o trabalho efetuado com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE no âmbito da ação de *coaching*, é “Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos” (83%); aquele que é realizado com menor regularidade, é “Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE” (67%), sendo de salientar o valor parcial apresentado nas categorias “Nunca”/”Poucas vezes” pelos DEE (28%), que juntamente com o valor “Sem opinião” (12%), perfazem 40%.

**Tabela 24 - Frequência com que o CEE realiza ação de *coaching***

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	Nunca	0	0	0	0	12	11	12	6
	Poucas vezes	3	8	5	11	18	17	26	14
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	7	15	13	12	23	12
	Muitas vezes	18	49	22	47	38	36	78	41
	Sempre	13	35	13	28	24	23	50	26
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	1	3	5	11	12	11	18	10
	Sem opinião/ Não se adequa	0	0	1	2	10	10	11	6
	Muitas vezes	26	70	21	45	40	38	87	46
	Sempre	10	27	20	4	39	37	69	37
Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	Nunca	0	0	0	0	5	5	5	3
	Poucas vezes	4	11	1	2	12	11	17	9
	Sem opinião/ Não se adequa	5	14	2	4	12	11	19	10
	Muitas vezes	17	46	25	53	46	44	88	47
	Sempre	11	30	19	40	30	29	60	32

Através da **Tabela 25**, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) nos itens “Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE” e “Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE”. Nestes dois itens, os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis de frequência de realização pelo CEE mais baixos. Os CEE apresentam as frequências mais elevadas no item “Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE” e os Diretores apresentam

os scores mais elevados no item “Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE”.

**Tabela 25 - Frequência média com que o CEE realiza ação de *coaching***

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	4,1	0,9	3,9	0,9	3,4	1,3	0,003*
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	4,2	0,6	4,2	0,9	3,9	1,1	0,183
Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	3,9	0,9	4,3	0,7	3,8	1,1	0,013*

Há uma supervisão em termos de acompanhamento da atividade realizada pelos diferentes profissionais da EE, sendo esta mais evidente com o pessoal não especializado, talvez porque nesta situação, o CEE sinta que tem mais para oferecer em termos de ensinamentos, recursos e ferramentas a estes profissionais, do que aos seus pares, também especialistas em diversas áreas da EE. O recurso à supervisão como estratégia de interajuda e de apoio mútuo é fundamental para a reorientação das práticas e mudança de atitudes.

### 5.1.3.3 Ação de gestão/administração

Analisando os dados da **Tabela 26**, verifica-se que, no âmbito da ação de gestão/administração, as tarefas realizadas com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE, são “Reúno/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE” (92%), “Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades” (89%) e “Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE (89%). As tarefas realizadas com menor regularidade (nunca e poucas vezes) são “Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE” (36%) e “Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente” (32%), sendo de salientar os elevados valores parciais dos CEE nestes dois itens: 57% e 49%, respetivamente; e ainda os valores de “Sem opinião/não se adequa” de 11% e 13%, sobre estas ações do CEE.

Considerando os perfis de formação especializada para professores na área da educação especial, bem como as competências definidas na coordenação de departamento,

considera-se que não estão a ser levadas a cabo duas ações de gestão/administração pelo CEE, determinantes para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

**Tabela 26 - Frequência com que o CEE realiza a ação de gestão/administração**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Participo(a) na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	Nunca	0	0	0	0	1	1	1	1
	Poucas vezes	3	8	9	19	16	15	28	15
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	1	2	10	10	12	6
	Muitas vezes	18	49	14	30	29	28	61	32
	Sempre	15	41	23	49	49	47	87	46
Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	Nunca	0	0	0	0	3	3	3	2
	Poucas vezes	0	0	1	2	14	13	15	8
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	0	0	2	2	3	2
	Muitas vezes	12	32	12	26	36	34	60	32
	Sempre	24	65	34	72	50	48	108	57
Reúno(e)/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	Nunca	0	0	0	0	3	3	3	2
	Poucas vezes	0	0	1	2	6	6	7	4
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	0	0	5	5	6	3
	Muitas vezes	9	24	10	21	28	27	47	25
	Sempre	27	73	36	77	63	60	126	67
Acompanho(a) o trabalho de constituição de turmas e horários	Nunca	0	0	3	6	4	4	7	4
	Poucas vezes	3	8	11	23	15	14	29	15
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	1	2	21	20	25	13
	Muitas vezes	16	43	13	28	25	24	54	29
	Sempre	15	41	19	40	40	38	74	39
Apresento(a) uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	Nunca	0	0	0	0	7	7	7	4
	Poucas vezes	3	8	4	9	8	8	15	8
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	3	6	9	9	14	7
	Muitas vezes	18	49	17	36	30	29	65	34
	Sempre	14	38	23	49	51	49	88	47
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	Nunca	0	0	2	4	5	5	7	4
	Poucas vezes	6	16	2	4	14	13	22	12
	Sem opinião/ Não se adequa	6	16	3	6	16	15	25	13
	Muitas vezes	12	32	19	40	37	35	68	36
	Sempre	13	35	21	45	33	31	67	35
Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	Nunca	0	0	0	0	3	3	3	2
	Poucas vezes	0	0	0	0	10	10	10	5
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	1	2	6	6	9	5
	Muitas vezes	14	38	14	30	34	32	62	33
	Sempre	21	57	32	68	52	50	105	56
Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico	Nunca	0	0	0	0	2	2	2	1
	Poucas vezes	3	8	1	2	13	12	17	9
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	2	4	13	12	16	8
	Muitas vezes	14	38	17	36	39	37	70	37
	Sempre	19	51	27	57	38	36	84	44
Coordeno(a) a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	Nunca	0	0	1	2	6	6	7	4
	Poucas vezes	5	14	3	6	11	10	19	10
	Sem opinião/ Não se adequa	5	14	2	4	14	13	21	11
	Muitas vezes	13	35	11	23	19	18	43	23
	Sempre	14	38	30	64	55	52	99	52
Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE	Nunca	6	16	18	38	16	15	40	21
	Poucas vezes	5	14	9	19	15	14	29	15
	Sem opinião/ Não se adequa	9	24	5	11	35	33	49	26
	Muitas vezes	13	35	7	15	22	21	42	22
	Sempre	4	11	8	17	17	16	29	15
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	Nunca	4	11	6	13	11	10	21	11
	Poucas vezes	8	22	17	36	14	13	39	21
	Sem opinião/ Não se adequa	4	11	6	13	38	36	48	25
	Muitas vezes	15	41	14	30	27	26	56	30
	Sempre	6	16	4	9	15	14	25	13

Constata-se pela análise da **Tabela 27** a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre estes três grupos de participantes nos itens “Acompanho(a) a participação de DEE e técnicos no plano anual de atividades”, “Reúno(e)/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE”, “Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE”, “Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico” e “Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE”. Em todos os itens, exceto em “Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE”, os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis mais baixos de frequência de realização pelo CEE. No item anteriormente citado, são os CEE que apresentam níveis de frequência de realização mais baixa. Os CEE apresentam as frequências mais elevadas nos itens “Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades”, “Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE” e “Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico”.

**Tabela 27 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de gestão/administração**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Participo(a) na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	4,2	0,9	4,1	1,1	4,0	1,1	0,691
Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	4,6	0,5	4,7	0,6	4,1	1,1	0,000*
Reúno(e)/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	4,7	0,5	4,7	0,6	4,4	1,0	0,014*
Acompanho(a) o trabalho de constituição de turmas e horários	4,2	0,9	3,7	1,4	3,8	1,2	0,189
Apresento(a) uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	4,2	0,9	4,3	0,9	4,0	1,2	0,538
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	3,9	1,1	4,2	1,0	3,8	1,2	0,108
Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	4,5	0,6	4,7	0,5	4,2	1,1	0,004*
Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico	4,3	0,9	4,5	0,7	3,9	1,1	0,002*
Coordeno(a) a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	4,0	1,0	4,4	1,0	4,0	1,3	0,119
Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE	3,1	1,3	2,5	1,5	3,1	1,3	0,049*
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	3,3	1,3	2,9	1,2	3,2	1,2	0,170

#### 5.1.3.4 Ação de coordenação

Pela análise dos dados da **Tabela 28**, verifica-se que, na área da ação de coordenação, o papel realizado com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE

é, claramente (98%), “Apresento(a) documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico”; com menor regularidade (77 %), aparece “Proponho (Propõe) ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos/instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes”. Estando o Conselho Pedagógico obrigado pelo Decreto-Lei n.º3/2008 a proceder à aprovação do PEI e do relatório circunstanciado dos alunos com NEE, conclui-se que os DEE que assinalaram que os CEE “nunca” ou “poucas vezes” realizam esta ação, dizem respeito a situações em que o CEE não tem assento no conselho pedagógico e, por essa razão, será outra pessoa (por exemplo, o presidente do conselho pedagógico) a apresentar, explicar e colocar à consideração deste órgão a aprovação, ou não, destes documentos. Coloca-se então a questão, se a pessoa que desempenha essa função reúne, ou não, as melhores condições para apresentar, esclarecer e defender as propostas e medidas educativas preconizadas nesses documentos para melhorar a eficácia na resposta aos alunos com NEE.

**Tabela 28 - Frequência com que o CEE realiza a ação de coordenação**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Apresento(a) documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	Nunca	0	0	0	0	1	1	1	1
	Poucas vezes	0	0	0	0	3	3	3	2
	Sem opinião/ Não se adequa	0	0	0	0	0	0	0	0
	Muitas vezes	4	11	4	9	14	13	22	12
	Sempre	33	89	43	91	87	83	163	86
Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	1	3	1	2	6	6	8	4
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	0	0	9	9	11	6
	Muitas vezes	9	24	12	26	31	30	52	28
	Sempre	25	68	34	72	55	52	114	60
Acompanho(a) o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	1	3	4	9	7	7	12	6
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	1	2	18	17	22	12
	Muitas vezes	14	38	15	32	32	30	61	32
	Sempre	19	51	27	57	44	42	90	48
Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	Nunca	0	0	1	2	3	3	4	2
	Poucas vezes	3	8	3	6	13	12	19	10
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	6	13	12	11	20	11
	Muitas vezes	17	46	19	40	34	32	70	37
	Sempre	15	41	18	38	43	41	76	40
Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	Nunca	0	0	0	0	8	8	8	4
	Poucas vezes	3	8	2	4	12	11	17	9
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	2	4	8	8	13	7
	Muitas vezes	18	49	25	53	47	45	90	48
	Sempre	13	35	18	38	30	29	61	32
Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE]	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	2	5	0	0	10	10	12	6
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	1	2	5	5	8	4
	Muitas vezes	17	46	21	45	49	47	87	46
	Sempre	16	43	25	53	37	35	78	41

Analisando os resultados da **Tabela 29** sobre a frequência média com que o CEE realiza as tarefas de coordenação, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), entre estes três grupos de participantes nos itens “Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos”, “Acompanho(a) o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar”, “Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos” e “Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE”. Em todos os itens, os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis de frequência de realização pelo CEE mais baixos. Os CEE apresentam as frequências mais elevadas nos itens “Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos”, “Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos” e “Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE”. No caso do item “Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos”, estes resultados que sugerem da parte do DEE níveis de realização mais baixos pelo CEE, podem estar relacionados com o facto de também eles, os DEE, se envolverem ativamente nestas ações (particularmente quando docentes de agrupamento/escola) e, deste modo, sugerirem menos ação ao coordenador. De salientar as diferenças de opinião entre CEE e DEE nos itens “Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos” e “Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE” que, embora mínimas, mostram que as ações que implicam a articulação e a sincronia entre intervenientes, parecem ser as menos realizadas.

**Tabela 29 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de coordenação**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Apresento(a) documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	4,9	0,3	4,9	0,3	4,7	0,7	0,138
Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	4,6	0,7	4,7	0,6	4,2	1,1	0,007*
Acompanho(a) o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	4,4	0,8	4,4	0,9	4,0	1,1	0,035*
Proponho(ão) ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	4,2	0,9	4,1	1,0	4,0	1,1	0,515
Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	4,1	0,9	4,3	0,7	3,8	1,2	0,015*
Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	4,3	0,8	4,5	0,5	4,0	1,1	0,006*



Ainda sobre a ação de coordenação do CEE, no campo das “Observações” do questionário, um CEE acrescenta que cabe também ao CEE:

“a função de apoiar os processos de transição das crianças para os futuros Agrupamentos de Escolas, acompanhar a articulação do PIIP com o PEI e de articular com a respetiva ELI” (CEE 35).

### 5.1.3.5 Ação de liderança

Analisando a **Tabela 30**, observa-se que o trabalho, no âmbito da ação de liderança, realizado com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE, é, segundo a amostra, “Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem” (90%); e com menor regularidade, “Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança” (71%).

**Tabela 30 - Frequência com que o CEE realiza a ação de liderança**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	Nunca	0	0	0	0	2	2	2	1
	Poucas vezes	1	3	1	2	11	10	13	7
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	4	9	14	13	19	10
	Muitas vezes	14	38	18	38	35	33	67	35
	Sempre	21	57	24	51	43	41	88	47
Promovo(e) a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	Nunca	0	0	1	2	6	6	7	4
	Poucas vezes	4	11	5	11	10	10	19	10
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	2	4	13	12	18	10
	Muitas vezes	20	54	24	51	44	42	88	47
	Sempre	10	27	15	32	32	30	57	30
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	0	0	6	13	12	11	18	10
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	1	2	15	14	18	10
	Muitas vezes	22	59	23	49	45	43	90	48
	Sempre	13	35	17	36	29	28	59	31
Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	Nunca	0	0	0	0	2	2	2	1
	Poucas vezes	0	0	0	0	12	11	12	6
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	1	2	3	3	5	3
	Muitas vezes	16	43	25	53	47	45	88	47
	Sempre	20	54	21	45	41	39	82	43
Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	Nunca	0	0	0	0	7	7	7	4
	Poucas vezes	6	16	2	4	12	11	20	11
	Sem opinião/ Não se adequa	7	19	2	4	18	17	27	14
	Muitas vezes	17	46	27	57	49	47	93	49
	Sempre	7	19	16	34	19	18	42	22

Da análise realizada aos dados da **Tabela 31**, alusivos à frequência média das tarefas na ação de liderança, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) em todos os itens, à exceção de “Promovo a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE”. Em todos eles, os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis de frequência média de realização pelo CEE mais baixos. Os CEE apresentam as frequências médias mais elevadas no item “Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança”, sendo de salientar neste item (**Tabela 30**), a divergência de valores (muitas vezes e sempre) entre diretores e DEE, ambos com 65% cada, e os CEE com 91%. Os Diretores apresentam as frequências mais elevadas no item “Proponho (Propõe) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos”.

**Tabela 31 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de liderança**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	4,5	0,7	4,4	0,7	4,0	1,1	0,009*
Promovo(e) a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	4,0	0,9	4,0	1,0	3,8	1,1	0,552
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	4,3	0,6	4,1	1,0	3,8	1,1	0,017*
Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	4,5	0,6	4,4	0,5	4,1	1,0	0,008*
Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	3,7	1,0	4,2	0,7	3,6	1,1	0,002*

Em termos gerais, verifica-se uma ação liderante satisfatória, exercida através de atividades de diálogo e reflexão, congregando princípios de colaboração e solidariedade. Apresenta-se, fundamentalmente, como uma visão interpretativa e compreensiva do contexto, visando aumentar a capacidade do sistema para o processo de ensino, porém, sem uma forte capacidade de interação transformadora.

### 5.1.3.6 Ação de mediação

Atendendo aos resultados obtidos na área da ação de mediação (**Tabela 32**), verifica-se que o papel realizado com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE é “Transmito(e) aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico” (93%), e com menor regularidade, “Promovo(e) a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)” (79%).

**Tabela 32 - Frequência com que o CEE realiza a ação de mediação**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Transmito(e) aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	Nunca	0	0	1	2	1	1	2	1
	Poucas vezes	1	3	2	4	3	3	6	3
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	0	0	4	4	6	3
	Muitas vezes	4	11	4	9	18	17	26	14
	Sempre	30	81	40	85	79	75	149	79
Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	2	5	1	2	8	8	11	6
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	2	4	6	6	10	5
	Muitas vezes	8	22	8	17	28	27	44	23
	Sempre	25	68	36	77	59	56	120	63
Promovo(e) a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	Nunca	0	0	0	0	4	4	4	2
	Poucas vezes	5	14	4	9	13	12	22	12
	Sem opinião/ Não se adequa	3	8	2	4	9	9	14	7
	Muitas vezes	16	43	21	45	44	42	81	43
	Sempre	13	35	20	43	35	33	68	36

Através da análise dos dados na **Tabela 33**, sobre a frequência média com que o CEE realiza a ação de mediação, apura-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) no item “Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa”, sendo os dados apresentados pelos DEE aqueles que sugerem níveis de frequência de realização mais baixos.

**Tabela 33 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de mediação**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Transmito(e) aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	4,7	0,7	4,7	0,9	4,6	0,8	0,813
Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	4,5	0,8	4,7	0,7	4,2	1,1	0,026*
Promovo(e) a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	4,0	1,0	4,2	0,9	3,9	1,1	0,205

Embora a função de coordenador enquanto membro de um órgão de coordenação e orientação educativa, nomeadamente nos domínios pedagógico e didático aponte, por um lado, para a promoção da articulação entre docentes no sentido de adequar estratégias e métodos de trabalho, e por outro, para ações com implicações diretas na gestão escolar/implementação de um projeto educativo, os dados parecem revelar mais um trabalho de ações ritualizadas (onde se transmitem informações), e menos um trabalho de ações substantivas (construção de relações de trabalho), o que, conseqüentemente, se poderá traduzir em trabalho docente isolado.

### 5.1.3.7 Ação de monitorização

Face à análise dos dados na **Tabela 34**, verifica-se que há apenas uma tarefa no âmbito da ação de monitorização que é realizada com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE: “Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE” (75%); e duas tarefas que são realizadas com menor regularidade (nunca e poucas vezes): “Observo(a) o trabalho dos docentes de EE em sala de aula” (55%) e “Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem” (47%); salienta-se que 20% e 18% de participantes, respetivamente, assinalam a opção “Sem opinião/não se adequa” sobre estas tarefas de monitorização do CEE.

**Tabela 34 - Frequência com que o CEE realiza a ação de monitorização**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Observo(a) o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	Nunca	3	8	9	19	23	22	35	19
	Poucas vezes	11	30	18	38	39	37	68	36
	Sem opinião/ Não se adequa	10	27	6	13	21	20	37	20
	Muitas vezes	12	32	13	28	12	11	37	20
	Sempre	1	3	1	2	10	10	12	6
Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE	Nunca	0	0	3	6	18	17	21	11
	Poucas vezes	5	14	11	23	24	23	40	21
	Sem opinião/ Não se adequa	4	11	4	9	16	15	24	13
	Muitas vezes	18	49	21	45	32	30	71	38
	Sempre	10	27	8	17	15	14	33	17
Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	Nunca	1	3	3	6	14	13	18	10
	Poucas vezes	3	8	16	34	16	15	35	19
	Sem opinião/ Não se adequa	9	24	7	15	35	33	51	27
	Muitas vezes	18	49	15	32	27	26	60	32
	Sempre	6	16	6	13	13	12	25	13
Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	Nunca	2	5	10	21	28	27	40	21
	Poucas vezes	13	35	16	34	20	19	49	26
	Sem opinião/ Não se adequa	2	5	7	15	25	24	34	18
	Muitas vezes	16	43	12	26	21	20	49	26
	Sempre	4	11	2	4	11	10	17	9
Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	Nunca	0	0	0	0	8	8	8	4
	Poucas vezes	2	5	3	6	15	14	20	11
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	4	9	14	13	19	10
	Muitas vezes	18	49	15	32	39	37	72	38
	Sempre	16	43	25	53	29	28	70	37

A **Tabela 35** apresenta os resultados alusivos à frequência média com que o CEE realiza as ações de monitorização, apurando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) nos itens “Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE”, “Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos” e “Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos

objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE”. Nestes três itens, os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis de frequência de realização pelo CEE mais baixos, enquanto os Diretores apresentam os *scores* mais elevados nos itens “Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE” e “Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos”.

**Tabela 35 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de monitorização**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Observo(a) o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	2,9	1,0	2,6	1,2	2,5	1,2	0,166
Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE	3,9	1,0	3,4	1,2	3,0	1,3	0,001*
Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	3,7	0,9	3,1	1,2	3,1	1,2	0,024*
Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	3,2	1,2	2,6	1,2	2,7	1,3	0,067
Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	4,3	0,8	4,3	0,9	3,6	1,2	0,000*

Sendo a intencionalidade da ação de monitorização, assegurar e promover a qualidade e o desenvolvimento do processo educativo, constata-se que esta ação, enquanto atividade de observação exercida no binómio pessoa/atividade, isto é, das pessoas em interação, é realizada com menor frequência que a realizada no binómio documento/atividade, ou seja, num documento onde se explica a atuação em curso. Considerando que o desenvolvimento profissional é um processo que pode ser potenciado pela interação entre pessoas, conclui-se que há uma aposta diminuta na adoção de espaços de interação regulares entre profissionais, os quais podem ser promotores das formas como as pessoas pensam, agem e evoluem, em favor de uma monitorização mais burocrática.

### 5.1.3.8 Ação de regulação

Analisando as **Tabelas 36 e 37** sobre a ação de regulação, conclui-se que a atividade “Promovo(e) a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE” é realizada com regularidade (muitas vezes e sempre, 82%), constatando-se, no entanto, a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os três grupos de participantes, sendo que os dados apresentados pelos DEE sugerem níveis de frequência de realização pelo CEE mais baixos, enquanto os Diretores apresentam os *scores* mais elevados.

**Tabela 36 - Frequência com que o CEE realiza a ação de regulação**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Promovo(e) a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	Nunca	0	0	1	2	10	10	11	6
	Poucas vezes	0	0	5	11	10	10	15	8
	Sem opinião/ Não se adequa	1	3	2	4	6	6	9	5
	Muitas vezes	20	54	19	40	36	34	75	40
	Sempre	16	43	20	43	43	41	79	42

**Tabela 37 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de regulação**

ITEM	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Promovo(e) a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	4,4	0,6	4,1	1,0	3,9	1,3	0,047*

O trabalho de regulação do aproveitamento/sucesso educativo dos alunos com NEE pelo departamento/coordenador de EE é *sui generis* porque, por um lado, analisa-se tanto o aproveitamento/sucesso de alunos que seguem o currículo comum e a quem são atribuídos níveis nas diferentes disciplinas, como a alunos com currículo específico individual (CEI), que não seguem um currículo comum e a quem são atribuídas menções qualitativas; e por outro lado, analisam-se níveis ou menções alcançados pelos alunos, mas que são atribuídas por docentes que não constituem, no todo ou em parte, o departamento de educação especial, dependendo do enquadramento organizacional da EE em cada agrupamento/escola. Daí que se considerem aceitáveis estas diferenças de avaliação da ação do CEE neste item por parte dos diferentes grupos participantes no estudo pois, enquanto membro de um órgão de coordenação e orientação educativa, caberá ao CEE colaborar com esse órgão nessa monitorização e análise, sendo por isso uma ação mais notada pelo diretor. Todavia, também compete aos DEE fazer essa regulação em articulação com os outros docentes relativamente a cada um dos alunos que acompanham, daí ser desejável que essa regulação se faça ao nível do departamento da EE, pois uma análise/reflexão aprofundada realizada por especialistas nas áreas das deficiências dos alunos, pode ser uma mais-valia para a compreensão operada em termos da especificidade da didática de cada disciplina.

### 5.1.3.9 Ação de avaliação

Pela análise dos resultados nas **Tabelas 38 e 39**, verifica-se que, no âmbito da ação de avaliação, as tarefas “Recolho(e) e interpreto(a) dados provenientes da avaliação ou

intervenção de outros técnicos” é realizada com alguma regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE (76%), sendo as opiniões dos diretores e dos próprios CEE aquelas que atingem *scores* mais elevados (83% e 89%, respetivamente). Todavia, não se assinalam diferenças estatisticamente significativas entre estes três grupos da amostra.

**Tabela 38 - Frequência com que o CEE realiza a ação de avaliação**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Recolho(e) e interpreto dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	Nunca	0	0	0	0	8	8	8	4
	Poucas vezes	1	3	3	6	9	9	13	7
	Sem opinião/ Não se adequa	5	14	2	4	18	17	25	13
	Muitas vezes	19	51	27	57	33	31	79	42
	Sempre	12	32	15	32	37	35	64	34

**Tabela 39 - Frequência média com que o CEE realiza a ação de avaliação**

ITEM	Diretor		CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Recolho(e) e interpreto(a) dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	4,1	0,8	4,1	0,8	3,8	1,2	0,066

As diferenças de opinião acima referidas nos grupos da amostra consideram-se aceitáveis, na medida em que esta é uma ação cujos resultados serão mais do interesse do diretor do que dos DEE, sobretudo se os dados recolhidos sobre esses técnicos não envolverem a opinião do DEE. Todavia, devendo o trabalho da EE sobre o alunos com NEE ser articulado, seria desejável que os DEE tivessem uma opinião mais favorável sobre esta ação do CEE.

#### 5.1.4 A relevância das competências do CEE

No âmbito das competências do CEE, solicitou-se à amostra que se pronunciasse sobre atributos que podem permitir ao CEE desempenhar cabalmente o seu cargo, entre os quais se destacam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes. Considerando que a aprendizagem é “um percurso que cada um trilha em interação consigo próprio, situado no seu saber e na sua experiência (...), ou seja, refletindo sobre a profissão e exercendo a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p. 51), entende-se por conhecimento, todo o saber adquirido pela aquisição de habilitações ou pela experiência vivida enquanto docente/coordenador num agrupamento/escola; as capacidades enquadram as dimensões do

saber-fazer e do saber-atuar, e as atitudes dizem respeito às características da personalidade.

#### 5.1.4.1 Conhecimentos

Analisando a **Tabela 40**, sobre o grau de relevância atribuída por CEE e DEE aos conhecimentos do CEE, verifica-se que o item “Conhecimentos científicos e técnicos” é aquele que obteve um maior grau de relevância (no global, 97% dos inquiridos consideram-no relevante ou muito relevante). Níveis igualmente elevados de relevância (relevante e muito relevante) são encontrados nos itens “Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada” (95%) e “Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE” (94%). De salientar o consenso de 100% dos CEE sobre a relevância destes conhecimentos. O item com menor grau de relevância (82%) é, segundo estes dois grupos de participantes, o “Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE”, particularmente no grupo dos CEE (78%).

**Tabela 40 - Relevância atribuída aos conhecimentos do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Conhecimentos científicos e técnicos	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	0	0	3	3	3	2
	Relevante	9	19	28	27	37	24
	Muito relevante	38	81	73	70	111	73
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	6	13	8	8	14	9
	Sem opinião	4	9	9	9	13	9
	Relevante	19	40	30	29	49	32
	Muito relevante	18	38	58	55	76	50
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	3	3	3	2
	Sem opinião	0	0	6	6	6	4
	Relevante	11	23	33	31	44	29
	Muito relevante	36	77	63	60	99	65
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	4	4	4	3
	Relevante	21	45	40	38	61	40
	Muito relevante	26	55	58	55	84	55
Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	8	8	8	5
	Sem opinião	1	2	5	5	6	4
	Relevante	25	53	42	40	67	44
	Muito relevante	21	45	49	47	70	46
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	1	2	6	6	7	5
	Sem opinião	0	0	4	4	4	3
	Relevante	18	38	44	42	62	41
	Muito relevante	28	60	51	49	79	52



Em termos de relevância dos conhecimentos atribuídos ao CEE (**Tabela 41**), observaram-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os DEE e os CEE no item: “Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE”, que é significativamente mais valorizado pelos CEE.

**Tabela 41 - Relevância média atribuída aos conhecimentos do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	
Conhecimentos científicos e técnicos	4,8	0,4	4,6	0,6	0,090
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE	4,0	1,0	4,3	0,9	0,104
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	4,8	0,4	4,5	0,7	0,016*
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	4,6	0,5	4,4	0,7	0,379
Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	4,4	0,5	4,2	0,9	0,198
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	4,6	0,6	4,3	0,8	0,098

Considerando que pensar a escola e a resolução de situações-problema implica conceber um processo estratégico, é de salientar a relevância que a amostra muito bem atribui ao “Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada” pelo CEE, pois só conhecendo os recursos necessários e disponíveis, assim como as potencialidades e os limites da organização escola, se conseguirá criar condições de comprometimento autêntico e alargado a favor do processo educativo, particularmente nas situações relacionadas com a EE.

#### 5.1.4.2 Capacidades

Observa-se pela análise dos resultados da **Tabela 42** que, dos itens relacionados com a capacidade de gestão/administração, “Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos” e “Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes,...)”, aquele que merece maior grau de relevância (relevante e muito relevante, 95%), é o primeiro.

Olhando os itens relacionados com a capacidade de intervenção (**Tabela 43**): “Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem”, “Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos”, “Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados” e “Capacidade para elaborar planos de ação

relativamente a parcerias com outras entidades”, aquele que atinge maior grau de relevância (relevante e muito relevante, 96%), prende-se com uma competência muito específica, que consiste em elaborar programas educativos individuais e relatórios circunstanciados.

**Tabela 42 - Relevância atribuída à capacidade de gestão/administração do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	1	2	4	4	5	3
	Relevante	15	32	43	41	58	38
	Muito relevante	31	66	56	53	87	57
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	Irrelevante	0	0	2	2	2	1
	Pouco relevante	2	4	0	0	2	1
	Sem opinião	1	2	13	12	14	9
	Relevante	20	43	39	37	59	39
	Muito relevante	24	51	51	49	75	49

**Tabela 43 - Relevância atribuída à capacidade de intervenção do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	2	4	4	4	6	4
	Sem opinião	0	0	6	6	6	4
	Relevante	11	23	38	36	49	32
	Muito relevante	34	72	57	54	91	60
Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	3	3	3	2
	Sem opinião	1	2	5	5	6	4
	Relevante	12	26	35	33	47	31
	Muito relevante	34	72	62	59	96	63
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	3	3	3	2
	Relevante	9	19	34	32	43	28
	Muito relevante	38	81	65	62	103	68
Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	Irrelevante	0	0	2	2	2	1
	Pouco relevante	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	1	2	5	5	6	4
	Relevante	23	49	45	43	68	45
	Muito relevante	23	49	52	50	75	49

No que concerne à capacidade interpretativa (Tabela 44): “Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE”, “Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens” e “Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)”, o item que merece maior relevância (relevante e muito relevante, 99%) prende-se com a “Capacidade de interpretar a ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE”, sendo de salientar

que, de entre todas as capacidades colocadas no inquérito por questionário, esta é a mais valorizada por CEE e DEE.

**Tabela 44 - Relevância atribuída à capacidade de interpretativa do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	0	0	1	1	1	1
	Relevante	8	17	24	23	32	21
	Muito relevante	39	83	79	75	118	78
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	4	4	4	3
	Relevante	14	30	36	34	50	33
	Muito relevante	33	70	63	60	96	63
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	1	2	3	3	4	3
	Sem opinião	4	9	8	8	12	8
	Relevante	18	38	52	50	70	46
	Muito relevante	24	51	41	39	65	43

Relativamente à capacidade em termos de comunicação e relação (Tabela 45): “Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo”, “Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação”, “Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente” e “Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem”, a prevalência recai no item “Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente”, com uma relevância (relevante e muito relevante) de 97% no conjunto das respostas, sendo de salientar a unanimidade da relevância desta capacidade por parte dos CEE (100%).

Em termos de capacidade de formação e *coaching* (Tabela 46), “Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos”, “Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas” e “Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos”, verifica-se que a capacidade à qual é atribuída maior relevância (relevante e muito relevante, 97%) é a primeira, e a segunda é a que tem menor relevância, particularmente para os DEE (87%).

**Tabela 45 - Relevância atribuída à capacidade de comunicação e relação do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	3	3	3	2
	Sem opinião	2	4	9	9	11	7
	Relevante	21	45	41	39	62	41
	Muito relevante	24	51	52	50	76	50
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	0	0	7	7	7	5
	Relevante	6	13	35	33	41	27
	Muito relevante	41	87	62	59	103	68
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	3	3	3	2
	Sem opinião	0	0	2	2	2	1
	Relevante	12	26	41	39	53	35
	Muito relevante	35	74	59	56	94	62
Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	1	2	3	3	4	3
	Sem opinião	1	2	5	5	6	4
	Relevante	13	28	31	30	44	29
	Muito relevante	32	68	66	63	98	64

**Tabela 46 - Relevância atribuída à capacidade de formação e *coaching* do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	3	3	3	2
	Relevante	11	23	34	32	45	30
	Muito relevante	36	77	66	63	102	67
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	Irrelevante	0	0	2	2	2	1
	Pouco relevante	2	4	5	5	7	5
	Sem opinião	2	4	9	9	11	7
	Relevante	22	47	45	43	67	44
	Muito relevante	21	45	44	42	65	43
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	1	2	9	9	10	7
	Relevante	17	36	43	41	60	39
	Muito relevante	29	62	51	49	80	53

No âmbito da capacidade de avaliação (Tabela 47), verifica-se que a relevância atribuída à “Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)” pelo CEE, é igual para DEE e para CEE (relevante e muito relevante, 89%).

Finalmente, no que respeita à capacidade de liderança (Tabela 48): “Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional” e “Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos” a prevalência sobre a relevância destas capacidades

(relevante e muito relevante, 93%), recai na segunda, que se prende com a mobilização das pessoas.

**Tabela 47 - Relevância atribuída à capacidade de avaliação do CEE, segundo CEE e DEE**

ITEM	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)	Irrelevante	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	3	6	4	4	7	5
	Sem opinião	2	4	7	7	9	6
	Relevante	18	38	53	50	71	47
	Muito relevante	24	51	41	39	65	43

**Tabela 48 - Relevância atribuída à capacidade de liderança do CEE, segundo CEE e DEE**

ITENS	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	Irrelevante	0	0	2	2	2	1
	Pouco relevante	1	2	3	3	4	3
	Sem opinião	2	4	9	9	11	7
	Relevante	19	40	47	45	66	43
	Muito relevante	25	53	44	42	69	45
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	4	4	4	3
	Sem opinião	1	2	4	4	5	3
	Relevante	13	28	31	30	44	29
	Muito relevante	33	70	65	62	98	64

Sobre a capacidade de liderança, um DEE refere no campo das “Observações” do questionário que o CEE deve:

“ser antes de mais um elemento motivador da equipa. Mais do que coordenar, ter a capacidade de ser um agente motivador para o desempenho ativo das funções que cabem a cada um dos elementos da sua equipa, para que de facto esta se torne uma equipa e não apenas um conjunto de pessoas” (DEE 67).

Em termos de relevância das capacidades profissionais atribuídas ao CEE (Tabela 49), observam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os DEE e os CEE nos itens: “Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente”, “Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação”, “Capacidade para elaborar o PEI e relatórios circunstanciados” e “Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos”. Todas estas competências são significativamente mais valorizadas pelos CEE. O CEE deverá ser um profissional de ação em termos de contexto, isto é, procurando para os problemas que surgem na organização escola, uma intervenção/

resposta célere, sempre que possível, por parte daqueles que se encontram numa situação suscetível de colaborar na resolução dos problemas.

**Tabela 49 - Relevância média atribuída às capacidades profissionais do CEE, segundo os CEE e DEE**

ITENS	CEE		DEE		P
	Média	DP	Média	DP	
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	4,8	0,4	4,7	0,5	0,217
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	4,8	0,4	4,6	0,6	0,051
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	4,7	0,5	4,5	0,7	0,098
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	4,5	0,6	4,4	0,8	0,355
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	4,6	0,7	4,4	0,8	0,084
Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	4,7	0,5	4,5	0,7	0,065
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	4,4	0,7	4,2	0,8	0,257
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	4,3	0,8	4,2	0,9	0,367
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	4,6	0,5	4,4	0,7	0,100
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)	4,3	0,8	4,2	0,7	0,496
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	4,7	0,4	4,5	0,7	0,018*
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	4,9	0,3	4,5	0,7	0,000*
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	4,8	0,4	4,5	0,7	0,014*
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	4,6	0,5	4,4	0,7	0,049*
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	4,4	0,7	4,2	0,9	0,113
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	4,4	0,7	4,3	0,8	0,483
Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	4,5	0,5	4,4	0,8	0,447
Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	4,6	0,6	4,5	0,7	0,449
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	4,7	0,5	4,5	0,8	0,118
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	4,9	0,3	4,7	0,7	0,063

### 5.1.4.3 Atitude ética e deontológica

Neste ponto, analisa-se a relevância atribuída ao único item sobre a atitude ética e deontológica do CEE (Tabela 50), constatando-se que os CEE são unânimes na sua relevância (relevante e muito relevante, 100%), ao contrário dos DEE, onde 3% considera esta atitude irrelevante/pouco relevante, não se observando diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os DEE e os CEE neste item (Tabela 51).

**Tabela 50 - Relevância atribuída à atitude ética e deontológica do CEE, segundo CEE e DEE**

ITEM	Critério	CEE		DEE		CEE+DEE	
		N	%	N	%	N	%
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	Irrelevante	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	3	3	3	2
	Relevante	6	13	19	18	25	16
	Muito relevante	41	87	80	76	121	80

**Tabela 51 - Relevância média atribuída à atitude ética e deontológica do CEE, segundo os CEE e DEE**

ITEM	CEE		D EE		p
	Média	DP	Média	DP	
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	4,9	0,3	4,7	0,7	0,063

No campo das “Observações” do questionário, um CEE refere a este propósito que:

“Como em todas as situações de coordenação, o cargo implica ter, acima de tudo, a capacidade de saber lidar/gerir um grupo de pessoas, sabendo ouvir, e respeitando opiniões e saberes, sem nunca perder de vista o objetivo fundamental do trabalho - os alunos com NEE” (CEE7).

### 5.1.5 A relevância das funções do CEE

Neste ponto, analisa-se a relevância que a amostra atribui às funções supervisivas do CEE no exercício do cargo de CEE, segundo as categorias: formação, *coaching*, gestão e administração, coordenação, liderança, monitorização e avaliação.

#### 5.1.5.1 Função de formação

A **Tabela 52** refere-se aos níveis de relevância e irrelevância atribuídos pela amostra à função de formação pelo CEE. Analisando a mesma, constata-se que o item “Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação” é aquele a que atribuem menor grau de relevância (74% considera relevante ou muito relevante), havendo 14% da amostra que não tem opinião sobre o assunto. Os diretores são aqueles que atribuem menor relevância a esta tarefa (apenas 67% considera relevante ou muito relevante).

**Tabela 52 - Relevância atribuída à função de formação pelo CEE**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	Irrelevante	0	0	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	1	3	1	2	1	1	3	2
	Relevante	15	41	13	28	32	30	60	32
	Muito relevante	21	57	33	70	69	66	123	65
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	Irrelevante	0	0	1	2	4	4	5	3
	Pouco relevante	6	16	2	4	11	10	19	10
	Sem opinião	6	16	7	15	13	12	26	14
	Relevante	19	51	30	64	51	49	100	53
	Muito relevante	6	16	7	15	26	25	39	21

Olhando a **Tabela 53**, constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de participantes nestes itens.

**Tabela 53 - Relevância média atribuída à função de formação pelo CEE**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	4,5	0,6	4,7	0,5	4,6	0,7	0,556
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	3,7	0,9	3,9	0,8	3,8	1,1	0,704

Reconhecendo-se à formação contínua um papel crucial no desenvolvimento organizacional da escola e na melhoria das aprendizagens dos alunos, não deixa de ser surpreendente, pela negativa, os valores da relevância atribuída ao item sobre a orientação de atividades formativas, particularmente, pelos diretores. Considerando, ainda, a hipótese do CEE ser um elemento do conselho pedagógico, compete-lhe enquanto tal, elaborar e aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente, propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação em articulação com instituições ou estabelecimentos de ensino superior e, ainda, promover e apoiar iniciativas de natureza formativa. Entende-se por isso, que ainda que este trabalho possa ser suprido pelos centros de formação, a formação em contexto de trabalho, levada a cabo pelos profissionais (coordenadores/supervisores) da própria instituição, pode constituir-se num exercício de auto e heteroavaliação que, apoiado por uma atitude indagadora e numa liderança colaborativa, pode tornar-se numa oportunidade de entrelaçada na melhoria das práticas de ensino e de transformação da escola numa organização aprendente, pelo que deveria ser considerada uma função com níveis de relevância ainda maiores do que os apresentados pela amostra.



### 5.1.5.2 Função de *coaching*

Quanto à função de *coaching* (Tabela 54), obtêm-se valores elevados de relevância na amostra (relevante e muito relevante, 84%), havendo no entanto a salientar a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os participantes, ou seja, os DEE são aqueles que imputam menor relevância a esta tarefa, e os CEE aqueles que lhe atribuem maior relevância (Tabela 55).

**Tabela 54 - Relevância atribuída à função de *coaching* pelo CEE**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	Irrelevante	0	0	0	0	3	3	3	2
	Pouco relevante	2	5	0	0	7	7	9	5
	Sem opinião	2	5	5	11	12	11	19	10
	Relevante	25	68	24	51	58	55	107	57
	Muito relevante	8	22	18	38	25	24	51	27

**Tabela 55 - Relevância média atribuída à função de *coaching* pelo CEE**

ITEM	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	4,1	0,7	4,3	0,6	3,9	0,9	0,040*

Como já referido no ponto relativo à opinião sobre a ação de *coaching* do CEE, a supervisão enquanto estratégia de entajuda e de processo de atribuição de sentidos, pode ser fundamental para a reorientação das práticas e mudança de atitudes por parte de todos os elementos da comunidade escolar. Contudo, o exercício de consultoria a docentes do ensino regular e a encarregados de educação é um trabalho muitas vezes realizado pelo DEE, sendo por esta razão compreensível que a esta função não seja atribuída uma relevância maior pela amostra, e muito em particular, pelos DEE.

### 5.1.5.3 Função de gestão/administração

Relativamente à função de gestão/administração (Tabela 56), obtêm-se, à exceção dum item, valores elevados de relevância para a amostra (relevante e muito relevante), particularmente nos dois primeiros itens, sobre “Aconselhar a Direção do agrupamento/escola não agrupada e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos” e “Assegurar a implementação de

medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos” (99% e 97%, respetivamente), sendo de assinalar a unanimidade de respostas entre diretores e CEE, nos dois itens (100%). Nesta categoria, o item com valores de relevância mais baixos diz respeito à identificação de necessidades de formação dos técnicos (65%), sendo de referir, neste item, a percentagem considerável de participantes “sem opinião” (20%), bem como o facto de este valor no critério “Sem opinião” ser bastante mais alto que nos restantes itens.

**Tabela 56 - Relevância atribuída à função de gestão/administração pelo CEE**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Aconselhar a Direção do agrupamento/escola não agrupada e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	Irrelevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sem opinião	0	0	0	0	2	2	2	1
	Relevante	18	49	11	23	26	25	55	29
	Muito relevante	19	51	36	77	77	73	132	70
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	Irrelevante	0	0	0	0	1	1	1	1
	Pouco relevante	0	0	0	0	2	2	2	1
	Sem opinião	0	0	0	0	3	3	3	2
	Relevante	13	35	11	23	45	43	69	37
	Muito relevante	24	65	36	77	54	51	114	60
Identificar necessidades de formação dos docentes	Irrelevante	0	0	1	2	1	1	2	1
	Pouco relevante	5	14	0	0	6	6	11	6
	Sem opinião	4	11	4	9	7	7	15	8
	Relevante	20	54	29	62	57	54	106	56
	Muito relevante	8	22	13	28	34	32	55	29
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	Irrelevante	0	0	1	2	2	2	3	2
	Pouco relevante	5	14	0	0	8	8	13	7
	Sem opinião	3	8	5	11	12	11	20	11
	Relevante	22	59	30	64	57	54	109	58
	Muito relevante	7	19	11	23	26	25	44	23
Identificar necessidades de formação dos técnicos	Irrelevante	1	3	1	2	2	2	4	2
	Pouco relevante	5	14	7	15	14	13	26	14
	Sem opinião	8	22	10	21	19	18	37	20
	Relevante	17	46	21	45	49	47	87	46
	Muito relevante	6	16	8	17	21	20	35	19

Através da **Tabela 57**, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) nos itens “Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos” e “Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos”. No primeiro destes dois itens, a relevância média atribuída pelos Diretores é a menor, e a dos CEE é a maior. No segundo item, são os DEE que imputam uma relevância média menor a essa tarefa, sendo os CEE o grupo que lhe atribui uma relevância média maior. Os itens relativos à identificação de necessidades de formação do pessoal docente e não docente por parte do CEE são os menos relevantes para a amostra, ainda que o diagnóstico das necessidades de formação seja uma das tarefas atribuídas aos coordenadores de departamento enquanto membros do conselho pedagógico. Possivelmente, não foi ainda percebido o valor transformador que a formação pode

representar para a renovação da organização escola e, a ser assim, este facto pode levantar uma questão que se prende com a qualidade da formação contínua que é oferecida às escolas, ou seja, até que ponto a formação existente promove a transformação das práticas educativas, de modo a tornar relevante o exercício de identificação de necessidade de formação dos profissionais da escola, por parte de um coordenador?

**Tabela 57 - Relevância média atribuída à função de gestão/administração pelo CEE**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	4,5	0,5	4,8	0,4	4,7	0,5	0,043*
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	4,6	0,5	4,8	0,4	4,4	0,7	0,004*
Identificar necessidades de formação dos docentes	3,8	0,9	4,1	0,7	4,1	0,8	0,187
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	3,8	0,9	4,1	0,7	3,9	0,9	0,475
Identificar necessidades de formação dos técnicos	3,6	1,0	3,6	1,0	3,7	1,0	0,795

#### 5.1.5.4 Função de coordenação

Neste ponto, analisa-se o nível de relevância da amostra sobre a função de coordenação (Tabela 58). Os três itens desta categoria atingem elevados níveis de relevância para a amostra (relevante e muito relevante, 91%, 97% e 96%, respetivamente). De salientar o primeiro item: “Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas”, onde se observa a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), com os Diretores a atribuírem uma relevância média menor a este item (Tabela 59).

**Tabela 58 - Relevância atribuída à função de coordenação pelo CEE**

ITENS	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	Irrelevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	3	8	0	0	0	0	3	2
	Sem opinião	5	14	2	4	6	6	13	7
	Relevante	13	35	19	40	42	40	74	39
	Muito relevante	16	43	26	55	57	54	99	52
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	Irrelevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	0	0	0	0	1	1	1	1
	Sem opinião	1	3	0	0	3	3	4	2
	Relevante	14	38	16	34	33	31	63	33
	Muito relevante	22	59	31	66	68	65	121	64
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	Irrelevante	0	0	1	2	2	2	3	2
	Pouco relevante	0	0	1	2	1	1	2	1
	Sem opinião	1	3	1	2	1	1	3	2
	Relevante	14	38	16	34	43	41	73	39
	Muito relevante	22	59	28	60	58	55	108	57

**Tabela 59 - Relevância média atribuída à função de coordenação pelo CEE**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	4,1	0,9	4,5	0,6	4,5	0,6	0,017*
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	4,6	0,6	4,7	0,5	4,6	0,6	0,738
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	4,6	0,6	4,5	0,8	4,5	0,7	0,758

Tendo em consideração a atual organização da rede escolar, com agrupamentos compostos por um elevado número de escolas desde o pré-escolar ao ensino secundário, por vezes numa extensa área geográfica, e com um número reduzido de recursos humanos e financeiros, a supervisão de processos didáticos e terapêuticos no âmbito da EE, em articulação com os coordenadores de estabelecimentos de ensino, deverá ser um aspeto mais valorizado pelos diretores, ou corre-se o risco de não haver uma supervisão regular destes processos.

#### 5.1.5.5 Função de liderança

Pela análise dos resultados na **Tabela 60**, verifica-se que a função de liderança pelo CEE, “Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional”, é considerada relevante para a amostra, particularmente, entre os DEE (relevante e muito relevante, 91%), não sendo de assinalar diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos da amostra (**Tabela 61**).

**Tabela 60 - Relevância atribuída à função de liderança pelo CEE**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	Irrelevante	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pouco relevante	5	14	1	2	4	4	10	5
	Sem opinião	2	5	5	11	6	6	13	7
	Relevante	14	38	23	49	48	46	85	45
	Muito relevante	16	43	18	38	47	45	81	43

**Tabela 61 - Relevância média atribuída à função de liderança pelo CEE**

ITEM	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	4,1	1,0	4,2	0,7	4,3	0,8	0,402

Os resultados deste item mostram como o facto de se encarar a escola como um espaço/local de desenvolvimento profissional e organizacional (particularmente quando se integra uma equipa, como pode ser a de EE com profissionais – docentes e outros técnicos

– com saberes muito vastos mas complementares), implica reconhecer a necessidade de uma liderança, assim como de uma prática reflexiva que, devidamente partilhada, pode ser geradora de novos saberes. A promoção da reflexão colaborativa entre DEE e técnicos foi o aspeto que a amostra considerou mais relevante na função de formação do CEE.

### 5.1.5.6 Função de monitorização

A **Tabela 62** refere-se aos níveis de relevância que a amostra atribuiu à função de monitorização do CEE. Pela análise da mesma, constata-se que o item “Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE” apresenta elevados níveis de relevância (relevante e muito relevante, 92%) para os participantes no estudo. O item “Observar as atividades letivas dos docentes de EE”, apesar dos níveis satisfatórios de relevância (53%), obteve a menor percentagem nesta categoria. Os dados obtidos neste item podem advir de alguma conexão à questão da avaliação de desempenho docente, um aspeto que tem sido objeto de muitas críticas e contestação, pois se mostrar o que se faz não é fácil, tornar possível que alguém faça uma crítica sobre o que fazemos ainda que de forma construtiva, é ainda mais difícil. Aceitar o olhar do outro e reconhecer que não se é perfeito, exige capacidade de escuta e a humildade suficiente para assumir que temos sempre algo a aprender e, por isso, tomar a opinião do outro, em princípio mais experiente e mais qualificado, deveria ser fundamental para todos os docentes.

**Tabela 62 - Relevância atribuída à função de monitorização pelo CEE**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	Irrelevante	2	5	0	0	1	1	3	2
	Pouco relevante	5	14	0	0	12	11	17	9
	Sem opinião	5	14	5	11	12	11	22	12
	Relevante	16	43	30	64	52	50	98	52
	Muito relevante	9	24	12	26	28	27	49	26
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	Irrelevante	0	0	3	6	10	10	13	7
	Pouco relevante	7	19	11	23	19	18	37	20
	Sem opinião	10	27	8	17	21	20	39	21
	Relevante	11	30	24	51	40	38	75	40
	Muito relevante	9	24	1	2	15	14	25	13
Observar as atividades terapêuticas	Irrelevante	0	0	1	2	11	10	12	6
	Pouco relevante	5	14	10	21	24	23	39	21
	Sem opinião	8	22	7	15	18	17	33	17
	Relevante	17	46	28	60	39	37	84	44
	Muito relevante	7	19	1	2	13	12	21	11
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	Irrelevante	0	0	1	2	4	4	5	3
	Pouco relevante	1	3	1	2	2	2	4	2
	Sem opinião	0	0	0	0	7	7	7	4
	Relevante	12	32	15	32	48	46	75	40
	Muito relevante	24	65	30	64	44	42	98	52

Através da **Tabela 63**, percebe-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ), nos itens “Observar as atividades terapêuticas” e “Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE”. Nestes itens, são os DEE que imputam menor relevância a essas funções, enquanto os Diretores são os que lhe aludem maior importância. Uma vez mais, considera-se que esta menor relevância atribuída pelos DEE, pode ficar a dever-se ao facto de, também eles assumirem por vezes esta função pelos alunos que apoiam diretamente e por quem são responsáveis, a par do educador/professor do regular/diretor de turma, nomeadamente, pela efetiva observância da implementação das medidas preconizadas nos PEI. A relevância atribuída pelos diretores a estes itens é compreensível, na medida em que o coordenador de um qualquer departamento, enquanto conselheiro do diretor, deve ser capaz de colaborar com o diretor, necessitando para isso de estar a par de tudo o que acontece no seu departamento.

**Tabela 63 - Relevância média atribuída à função de monitorização pelo CEE**

ITENS	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	3,7	1,2	4,1	0,6	3,9	1,0	0,066
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	3,6	1,1	3,2	1,0	3,3	1,2	0,249
Observar as atividades terapêuticas	3,7	0,9	3,4	0,9	3,2	1,2	0,046*
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	4,6	0,6	4,5	0,8	4,2	0,9	0,016*

### 5.1.5.7 Função de avaliação

Quanto à função de avaliação do CEE, concretamente, a colaboração deste coordenador no processo de autoavaliação do agrupamento/escola, verificam-se, de uma maneira geral (**Tabela 64**), valores elevados de relevância (relevante e muito relevante), constatando-se pela **Tabela 65** que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de participantes neste item.

**Tabela 64 - Relevância atribuída à função de avaliação pelo CEE**

ITEM	Critério	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	Irrelevante	0	0	1	2	0	0	1	1
	Pouco relevante	0	0	1	2	6	6	7	4
	Sem opinião	1	3	7	15	8	8	16	8
	Relevante	23	62	24	51	52	50	99	52
	Muito relevante	13	35	14	30	39	37	66	35

**Tabela 65 - Relevância média atribuída à função de avaliação pelo CEE**

ITEM	Diretor		CEE		DEE		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	4,3	0,5	4,0	0,9	4,2	0,8	0,255

Infere-se destes dados, que a amostra reconhece a necessidade de o coordenador participar no processo de avaliação da qualidade do serviço educativo prestado, por exemplo, nos domínios da articulação realizada a nível intra e inter departamental, da estimulação e interação entre professores, do tipo de lideranças exercidas, do acompanhamento/avaliação dos docentes, dos resultados escolares alcançados pelos alunos, das ações de formação organizadas, da identificação de necessidades educativas dos alunos, etc.

### 5.1.6 Correlações entre categorias e variáveis independentes

Neste ponto do estudo, pretende-se averiguar da existência de correlações entre as categorias e as variáveis independentes. São analisadas possíveis relações entre as categorias – ações supervisivas do CEE, competências do CEE e funções do CEE; e as variáveis independentes – sexo, idade, anos de serviço docente e anos de experiência no exercício do cargo (diretor ou CEE).

As **Tabelas 66, 67 e 68** apresentam os resultados, respetivamente, da frequência com que o CEE realiza as ações tipificadas, e da relevância atribuída às competências profissionais do CEE e às funções do CEE, segundo o sexo, nos três grupos participantes no estudo.

Quanto à frequência com que o CEE realiza as ações tipificadas e à relevância atribuída às competências profissionais do CEE, não se observam diferenças com significância estatística ( $p \geq .05$ ) entre o sexo masculino e o sexo feminino.

Relativamente à relevância atribuída às funções do CEE, observa-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) entre os elementos do sexo masculino e do sexo feminino no item “Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas”, sendo maior a relevância atribuída a esse item pelos elementos do sexo feminino.

**Tabela 66 - Frequência média com que o CEE realiza as ações tipificadas, segundo o sexo**

ITENS	Sexo				p
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
Participo(a) na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	4,0	1,1	4,3	0,8	0,255
Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	4,3	1,0	4,6	0,8	0,146
Reúno(e)/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	4,5	0,9	4,7	0,7	0,168
Apresento(a) documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	4,8	0,6	4,8	0,5	0,737
Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	4,4	0,9	4,4	0,9	0,858
Acompanho(a) o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	4,2	1,0	4,0	1,1	0,181
Acompanho(a) o trabalho de constituição de turmas e horários	3,9	1,2	3,8	1,1	0,656
Apresento(a) uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	4,1	1,1	4,2	1,0	0,693
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	3,9	1,1	3,7	1,2	0,389
Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	4,4	0,9	4,4	0,9	0,917
Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico	4,1	1,0	4,2	1,0	0,946
Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	4,2	1,0	4,3	0,8	0,289
Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	4,1	1,1	3,9	1,0	0,581
Coordeno(a) a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	4,1	1,2	4,0	1,0	0,663
Transmito(e) aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	4,6	0,8	4,7	0,8	0,665
Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	4,4	1,0	4,4	0,9	0,959
Promovo(e) espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	3,8	1,2	3,9	1,1	0,726
Promovo(e) a troca de experiências e a cooperação entre docentes de EE/técnicos e entidades externas/parceiros	3,8	1,1	3,9	1,1	0,582
Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	3,6	1,2	3,9	1,2	0,158
Observo(a) o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	2,6	1,2	2,6	1,2	0,941
Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE	3,3	1,3	3,3	1,4	0,895
Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	3,2	1,1	3,2	1,3	0,777
Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	4,0	1,1	3,9	1,0	0,736
Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	2,7	1,3	2,9	1,3	0,382
Promovo(e) a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	4,0	1,2	4,0	1,0	0,949
Recolho(e) e interpreto dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	3,9	1,1	4,0	1,0	0,585
Promovo(e) a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	3,9	1,1	4,0	1,1	0,607
Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	3,9	1,1	4,1	1,1	0,222
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	4,0	1,0	4,1	0,9	0,719
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	3,9	1,0	4,1	1,0	0,323
Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	4,2	0,9	4,3	0,9	0,909
Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	4,0	1,0	3,9	1,1	0,668
Promovo(e) a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	4,0	1,1	4,0	1,0	0,945
Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	3,8	1,0	3,6	1,1	0,406
Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	4,2	0,9	4,1	0,9	0,722
Promovo(e) situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	3,5	1,1	3,7	1,1	0,295
Promovo(e) a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	3,2	1,2	3,2	1,3	0,934
Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE	3,0	1,4	2,8	1,4	0,577
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	3,1	1,2	3,1	1,2	0,997



**Tabela 67 - Relevância média atribuída às competências profissionais do CEE, segundo o sexo**

ITENS	Sexo				p
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
Conhecimentos científicos e técnicos	4,7	0,5	4,8	0,5	0,364
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	4,8	0,5	4,8	0,4	0,671
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	4,6	0,6	4,7	0,7	0,548
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE	4,2	1,0	4,3	1,0	0,921
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	4,6	0,6	4,7	0,5	0,346
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	4,4	0,7	4,5	0,5	0,451
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	4,6	0,6	4,5	0,9	0,604
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	4,5	0,7	4,5	0,9	0,848
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	4,5	0,7	4,6	0,5	0,400
Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	4,3	0,9	4,5	0,5	0,239
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	4,4	0,7	4,3	0,9	0,522
Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	4,5	0,7	4,6	0,8	0,735
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	4,3	0,8	4,3	0,9	0,884
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	4,2	0,9	4,3	0,8	0,885
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	4,5	0,7	4,5	0,5	0,962
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)	4,3	0,8	4,3	0,7	0,884
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	4,6	0,6	4,6	0,5	0,794
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	4,6	0,6	4,7	0,6	0,804
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	4,6	0,6	4,6	0,9	0,932
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	4,4	0,7	4,5	0,6	0,911
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	4,3	0,8	4,4	0,6	0,724
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	4,3	0,8	4,5	0,6	0,497
Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	4,4	0,7	4,6	0,5	0,187
Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	4,5	0,7	4,6	0,5	0,746
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	4,5	0,8	4,7	0,5	0,303
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	4,7	0,7	4,8	0,4	0,597

**Tabela 68 - Relevância média atribuída às funções do CEE, segundo o sexo**

ITENS	Sexo				p
	Feminino		Masculino		
	Média	DP	Média	DP	
Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	4,7	0,5	4,6	0,5	0,123
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	4,5	0,6	4,2	0,8	0,034*
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	4,3	0,8	4,3	0,7	0,937
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	4,6	0,7	4,6	0,5	0,936
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	4,7	0,6	4,4	0,6	0,021
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	4,0	0,9	3,7	1,1	0,089
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	4,0	0,9	4,0	0,7	0,829
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	3,3	1,1	3,3	1,1	0,932
Observar as atividades terapêuticas	3,3	1,1	3,4	1,1	0,482
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	4,3	0,9	4,5	0,6	0,367
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	4,5	0,7	4,6	0,5	0,382
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	4,5	0,8	4,5	0,6	0,711
Identificar necessidades de formação dos docentes	4,1	0,9	4,1	0,7	0,899
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	3,9	0,9	3,9	0,8	0,965
Identificar necessidades de formação dos técnicos	3,7	1,0	3,6	1,0	0,622
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	3,8	1,0	3,9	0,8	0,348
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	4,2	0,8	4,2	0,7	0,750

A Tabela 69 apresenta os resultados das correlações entre idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo de CEE/Diretor e a frequência com que o CEE realiza as ações tipificadas.

**Tabela 69 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a frequência com que o CEE realiza as ações tipificadas**

ITENS	Idade	Anos de serviço docente	Anos de experiência no exercício do cargo
Participo(a) na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	,082	,148*	,164
Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	,100	,169*	,067
Reúno(e)/atualizo(a) todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	,059	,108	,056
Apresento(a) documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	-,020	,004	-,044
Acompanho(a) o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	,012	,077	-,081
Acompanho(a) o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	,005	,084	-,081
Acompanho(a) o trabalho de constituição de turmas e horários	,014	,025	,094
Apresento(a) uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	-,014	,042	-,040
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	-,002	,039	-,029
Colaboro(a) na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	,045	,124	-,156
Procedo(e) à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico	,005	,037	-,145
Proponho(ões) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	,010	,022	,021
Proponho(ões) ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	-,016	-,009	-,082
Coordeno(a) a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	-,005	,022	-,018
Transmito(e) aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	,078	,076	-,074
Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	,083	,159*	-,031
Promovo(e) espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	-,021	-,018	-,205
Promovo(e) a troca de experiências e a cooperação entre docentes de EE/técnicos e entidades externas/parceiros	,015	,056	-,018
Oriento(a) a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	,054	,094	,110
Observo(a) o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	-,032	-,059	,112
Monitorizo(a) as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE	-,012	,003	,093
Colaboro(a) na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	-,074	-,014	,145
Fomento(a) a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	,004	,042	,099
Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	-,042	-,009	,228*
Promovo(e) a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	,030	,094	-,002
Recolho(e) e interpreto(a) dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	-,014	,033	,011
Promovo(e) a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	-,033	-,043	-,200
Acompanho(a) os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	,014	,051	-,066
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	-,140	-,103	-,109
Apoio(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	-,060	-,045	,031
Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	,044	,089	,081
Apoio(a) docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	-,048	-,028	-,127
Promovo(e) a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	-,014	,019	-,071
Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	,036	,042	-,061
Envolve(e) os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	-,029	,014	-,101
Promovo(e) situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	,021	,055	,103
Promovo(e) a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	-,080	-,094	,019
Colaboro(a) na atribuição dos professores/diretores de turma dos alunos com NEE	-,101	-,124	,086
Colaboro(a) na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	-,037	-,014	,022

Observa-se uma correlação positiva estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) entre os anos de serviço docente e a frequência com que o CEE “Participo(a) na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação”, “Acompanho(a) a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades” e “Procedo(e) à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa”, ou seja, quanto maior o número de anos de serviço docente, maior a frequência atribuída à realização dessas atividades pelos CEE.

Entre CEE e Diretores observa-se igualmente uma correlação positiva e com significância estatística ( $p < .05$ ) entre os anos de experiência no exercício do cargo como CEE/Diretor e a frequência com que o CEE realiza a ação “Acompanho(a) as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem”, isto é, quanto mais elevado o tempo de experiência no cargo enquanto CEE/Diretor, maior a frequência atribuída à realização dessa ação pelo CEE.

Quanto à correlação da idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo de CEE/Diretor e relevância atribuída às competências profissionais do CEE, constata-se, através dos dados da **Tabela 70**, a existência de uma correlação negativa estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) da idade e do tempo de serviço, com o item “Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas”, ou seja, quanto mais elevada é a idade ou o tempo de serviço, menor a relevância imputada a essa capacidade.

No que respeita ao tempo de experiência no exercício do cargo como CEE/Diretor, observa-se uma correlação negativa estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) desse tempo com os itens “Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE” e “Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados”; logo, quanto maior o tempo de experiência no exercício do cargo como CEE/Diretor, menor a relevância atribuída a essas competências e, pelo contrário, constata-se a existência de uma correlação positiva, com significância estatística, desse tempo de experiência no cargo como CEE/Diretor, com o item “Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada”, isto é, com o aumento do tempo de experiência nos cargos, confere-se uma maior relevância a esse conhecimento pelo CEE.

**Tabela 70 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a relevância atribuída às competências profissionais do CEE**

ITENS	Idade	Anos de serviço docente	Anos de experiência no exercício do cargo
Conhecimentos científicos e técnicos	,120	,089	-,271
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	,022	,006	-,360*
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	-,032	-,051	-,076
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE	-,089	-,094	,000
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	-,022	-,003	-,051
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	,103	,077	,011
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	-,066	-,002	,090
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	-,105	-,111	,138
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	-,129	-,050	,311*
Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	-,002	,084	,212
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	-,004	,055	,138
Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	,107	,099	,052
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	-,011	-,001	,082
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	-,176*	-,182*	,059
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	,037	,023	-,068
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)	-,037	-,060	,182
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	,028	,026	,135
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	-,015	-,054	-,048
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	,018	,036	-,291*
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	-,047	-,024	,073
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	,106	,132	,040
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	-,089	-,036	-,030
Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	,117	,126	,073
Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	,054	-,001	-,107
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	,071	,098	,019
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	,045	,042	,113

Finalmente, a **Tabela 71** apresenta os resultados das correlações entre idade, anos de serviço docente, anos de experiência no exercício do cargo de CEE/Diretor e relevância atribuída às funções de CEE.

Observa-se uma correlação negativa estatisticamente significativa ( $p < .05$ ) entre a idade e os anos de serviço docente, e o item “Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas”, ou seja, quanto mais idade ou mais anos de serviço docente o participante apresenta, menor a relevância atribuída a essa tarefa.

Em síntese, nem sempre, os fatores mais idade, mais tempo de serviço docente ou mais anos de experiência num cargo, são aspetos favoráveis para a relevância atribuída a algumas competências e funções do CEE. Já no que respeita à frequência com que as ações do CEE são realizadas, as correlações estabelecidas entre os itens e os fatores idade, tempo de serviço docente e anos de experiência, correspondem sempre a resultados positivos estatisticamente significativos.

**Tabela 71 - Correlação entre a idade, anos de serviço docente, anos de experiência no cargo de CEE/Diretor e a relevância atribuída às funções do CEE**

ITENS	Idade	Anos de serviço docente	Anos de experiência no exercício do cargo
Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	-,024	-,030	-,032
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	-,164*	-,178*	-,062
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	-,085	-,068	-,069
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	,025	,015	-,046
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	-,037	-,043	,017
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	-,039	-,083	-,132
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	,007	-,004	,043
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	-,044	-,057	,075
Observar as atividades terapêuticas	-,025	-,045	-,069
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	,057	,049	,042
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	,034	,037	-,104
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	-,036	-,036	-,070
Identificar necessidades de formação dos docentes	,020	,012	-,055
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	,046	,029	-,064
Identificar necessidades de formação dos técnicos	-,067	-,098	,056
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	,069	,047	-,008
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	,136	,108	,146

### 5.1.7 Dados da questão de resposta aberta sobre competências específicas do CEE que não são exigidas aos outros coordenadores

A penúltima pergunta do inquérito por questionário interrogava os participantes se o CEE deve, ou não, possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores. Verifica-se pelos dados da **Tabela 72**, uma prevalência frágil de 51% de respostas “sim”; fazendo uma análise parcial, 68% dos CEE dizem “sim”, enquanto em 57% e 53%, respetivamente dos diretores e dos DEE, respondem “não”.

**Tabela 72 - Deve, ou não, o CEE possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores**

Resposta	Diretor		CEE		DEE		Amostra	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	16	43	32	68	49	47	97	51
Não	21	57	15	32	56	53	92	49
Total	37	100	47	100	105	100	189	100

Aos participantes que responderam “sim”, solicitou-se a nomeação dessas competências específicas. Os dados obtidos na análise de conteúdo às várias respostas da amostra foram organizados nas categorias: “conhecimentos”, “capacidades” e “atitudes”.

Pela análise do número de evocações a cada uma das subcategorias do conhecimento, conclui-se que possuir um conhecimento especializado é, para a amostra, o aspecto mais relevante (Quadro 5).

**Quadro 5 - Competências específicas do CEE: conhecimentos**

Subcategoria	Participante	Excertos significativos de análise
Conhecimentos científicos e técnicos	CEE	“Conhecimentos técnicos e/ou científicos” (CEE 35).
	DEE	“ter conhecimentos mais abrangentes ao nível de todos os níveis de ensino, visto que existem crianças com NEE em todos os graus de ensino” (DEE 96).
Conhecimento especializado	Diretor	<p>“na área das necessidades educativas especiais, técnicas e tecnologias que se podem explorar e aplicar, dependendo da necessidade de cada aluno” (diretor 7);</p> <p>“possuir formação especializada numa das áreas da Educação Especial” (diretor 17);</p> <p>“conhecimentos específicos no âmbito da EE” (diretor 19);</p> <p>“Formação adequada (...) para dar resposta a alunos diferentes, tendo em conta a especificidade do departamento que coordena” (diretor 20);</p> <p>“conhecimentos no âmbito da Educação Especial” (diretor 27);</p> <p>“conhecimento das necessidades específicas de cada aluno com NEEP, tendo em conta um currículo específico individual e outras medidas educativas de regime educativo especial implementadas para cada aluno” (diretor 29);</p> <p>“sentido clínico apurado que lhe permita conhecer, distinguir e ser assertivo face a limitações de ordem congénita e contextuais” (diretor 31);</p> <p>“Experiência (...) sensibilidade e interesse pela área e gosto pela atualização profissional” (diretor 32);</p> <p>“conhecimento teórico e prático acerca da Educação Especial!” (diretor 34).</p>
	CEE	<p>“Conhecimento de técnicas especiais para trabalhar com os alunos NEE, adquiridas através da especialização nas várias áreas de intervenção” (CEE 4);</p> <p>“Conhecimento cabal dos assuntos de educação especial e do perfil de funcionalidade dos alunos com NEE de todo o Agrupamento, das medidas aplicadas e dos resultados da aplicação/avaliação dos respetivos PEI(s)” (CEE 5);</p> <p>Ter formação especializada em educação especial” (CEE 7);</p> <p>“Conhecimento preciso do enquadramento normativo sobre a educação especial e a educação em geral” (CEE 12);</p> <p>“Especialização/formação específica” (CEE 30);</p> <p>“A educação especial constitui o único departamento transversal ao sistema educativo, na medida em que os docentes exercem funções desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Nesse aspeto, o coordenador de educação especial deve ter um conhecimento profundo de todo o sistema educativo, para além de tudo o que se relaciona com a educação especial” (CEE 33);</p> <p>“dominar diferentes estratégias de intervenção no âmbito da EE; dominar a legislação existente em todas as áreas da educação e todos os níveis de ensino” (CEE 34);</p> <p>“Pleno conhecimento da legislação referente à educação especial” (CEE 37);</p> <p>“Conhecer técnicas e métodos de trabalho específicos a desenvolver com alunos nee; Conhecer a diversa legislação específica para as nee” (CEE 44);</p> <p>“conhecimento profundo de toda a legislação no âmbito da educação especial” (CEE 45).</p>
	DEE	<p>“Tem de ter um conhecimento mais abrangente, para poder dar respostas a dúvidas que surjam nos diferentes grupos disciplinares, na organização da escola, das turmas e simultaneamente ter conhecimentos específicos relacionados com a Educação Especial (com tudo o que isso implica)” (DEE 102);</p> <p>“visão global sobre dimensões e indicadores de inclusão dos alunos com deficiência/incapacidade” (DEE 5);</p> <p>“conhecimentos ao nível dos síndromes e anomalias biológicas que originam algumas das dificuldades de aprendizagem” (DEE 14);</p> <p>“formação especializada na área de modo a conseguir da resposta aos seus docentes e técnicos” (DEE 15);</p> <p>“conhecimento geral do tipo de dificuldades de aprendizagem que os alunos podem apresentar” (DEE 17);</p> <p>“um grau de competência superior nas áreas das EE dos alunos com NEE que frequentam o agrupamento/escola. Possuir uma especialização em supervisão pedagógica e avaliação de docentes” (DEE 18);</p> <p>“conhecimentos específicos sobre a problemáticas dos alunos: problemas físicos/doenças/síndromes /problemas comportamentais etc.” (DEE 19);</p> <p>“Saber científico acerca da educação especial, legislação, encaminhamento no processo educativo” (DEE 36);</p> <p>“Formação especializada” (DEE 43);</p> <p>“Dentro do contexto da educação especial – formação” (DEE 44);</p> <p>“conhecer na íntegra a legislação (decreto- lei 3/2008) (...) formação em NEE” (DEE 49);</p> <p>“Ser do mesmo grupo de recrutamento” (DEE 53);</p> <p>“questões de saúde diretamente relacionadas com as problemáticas dos alunos com NEE” (DEE 62);</p> <p>“Conhecimento das normas orientadoras do grupo que coordena; Conhecimento da legislação;</p>

		Detentora de saberes sobre a sua área das diferentes problemáticas” (DEE 71); “Conhecimento explícito da legislação em vigor, ter experiencial profissional na área” (DEE 81); “ter um conhecimento total e atualizado de toda a legislação relacionada com a educação especial” (DEE 85); “ter a especialização na educação especial” (DEE 98); “dominar a gíria desta área” (DEE 105).
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	CEE	“Ter trabalhado diretamente com um leque diferenciado de alunos com NEE” (CEE 7); “Experiência na área da educação especial” (CEE 15); “Experiência em educação especial” (CEE 37); “experiência vasta na implementação das medidas educativas do DL 3/2008 e articulação com instituições diversas, para poder esclarecer os outros docentes, no sentido de, conjuntamente, poderem responder adequadamente às reais necessidades educativas especiais dos alunos com NEE de carácter permanente” (CEE 45).
	DEE	“ter experiência no grupo” (DEE 88); “formação e experiência no domínio específico da educação especial” (DEE 103).
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	DEE	“Uma visão holística do contexto educativo perspetivando o processo inclusivo” (DEE 93).

Estes dados contrariam, em parte, os resultados obtidos nas respostas à questão colocada aos CEE e DEE sobre a relevância das competências profissionais do CEE em que se apurou uma maior relevância nos itens “Conhecimentos científicos e técnicos”, “Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada” e “Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE”, e um menor grau de relevância no “Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE”.

No que respeita à capacidade de gestão/administração (**Quadro 6**), os CEE e DEE continuam a apontar como relevante a capacidade para combinar recursos e para resolver questões inesperadas. Os diretores nada referiram a este respeito, podendo esta falta explicar-se pelo facto de os diretores assumirem esta função e entenderem que não são competências do CEE. Outra explicação para a ausência de respostas dos diretores, ao contrário dos CEE e DEE, que apontam algumas sugestões, pode ser o facto de o questionário colocado aos diretores não ter a questão sobre a relevância das competências profissionais do CEE (que havia nos questionários colocados a CEE e DEE) e, dada a falta de um quadro de referência, estes não se terem lembrado de assinalar estas competências, pois, como se sabe, é mais difícil responder a este tipo de questões, por envolverem “a totalidade do processo mental de procura, selecção e organização da informação” (Foddy, 1996, p. 64).

**Quadro 6 - Competências específicas do CEE: capacidades de gestão/administração**

Subcategoria	Participante	Excertos significativos de análise
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	CEE	<p>“promover uma escola inclusiva é da responsabilidade de todos os docentes mas os professores de educação especial deverão ter esta responsabilidade acrescida e o coordenador da EE deve otimizar todos os seus recursos para que a escola inclusiva seja uma realidade” (CEE 16);</p> <p>“O coordenador da EE tem que ter uma opinião e um determinado conhecimento de todos os casos de alunos apoiados por si e pelos seus colegas de grupo, para melhor organizar a distribuição de serviço, de carga horária e para dinamizar determinadas atividades ao encontro das necessidades dos alunos” (CEE 17);</p> <p>“Capacidade para lidar com uma elevada carga burocrática” (CEE 28);</p> <p>“conhecer todos os alunos abrangidos pela educação especial” (CEE 31);</p> <p>“Competências ao nível da organização educativa” (CEE 32);</p> <p>“assessoria junto do Órgão de Gestão” (CEE 35).</p>
	DEE	<p>“Capacidade de gerir "escassos" recursos humanos e materiais” (DEE 27);</p> <p>“Sobretudo competências de (...) organização pessoal” (DEE 57);</p> <p>“a) Colaborar com o Órgão de Gestão e de Coordenação Pedagógica do Agrupamento nos processos de referenciação, de avaliação e na organização e incremento dos apoios educativos adequados aos alunos com NEEP; b) Identificar conjuntamente com os restantes órgãos de gestão e coordenação pedagógica, as soluções e recursos humanos e técnicos necessários à criação, na escola/jardim de infância, das condições ambientais e pedagógicas que permitam a humanização do contexto escolar e a efectiva promoção de igualdade de oportunidades; c) Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, relativas a alunos com NEEP; d) Colaborar na identificação das necessidades formativas dos recursos humanos e na apresentação de propostas inerentes ao conceito de escola inclusiva (...); k) Participar na melhoria das condições e do âmbito educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa” (DEE 65).</p>
Capacidade para resolver questões inesperadas	DEE	<p>“Considerando as características especiais destes alunos, é fundamental que o coordenador da EE possua sensibilidade acrescida para resolver situações que surgem no quotidiano escolar (com os órgãos de gestão, pais e docentes que não estão habituados a trabalhar com crianças NEE)” (DEE 26).</p>

Quanto à capacidade de intervenção, há apenas dois DEE que assinalam esta competência, referindo um que cabe ao CEE colaborar com os educadores/professores:

“a) no desenvolvimento das medidas especiais previstas no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro; b) na implementação/avaliação/reformulação dos Programas Educativos Individuais; c) no encaminhamento para outras medidas educativas no âmbito do despacho normativo n.º50/2005, após uma referenciação que não reúna os critérios do Dec. Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro; d) na gestão flexível de currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos” (DEE 65).

O outro DEE aponta ao CEE uma competência que diz mais respeito ao seu papel enquanto DEE:

“ter a capacidade de adequar e individualizar as suas intervenções com cada aluno em particular, promovendo sempre uma educação inclusiva verdadeira, pondo em prática o estipulado nos programas educativos individuais” (DEE 85).



Poderia parecer que estes dados indicavam ser esta competência pouco relevante; todavia, na questão sobre competências do CEE, os itens relacionados com as capacidades de intervenção foram considerados relevantes pela amostra.

No que concerne às capacidades interpretativas, dois DEE referem o seguinte:

“Capacidade de observação análise e definição do perfil de funcionalidade do aluno com NEE” (DEE 27);

“colaborando na análise da situação desses alunos, devendo para o efeito recolher elementos de avaliação que considere importantes (...); b) Colaborar na organização do processo de apoio aos alunos com NEEP, nomeadamente identificando, de forma articulada, com os restantes professores e educadores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, se manifestem com maior fragilidade quer, ainda, a natureza e modalidade de apoio susceptíveis de alterar ou diminuir as dificuldades inicialmente detectadas” (DEE 65).

Também o número reduzido de referências a esta competência poderia sugerir uma menor relevância da mesma, mas este facto é contrariado pelos dados obtidos na questão sobre competências do CEE, onde se salientou que, de entre todas as capacidades colocadas no inquérito por questionário, esta é a mais valorizada por CEE e DEE.

Sobre as capacidades em termos de comunicação e relação, as competências ventiladas nesta questão pela amostra (**Quadro 7**), apontam a capacidade de interação e comunicação entre os diversos agentes educativos como relevante (item considerado de maior relevância na questão sobre competências profissionais do CEE), e algumas características da personalidade, como por exemplo:

“empatia, flexibilidade, congruência” (CEE 22);

“Muita paciência e persistência” (CEE 26);

“muito mais sensibilidade, muito mais disponibilidade emocional (...), muito mais compreensão, carinho” (CEE 39);

“a assertividade” (DEE 37);

“ponderado” (DEE 49);

“capacidade de resiliência e de entrega” (DEE 60);

“ser um conciliador e fazer com que tudo funcione” (DEE 105).

**Quadro 7 - Competências específicas do CEE: Capacidades de comunicação e relacionais**

Participante	Excertos significativos de análise
<b>Diretor</b>	<p>“Capacidade de interagir no domínio pedagógico, mas também social” (diretor 8);</p> <p>“Relações humanas (...) e comunicação” (diretor19);</p> <p>“competências relacionais acrescidas que lhe permitam relacionar-se eficazmente com docentes, alunos, EE e funcionários e promover entre estes relações de trabalho saudáveis” (diretor 31).</p>
<b>CEE</b>	<p>“Um bom relacionamento interpessoal” (CEE 8);</p> <p>“capacidade de relacionamento com todos os agentes educativos (educadores, professores, assistentes operacionais, responsáveis por instituições...)” (CEE 12);</p> <p>“empatia, flexibilidade, congruência” (CEE 22);</p> <p>“Muita paciência e persistência. (...) Saber ouvir e ter a capacidade de trabalhar em equipe” (CEE 26);</p> <p>“Capacidade para lidar com muita resistência à integração de alunos NEE” (CEE 28);</p> <p>“Competências nas relações interpessoais” (CEE 32);</p> <p>“Basta refletir sobre a complexidade e especificidade da população escolar com que trabalhamos, para percebermos que a equipa que coordenamos tem que estar afinada, unida e lerem todos "pela mesma cartilha"; basta imaginar a fragilidade e o sofrimento constante dos pais (com quem, regra geral, os outros coordenadores nem têm de contactar) para percebermos que é preciso muito mais sensibilidade, muito mais disponibilidade emocional e de tempo para os ouvir e aconselhar e confortar, muito mais compreensão, carinho, paciência” (CEE 39).</p>
<b>DEE</b>	<p>“Capacidade de diálogo com a direção, docentes e técnicos envolvidos nos processos de alunos NEE quer internos quer externos ao agrupamento” (DEE 12);</p> <p>“saber trabalhar com toda a comunidade educativa (alunos, docentes, assistentes operacionais, direção) bem como com a comunidade envolvente” (DEE 17);</p> <p>“Sensibilidade, empatia, assertividade, capacidade de comunicação para com toda a comunidade educativa (Direção, outros coordenadores, professores do regular, assistentes operacionais, encarregados de educação) e outras entidades exteriores à escola, mas que com ela colaboram” (DEE 23);</p> <p>“a assertividade” (DEE 37);</p> <p>“ponderado” (DEE 49);</p> <p>“Sobretudo competências de (...) interação social” (DEE 57);</p> <p>“Competências humanas e sociais mais desenvolvidas, capacidade de resiliência e de entrega” (DEE 60);</p> <p>“capacidade acrescida na área da (...) comunicação e intervenção e relações inter-pessoais” (DEE 67);</p> <p>“Ser imparcial; Ser geradora de bom ambiente de trabalho” (DEE 71);</p> <p>“Deve ser um bom ouvinte “ (DEE 85);</p> <p>“assertividade; capacidade para ouvir” (DEE 103);</p> <p>“componente humana é de extrema importância (...). Uma pessoa arrogante a desempenhar funções nesta área, pode engendrar repercussões muito graves em diversos setores do agrupamento, dificultando muito o trabalho dos colegas e profissionais de educação especial. As competências de ordem pessoal são da maior importância, mais até do que as competências científicas. Ele tem de criar empatia entre todos os elementos da comunidade, numa lógica de concertação de esforços para a real inclusão dos alunos neep. Ele tem de ser um conciliador e fazer com que tudo funcione” (DEE 105).</p>

Em termos de capacidades formativas e de *coaching* (Quadro 8), salienta-se a importância da competência de orientação e articulação do CEE em relação aos diversos agentes educativos.

**Quadro 8 - Competências específicas do CEE: Capacidades formativas e de coaching**

Participante	Excertos significativos de análise
<b>Diretor</b>	<p>“Sobretudo ligadas à orientação de pessoas” (diretor 12);</p>
<b>CEE</b>	<p>“consultoria, junto de docentes, Encarregados de Educação e restante comunidade educativa” (CEE 35);</p> <p>“funções exigentes e complexas, nomeadamente: (...) Formação” (CEE 41).</p>
<b>DEE</b>	<p>“Capacidade de promover reflexão” (DEE 27);</p> <p>“Capacidade de criar uma verdadeira articulação com os diferentes grupos de docência, de forma a promover a formação dos docentes no domínio do atendimento a alunos com NEE, em sala de aula” (DEE 63);</p> <p>“Colaborar na sensibilização para os direitos das crianças e jovens com NEEP (...) Enquadrar os/as Auxiliares de Acção Educativa/Tarefeiras no trabalho a desenvolver e na compreensão das necessidades pedagógicas, técnicas e sociais dos alunos. Explicitar o trabalho a desenvolver, definir e clarificar tarefas. (...) Participar e colaborar em Grupos de Trabalho, na realização, reflexão, revisão e alteração de alguns documentos;” (DEE 65);</p> <p>“sensibilização, suporte afetivo e emocional de toda a comunidade educativa e consultadoria científica e pedagógica de professores” (DEE 73).</p>

A competência de avaliação pelo CEE, entre outras, é apontada apenas pelo CEE 41. A este propósito, refere:

“A coordenação da EE está investida de um conteúdo funcional específico uma vez que exige o desempenho de funções exigentes e complexas, nomeadamente:

- liderança organizacional (muito específica no caso da EE);
- supervisão;
- Formação;
- Avaliação;
- Mediação”.

A competência relacionada com a capacidade de liderança do CEE (**Quadro 9**) é também considerada relevante por alguns respondentes, sendo descrita como a capacidade de alguém com uma visão mais alargada, com espírito de iniciativa, dinâmico e motivador.

**Quadro 9 - Competências específicas do CEE: Liderança**

Participante	Excertos significativos de análise
<b>Diretor</b>	“visão mais alargada e a curto prazo, das respostas que a escola pode dar ao aluno e à sua família, no sentido de contribuir para a sua formação e autonomia” (diretor 7); “Capacidade de liderança e persistência” (diretor 8); “capacidades de liderança” (diretor 19); “sentido de liderança vincado” (diretor 32).
<b>CEE</b>	“Criatividade, organização e inovação” (CEE 26); “Competências de liderança” (CEE 32); “liderança baseada na articulação e na colaboração” (CEE 35); “funções exigentes e complexas, nomeadamente: liderança organizacional (muito específica no caso da EE)” (CEE 41).
<b>DEE</b>	“Espírito de iniciativa, partilha e comunicação de ideias e informações, dinâmico” (DEE 4); “espírito crítico” (DEE 7); “Capacidade de liderança” (DEE 12); “Capacidade para dinamizar projetos orientados para a comunidade no sentido de promover a inclusão social da pessoa com deficiência e conseguir a colaboração de entidades/instituições exteriores à escola no apoio a essas pessoas, nomeadamente no processo de transição para a vida ativa” (DEE 23); “a liderança, a capacidade de motivação, de sensibilização e a comunicabilidade” (DEE 37); “Competências (...) de inovação, criação de materiais” (DEE 47); “Dinâmico; (...) interventivo” (DEE 49); “Sobretudo competências de liderança” (DEE 57); “capacidade acrescida na área da liderança” (DEE 67); “boa capacidade de adaptação e ao grupo e capacidade de liderança” (DEE 84).

Uma outra competência, referida por um número considerável de respondentes, é a capacidade de coordenação do CEE, ou seja, o talento para articular com diversos agentes educativos e serviços da escola ou outros, bem como trabalhar colaborativamente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e de inclusão escolar e social (**Quadro 10**).

**Quadro 10 - Competências do CEE: Coordenação**

Participante	Excertos significativos de análise
<b>CEE</b>	“Competências para promover a articulação entre pessoas e serviços internos e externos” (CEE 19).
<b>DEE</b>	“Capacidade (...) articulação com os demais intervenientes” (DEE 12); “Capacidade de promover (...) a articulação entre os vários intervenientes no processo educativo dos alunos com NEE” (DEE 27); “Promover uma maior colaboração entre a escola e as entidades e empresas da comunidade, quer no âmbito da saúde, acompanhamento dos alunos com NEEP, quer ao nível profissional, no caso da promoção dos PIT” (DEE 30); “Competências (...) a articulação entre docentes” (DEE 47); “f) Colaborar no processo de pré-integração/encaminhamento dos alunos, de modo a promover a transição para a vida

	pós-escolar. (...); h) Colaborar na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo ensino-aprendizagem dos alunos. (...); j) Acompanhar, sempre que possível, o(s) aluno(s) por ele apoiado(s), em conjunto com os pais/encarregados de educação, a consultas de especialidade (...); k) Participar na melhoria das condições e do âmbito educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade e da inovação educativa (...); e) na sensibilização dos professores/educadores para a necessidade e importância de um trabalho colaborativo na detecção de situações novas, no diagnóstico e no acompanhamento pedagógico dos alunos; f) no contributo para a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos, instrumentos e utilização de tecnologias de apoio, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens com NEEP; g) na colaboração com os educadores/Professores Titulares de Turma/Directores de Turma e restantes intervenientes no processo educativo, com o objectivo de proporcionar as condições essenciais para que os alunos possam adquirir as competências necessárias e superar as suas dificuldades; h) na promoção da presença e a participação dos Encarregados de Educação em cada etapa do processo (referenciação, avaliação, implementação e avaliação das medidas (...)); j) Contribuir com documentos informativos esclarecedores das problemáticas dos alunos, bem como com estratégias de intervenção” (DEE 65); “capacidade para desenvolver um intenso e extenso trabalho de equipa colaborativa, articulando com todos os serviços do Agrupamento de escolas e comunidade” (DEE 76).
--	---

De referir ainda que três respondentes (um CEE e dois DEE) apontam a competência de mediação (**Quadro 11**), e dois (um diretor e um DEE) citam a competência de monitorização (**Quadro 12**), sendo que o DEE alude a esta para referir que não cabe ao CEE, neste enquadramento, fazer um papel de inspetor (associa o papel de supervisão à inspeção).

#### **Quadro 11 - Competências específicas do CEE: Mediação**

Participante	Excertos significativos de análise
CEE	“funções exigentes e complexas, nomeadamente: (...) Mediação” (CEE 41).
DEE	“ter a capacidade de intervir e alertar outros coordenadores quando verificar que existem casos de discriminação por ser um aluno com NEE” (DEE 85); “o coordenador defende os alunos NEEP” (DEE 105).

#### **Quadro 12 - Competências Específicas do CEE: Monitorização**

Participante	Excertos significativos de análise
Diretor	“monitorização de processos e de inclusão” (diretor 12).
DEE	“não lhe compete desempenhar o papel do inspetor, monitorizando todas as atividades letivas dos seus colegas” (DEE 105).

Há ainda a registar que um CEE faz referência à competência de supervisão, e que um DEE alude à capacidade financeira para poder andar de escola em escola a apoiar alunos.

Por fim, são sugeridas por diretores e DEE algumas competências que se enquadram no âmbito das atitudes, sendo de destacar o sentido ético, que é o mais referido neste domínio (**Quadro 13**).

#### **Quadro 13 - Competências específicas do CEE: Atitudinais**

Participante	Excertos significativos de análise
Diretor	“Sentido humanista da função” (diretor 8); “relevante sensibilidade social” (diretor 20); “muita disponibilidade” (diretor 32).

<b>DEE</b>	“elevada formação humanista” (DEE 7); “perfil ético” (DEE 43); “Competências éticas, de sensibilização” (DEE 47); “sentido ético” (DEE 103); “um profissional cuja deontologia e ética não ofereça dúvidas (...), bem como o compromisso em inteirar-se de todas as questões processuais” (DEE 105).
------------	--

Decorrente do exercício solicitado, no campo das “observações” nos inquéritos por questionário, alguns respondentes aproveitaram este espaço para tecerem alguns comentários sobre o papel do DEE e do CEE, bem como sobre a perspectiva que emerge deste inquérito por questionário sobre o papel do CEE na escola, e para darem a sua opinião sobre o assunto, como se pode ver pelas transcrições que se seguem:

“Penso que seria de extrema importância para a consolidação de conhecimentos dos alunos, tendo em vista a sua integração social e escolar que a maioria dos professores dos vários graus de ensino, vissem o docente de educação especial como um colaborador e um elemento ativo/participativo, na construção do projeto educativo do agrupamento ou escola não agrupada de que faz parte” (CEE 4);

“O papel de coordenador e do professor de Educação Especial tem sido menosprezado pelas políticas governativas e a formação é cada vez menos valorizada” (DEE 30);

“Na perspectiva deste inquérito parece-me que o coordenador de EE não poderá apoiar diretamente alunos, pois com todas estas competências, que me parecem muito bem... não tem tempo para tudo ...” (DEE 73);

“com base nesta informação os diretores dos agrupamentos deveriam exigir mais responsabilidades aos coordenadores” (DEE 96);

“Do preenchimento deste questionário, leva-me a entender que cabe ao coordenador de educação especial toda a responsabilidade, que vai desde a elaboração de documentos, pessoal docente e não docente, técnicos, outros. Ele conhece a realidade do seu agrupamento, pode dar a sua opinião, mas se se pensar nas questões aqui colocadas, qual é a responsabilidade do docente de educação especial e qual o seu papel no processo educativo do aluno e da sua intervenção na escola onde está colocado? Não é esta a realidade que eu conheço pelas escolas onde passei.” (DEE 98).

Em síntese, conclui-se que o CEE exerce com regularidade (muitas vezes e sempre) ações de formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação e avaliação, à exceção das tarefas de colaboração na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente, observação dos trabalhos dos DEE em sala de aula, colaboração na monitorização da atuação terapêutica

dos técnicos e acompanhamento das aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem.

As competências dos CEE em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes são consideradas, no geral, muito relevantes, havendo o reconhecimento de que o perfil de líder é imprescindível no exercício do cargo, ainda que possam não ser vistos como tal para a observação dos desempenhos dos recursos humanos, designadamente dos docentes e técnicos.

As funções de formação, *coaching*, gestão/administração, coordenação, liderança, monitorização e avaliação dos CEE, são também consideradas relevantes para a dinamização e impulsão dos profissionais do agrupamento/escola mas, uma vez mais, excetuam-se aquelas que se relacionam com a observação de atividades letivas e terapêuticas.

Há indícios de que a sua prática se concentra bastante na gestão burocrática e administrativa do departamento/equipa, sendo a opinião dos DEE, em geral, menos favorável que a dos diretores e dos próprios CEE. Isto pode estar relacionado com o facto de os CEE servirem mais de intermediários do que de intervenientes entre órgãos de gestão e administração, nomeadamente, a direção e o conselho pedagógico, e os docentes/profissionais do departamento/equipa.

Sendo uma figura que nem sempre tem assento no órgão de gestão, o CEE poderia sobressair como profissional para promover a articulação e a mediação; todavia, neste estudo, as ações de articulação e sincronia entre elementos parecem ser as menos realizadas, havendo no entanto indicadores de que apoia mais os docentes do regular que os docentes de EE.

As correlações entre idade e tempo de serviço e anos de experiência no cargo mostram que estas variáveis contribuem, no geral, para a atribuição de maiores relevâncias às categorias das ações, competências e funções do CEE, exceto para a capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas, assim como para a capacidade de interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE, e para a capacidade de elaborar PEI e relatórios circunstanciados.

## ***5.2 Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados dos Inquéritos por Entrevista***

Como referido no capítulo sobre a metodologia da investigação, na segunda fase do estudo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a especialistas de reconhecido mérito no assunto a ser investigado, visando a clarificação de algumas questões que surgiram após a análise dos dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário, bem como a necessidade de aprofundar outras questões em torno da função supervisiva pelo CEE, com particular relevância, perceber em que medida se exige, ou não, um perfil de liderança para o exercício deste cargo, e até que ponto o CEE pode ser, ou não, um fator de desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

A análise aos inquéritos por entrevista que se apresenta de seguida, começa por uma caracterização dos participantes no estudo através da análise dos dados relativos às variáveis sexo, distrito onde vivem/trabalham, vínculo profissional, habilitações académicas, áreas de formação especializada e experiência profissional.

Posteriormente, os dados encontram-se organizados de acordo com os blocos das entrevistas, ainda que nem sempre tenha sido possível seguir o respetivo guião, uma vez que se procurou que nas diferentes interações fosse proporcionada alguma liberdade de resposta ao entrevistado, possibilitando o alargamento do tema e a informação espontânea sobre assuntos previstos no guião. Por essa razão, a colocação das questões nem sempre respeitou a ordem em que se encontravam anotadas, nem a formulação previamente definida e, quando necessário, formularam-se outras questões para aprofundar ou clarear aspetos surgidos no diálogo estabelecido.

Decorrente dos objetivos do estudo e das leituras efetuadas às entrevistas, foi estruturado um sistema categorial, constituído por um conjunto de dimensões, subdimensões e respetivas categorias e subcategorias (**Quadro 14**).

A opção de proporcionar liberdade de resposta ao entrevistado determinou também que, em algumas entrevistas, não se tenham recolhido todas as informações estabelecidas, ou que a alusão a alguns factos tenha constituído resposta a questões de outros blocos/itens. Nestas situações, optou-se por enquadrar as respostas nos blocos considerados mais indicados.

Para a apresentação dos dados recolhidos, recorreu-se a excertos significativos de análise dos discursos dos entrevistados.

**Quadro 14 - Estrutura da apresentação dos dados dos inquiridos por entrevista**

Blocos Temáticos /Dimensões	Subdimensões	Categorias	Descrição
Dados sobre os entrevistados	Percurso académico e experiência profissional	Habilitação académica e profissional	Cursos frequentados/realizados, nomeadamente a formação adquirida no âmbito da Educação Especial ou da Supervisão
		Experiência profissional	Percurso profissional, o tempo de serviço, os cargos desempenhados
Critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE	Enquadramento da EE	Tipo de estrutura	Tipo de estrutura mais indicada para um agrupamento de escolas/escola não agrupada para prestar apoio aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldades
		Elementos da estrutura	Profissionais (docentes e técnicos) que devem integrar a estrutura escolhida (Departamento, Serviços Especializados ou Apoio Educativo)
		Coordenador da estrutura	Profissional que deve coordenar a estrutura escolhida (Departamento, Serviços Especializados ou Apoio Educativo)
		Critérios para atribuição do cargo de CEE	Condições que o profissional deve reunir para ser eleito coordenador da estrutura escolhida (Departamento, Serviços Especializados ou Apoio Educativo)
Processos de coordenação/supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola	Desempenho das funções de coordenação/supervisão	Fatores a considerar para a atribuição de horas ao cargo de CEE	Conjunto de condições a considerar num agrupamento de escolas/escola não agrupada para a atribuição de horas ao cargo de CEE
		Sugestões para atribuição de horas ao CEE	Sugestões para ultrapassar o disposto na lei sobre atribuição de horas na componente não letiva para o exercício de cargos, pelos docentes
		Proximidade do CEE aos órgãos de direção e gestão	Perceber possíveis constrangimentos ao desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento de escolas/escola não agrupada pelo facto do CEE ter menos espaço de atuação junto do diretor e do conselho Pedagógico
		Ações do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusiva	Colher ações que o CEE deve desenvolver e que podem contribuir para que outros elementos do agrupamento de escolas/escola não agrupada implementem práticas mais inclusivas
Perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE	Conhecimentos e competências, do CEE	Qualidade das respostas vs competências do CEE	Perceber se a qualidade das resposta do agrupamento de escolas/escola estão relacionadas com as competências do CEE.
		Perfil e competências desejáveis no CEE	Perceber quais os conhecimentos e competências que o CEE deve possuir, com particular relevância ao nível dos aspetos supervisiivos.
		Exercício do papel de líder pelo CEE	Perceber se o CEE exerce, ou não, o papel de líder
		Formação e apoio institucional para o exercício do cargo	Perceber se o CEE tem formação (conjunto de capacidades, conhecimentos, atitudes e convicções) para o exercício das funções de coordenador no domínio específico da Educação Especial, bem como apoio institucional, em particular das direções de agrupamentos de escolas/escola não agrupa para a sua atuação enquanto líder de uma estrutura intermédia
Expetativas dos entrevistados	Enquadramento da EE	Tipo de estrutura	Tipo de estrutura mais indicada para um agrupamento de escolas/escola não agrupada para prestar apoio a diversidade.
	Competências do CEE	Perfil e competências desejáveis no CEE	Perceber quais os conhecimentos, capacidades e atitudes desejáveis no CEE

### 5.2.1 Caracterização dos Entrevistados

Nesta fase do estudo, como já foi referido no capítulo dedicado à metodologia da investigação, contou-se com a colaboração de dez docentes, que se dispuseram a participar



no estudo com o nome próprio (Ana Paula Azeiteira – AA, Ana Margarida Bártolo – AB, Elvira Manuela Mendes – EM, Ilda Teresa Cardoso – ITC, Jorge Rocha – JR, José Morgado – JM, Lúcia Fialho – LF, Manuela Sanches Ferreira – MS e Maria João Antunes – MJA), à exceção de uma docente que participou com nome fictício (Joana Vaz – JV) (Quadro 15).

**Quadro 15 - Experiência Profissional dos entrevistados**

Nomes	Ministério da Educação	Ensino Superior	Ensino Regular Público	Educação Especial/ Apoio Educativo	Intervenção Precoce	Direção de Escola/ Agrupamento	Formador	Instituição Particular	Outras
AA	DREC (AE)		Pré-escolar	Docente EE	Dinamizadora /Supervisora				
AB	EAE		Pré-escolar	Docente / Coordenadora EE	Dinamizadora /Supervisora	Diretora Pedagógica de Creche			
EM	DREC (AE) ECAE	ESEC Universidade Lusíada	Pré-escolar	Docente EE		Vice-Presidente e Subdiretora	Centro Nova Ágora, Minerva		
ITC			Inglês	Docente EE		Vice-Presidente e Assessora			Coordenadora Departamento de Línguas e Biblioteca
JV			1.º ciclo	Docente EE				CERCI Viseu	
JR	ECAE	ESEC Universidade Lusíada	1.º ciclo	Docente / Coordenador /Assessor EE			Centro Nova Ágora		
JM	DEE	ISPA						CERCI Aveiro e Lisboa	
LF	DGEBS IGE	EMPA EFEIA	Pré-escolar						
MS		ESEP							Coordenadora de Projetos Comunitários e UAEI
MJA	ECAE	ESEC	Geografia	Docente / Coordenadora EE					Responsável por UEE

Neste grupo de entrevistados, dois são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Quando à distribuição geográfica, seis entrevistados pertencem ao distrito de Coimbra e os outros quatro distribuem-se pelos distritos de Porto Aveiro, Viseu e Lisboa.

Não tendo havido a preocupação de fazer uma recolha de elementos para uma caracterização exaustiva sobre os percursos académico e profissional dos entrevistados, apresentam-se de seguida alguns dos dados fornecidos pelos entrevistados e considerados por estes como mais relevantes, tendo em consideração o assunto em estudo.

Pela análise do **Quadro 16**, percebe-se que se trata de um grupo altamente qualificado. Quanto à formação de base dos entrevistados, quatro possuem o curso de

Educação de Infância, dois o curso do Magistério Primário, outros dois o curso de Psicologia, uma o curso de Inglês e outra o curso de Geografia. À exceção de uma entrevistada, todos os participantes possuem formação/especialização em EE e apenas uma entrevistada detém formação especializada (mestrado) em Supervisão; dois entrevistados possuem o grau de doutor, sendo um na área da EE; cinco entrevistados possuem mestrado, salientando-se que dois o têm na área da EE; e três têm licenciatura/DESE, todos na área da EE.

**Quadro 16 - Habilitações acadêmicas dos entrevistados**

Nomes	Habilitação Acadêmica					
	Bacharelato	Licenciatura/DESE	Especialização	Mestrado	Doutoramento	Outra
AA	Educação Infância	Educação Especial		Educação		Cursos de longa duração - 15 dias a 1 mês, no âmbito da EE
AB	Educação Infância	Educação Especial	Educação Especial	Educação Especial		
EM	Educação Infância	Educação Especial	Educação Especial			Frequência do curso de Ciências da Educação e do Programa Doutoral em Didática e formação, ramo da Avaliação
ITC		Inglês	Educação Especial	Educação Especial		
JV	Magistério Primário	Educação Especial		Supervisão		
JR	Magistério Primário	Educação Especial	Educação Especial			
JM		Psicologia		Psicologia da Educação	Estudos da Criança - Educação Especial	
LF	Educação Infância	Educação Especial				
MS		Psicologia		Psicologia	Psicologia	
MJA		Geografia	Educação Especial	Educação Social		

Relativamente à experiência profissional, salienta-se que sete dos entrevistados já exerceram funções em organismos/equipas do Ministério da Educação. Atualmente, dois lecionam em instituições de ensino superior e estão ligados à formação de professores na área da EE, um outro exerce funções inspetivas na Inspeção Geral de Educação no âmbito da EE, e os outros sete lecionam em instituições de ensino básico, da rede pública. Estes sete docentes têm todos experiência como docentes de EE, sendo de salientar que, neste ano letivo, um optou por exercer funções como docente do ensino regular. De realçar, ainda, que alguns destes sete docentes acumulam, do passado e/ou no presente, outras experiências profissionais relevantes: lecionação em regime de acumulação numa instituição de Ensino Superior, formador, exercício de cargos de coordenador/assessor da

EE, dinamizadora/supervisora na Intervenção Precoce, e na direção de escolas/agrupamento.

## 5.2.2 Critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE

O conjunto de questões formulado neste bloco temático visou a recolha de elementos para se perceber a opinião sobre o melhor enquadramento da EE num agrupamento de escolas/escola não agrupada, para posteriormente se estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE.

### 5.2.2.1 Tipo de estrutura

Relativamente à questão sobre o tipo de estrutura considerada mais indicada para a EE, verifica-se que a maioria dos entrevistados (seis) manifesta a sua preferência por uma estrutura de serviços técnico-pedagógica: uma estrutura constituída por docentes e técnicos:

“ [...] **não vejo inconveniente naquele que já houve antes, quando eu estive ligada à escola, em dois mil e seis, que eram os serviços especializados**, não vejo inconveniente. Há muitos colegas meus que não concordam, mas eu não vejo inconveniente, talvez porque tenha tido uma boa experiência dessa situação, isto é, aqui, mesmo neste agrupamento, nós tivemos uma altura em que tivemos docentes de educação especial e SPO, a trabalharem em conjunto... Eu acho que é possível, isto tem uma lógica, de haver uma estrutura de apoio, integrada nas escolas, obviamente, e com uma ligação muito próxima e direta, mas que esteja pensada dessa forma. **Uma estrutura para apoiar a inclusão**” (AA);

“A educação especial está como departamento. Eu julgo que é bom, mas faltam-nos outros técnicos. Eu acho que **o departamento beneficiava em termos outros técnicos, a nível de psicologia, de terapeutas**. Temos o CRI. [...] a equipa pluridisciplinar funciona com o CRI, com técnicos do CRI, e outros elementos da comunidade, mas eu acho, que no departamento, também beneficiaria termos estes técnicos” (AB);

“[...] a educação especial deveria ser contemplada como um departamento autónomo, e dentro do regime jurídico d' autonomia e gestão dos agrupamentos, **deveria incluir quer os docentes de educação especial, quer os ditos SPO, quer todo o tipo de técnicos que são intervenientes no âmbito da educação especial**” (EM);

“[...] um departamento de educação especial como prevê a legislação, o três, um departamento autônomo, coordenado por um professor especializado dentro da área, não é, e por outro lado, acho que este departamento também deve ser **aberto a outros técnicos, a outros profissionais, tais como os serviços de psicologia e orientação**. [...] porque **os serviços de psicologia e orientação são, portanto, um elemento fundamental**, também, em conjunto com o departamento de educação especial e outros técnicos, que façam parte. [...] Terapeutas, por exemplo, sei lá, ... terapeutas ocupacionais [...] O serviço social, por exemplo, isso tudo, **acho que deve funcionar ... em conjunto e não separado**. E o que se passa neste momento, pelo menos aquilo que me parece, é que o departamento de educação especial, trabalha, reúne, supervisiona, coordena os professores. E depois, os serviços de psicologia são convidados a estar em reuniões com o departamento de educação especial e os outros técnicos também são convidados ou convocados. Portanto ... **o trabalho da educação especial que é resolver problemas das necessidades educativas especiais tem que ser um trabalho de parceria de colaboração** e, portanto, tem que haver espaços onde estes profissionais, estes diferentes profissionais se reúnam. [...] **parceiros e técnicos que trabalham diretamente com crianças com necessidades educativas especiais, acho que devem fazer parte**” (JV);

“[...] uma vez que a **educação especial** não é uma disciplina, não é um conteúdo, mas são **um conjunto de serviços e de estratégias**, então, parece-me a mim que, faria sentido que nas escolas existisse um gabinete, um departamento, que se podia chamar **gabinete especializado**, não é, de **serviços especializados**, onde **todos os profissionais que de algum modo não tenham uma disciplina**, no sentido formal, que pudessem estar juntos a desenvolver, mas também a pensar nas soluções de inclusão na escola” (MS);

“[...] **constituído pelos professores de educação especial e por aqueles que mais diretamente colaboram com educação especial, no agrupamento, que são os serviços de psicologia, terapia da fala se houver, e outras terapias**, caso as haja ... se houver no âmbito de **parcerias**, ou **CRI**, penso que também poderão fazer parte, ou pelo menos, colaborar ... em termos de dinâmica e de organização da educação especial no agrupamento, ... acho que podem ser ouvidas e colaborar e ter uma participação no Departamento” (MJA).

De acordo com as citações acima expostas, subentende-se que a estrutura preferida dos entrevistados vai ao encontro da definição de EE apresentada por Correia (2005, p. 14), como um “conjunto de **serviços de apoio especializados**, do foro **académico, terapêutico, psicológico, social e clínico**”.

A propósito do melhor enquadramento da EE, os discursos das entrevistadas Ana Aveleira, Joana Vaz e Manuela Sanches apontam o trabalho em equipa como uma das condições para fazer face às inúmeras dificuldades e problemas das escolas e que, segundo

Ainscow (1995), Ainscow e Miles (2008), Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002) e Porter (1997), são chave de mudança significativa das escolas, tornando-as mais inclusivas e verdadeiras comunidades de aprendizagem:

“[...] **uma estrutura para apoiar**, [...] para que **a inclusão**, no fundo, ocorra nas escolas, [...] ter alguém ao lado, não é que trabalhe de uma forma separada ou isolada ou que não dialogue, agora ter alguém ao lado e que tenha **um espaço para refletir** sobre coisas que ocorrem ali, eu acho que é uma boa ajuda para os professores. [...] ter alguém, uma estrutura lateral que ajude a que as coisas corram bem, na sala de aula e na escola, eu acho que é uma boa ajuda para que a inclusão efetivamente se faça. E eu acho que essa estrutura pode fazer isso. Portanto, pode trabalhar diretamente com alunos, obviamente que tem essa incumbência, pelo menos com alunos, casos mais complexos. [...] acho que a este grupo de educação especial cabe, também, esse **trabalho de reflexão e de aJUda** dos professores do regular, para resolver problemas, encontrar formas diferentes de lidar, de dar as matérias, de organizar materiais e, portanto, é, era **uma estrutura de auxílio a que a inclusão, na verdade, ocorra**. Eu acho que é uma boa coisa” (AA);

“[...] **o departamento de educação especial precisa dos serviços de orientação, precisa dos outros técnicos, terapeuta da fala, terapeutas ocupacionais, serviço social, precisam trabalhar em equipa**” (JV);

“[...] onde **todos os profissionais que de algum modo não tenham uma disciplina**, no sentido formal, que pudessem estar **juntos** a desenvolver, mas também **a pensar** nas soluções de inclusão na escola” (MS).

Emerge destes três discursos, a ideia de que o processo de inclusão se desenvolve através de uma atividade supervisiva de apoio e orientação, sustentada pela participação ativa de diferentes profissionais na análise de diferentes situações, na partilha de experiências e saberes, e consequentes tomadas de decisão.

Nesta linha de pensamento, Elvira Mendes dá o testemunho de como, em determinadas situações, esse trabalho em equipa, quando alargado a outros colaboradores, pode ter um forte papel transformador na forma de pensar dos diferentes profissionais que compõem a equipa de EE:

“Eu quando estava na direção do agrupamento, achei importante criarmos **uma equipa, tipo multidisciplinar**, onde tinha **elementos que eram fixos**, que eram dos recursos do nosso agrupamento, mas vinham **OUtros elementos** sempre que era necessário, **ou doutros agrupamentos ou doutros organismos, instituições de saúde**, Hospital Pediátrico, da Fernão de Magalhães, da APPC, vinham **OUtros elementos**

que davam contributos, técnicos de serviço social, psicólogos, e que davam contributos para aqueles casos [...] que estávamos a analisar naquele dia. [...] E isso foi muito importante. Todos nos enriquecemos. Às vezes, aquela equipa fixa tinha uma ideia, tendia a seguir determinada linha. **Com a opinião dos outros ..., mudava a sua, mudava imediatamente essa linha e já enriquecia-a**”.

No discurso de Elvira Mendes, há uma noção de supervisão que remete para a necessidade de criar espaços reflexivos que poderão contribuir, como referem (Ainscow, 1995, 1997), (Alarcão, 2001c) e, Kinsella e Senior (2008), para o desenvolvimento e qualificação profissional, e para aquisição de novas ideias e atitudes positivas pelos elementos que constituem este tipo de estrutura e, conseqüentemente, como defende Senge (2008), para a expansão da capacidade da organização escola perpetuar o rumo traçado no seu projeto educativo.

Ainda relativamente à questão sobre a estrutura para o melhor enquadramento organizacional da EE, Ilda Cardoso e Jorge Rocha simpatizam com uma estrutura de supervisão e coordenação pedagógica, tipo departamento curricular, constituída apenas por docentes do grupo disciplinar de Educação Especial:

“[...] tendo em conta a experiência que eu vivi, ou seja, ter a sorte de começar a trabalhar na educação especial nos últimos três anos de vigência do decreto-lei trezentos e dezanove de noventa e um; de apanhar logo no início da minha carreira de docente de educação especial com o três de dois mil e oito, com toda a sua força; de ter também, várias perspectivas de agrupamentos; eu considero que o melhor enquadramento, tendo em conta a experiência que neste momento decorre no meu agrupamento, é o facto de haver um **departamento de educação especial**, ou seja, a educação especial **não estar agregado a mais nenhum outro departamento, ser uma entidade que faz parte do conselho pedagógico e da escola**”(ITC);

“[...] estamos a funcionar como **departamento de educação especial**, grupo **autónomo**, onde tem as suas realidades, as suas situações, os seus problemas e vamos continuar assim, certamente. [...] **Só professores de educação especial** e a minha visão continua a ser essa. Funcionarmos como um departamento onde existam só professores de educação especial [...]” (JR).

No entanto, noutros momentos, no discurso de ambos, emergem claras evidências de que a equipa de professores de EE necessita sempre, ou quase sempre, de realizar um trabalho em equipa com o serviço de psicologia e orientação da escola/psicólogo e outros técnicos, pertencentes ou não, ao agrupamento/escola:

“Nós não temos a estrutura de SPO criada, temos é uma psicóloga educacional que foi lá colocada e temos também os técnicos do CRI que trabalham connosco. Portanto, **das reuniões do departamento fazem parte a psicóloga do CRI e também a terapeuta da fala. A coordenadora convida-as para todas as reuniões de departamento**” (ITC);

“[...] mas **haver uma flexibilidade para que técnicos, psicólogo, ou outros técnicos possam, sempre que necessário integrar a equipa**, ou seja, uma equipa, digamos, quase que, de geometria variável, embora seja, sempre presente os professores de educação especial, mas **possamos ir buscar os técnicos quando há situações que seja necessário debater**” (JR).

De salientar a opinião de Lúcia Fialho sobre o melhor enquadramento organizacional da EE, que diverge das opiniões anteriores ao considerar indiferente existir, ou não existir, uma estrutura intermédia de supervisão e coordenação em EE:

“**Não me parece que o trabalho desenvolvido junto dos alunos com necessidades educativas especiais seja muito influenciado pela existência, ou não existência, dessa estrutura.** Tenho esta ideia, mas posso estar enganada. É a impressão que tenho. Acho que a diferenciação de estruturação do trabalho, depende mais das particularidades dos alunos e das respostas que as escolas têm que procurar para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, ou se a escola é escola de referência, ou se a escola tem uma unidade. Aí é que se situa a diferenciação entre os agrupamentos. Se olharmos para os agrupamentos em que realizámos este trabalho, de uma maneira geral, **não sinto muita diferença pelo facto de terem ou de não terem um departamento específico**, no que respeita ao trabalho junto dos alunos.[...] a existência de **um departamento específico para a educação especial não é imprescindível ao bom funcionamento desta área numa escola.** Agora, na verdade, tem que haver um espaço, um lugar para tratar os assuntos relacionados com a educação especial.”

No entanto, Lúcia Fialho reconhece que a existência de uma estrutura específica pode contribuir positivamente para a promoção da colaboração e do trabalho em equipa, garantindo uma maior capacidade de comunicação e articulação entre profissionais:

“Já o mesmo não se passa dentro dos próprios departamentos, porque **poderá haver algum tempo perdido quando nos referimos ao trabalho dos docentes** entre si, ao trabalho colaborativo, chamo sempre cooperativo, porque diz respeito à cooperação entre as pessoas e, **havendo um departamento específico para a educação especial, provavelmente, esta cooperação seria mais fácil.** [...] Tem importância é para o trabalho entre os docentes, porque o espaço próprio para a equipa de educação especial é importante para **garantir maior facilidade de comunicação e de articulação entre os docentes e os outros técnicos que trabalham no âmbito da educação especial**”.

E acaba por admitir que a existência de uma estrutura específica

“**Tem sempre efeitos sobre os alunos, mais ou menos remotos, não diretos, se calhar**, porque quem trabalha num departamento próprio, com mais tempo para se articular com os colegas, **podendo partilhar as suas reflexões, as suas dúvidas, as suas angústias, as suas necessidades de apoio, é muito diferente ter um departamento específico do que ter de se expor, se calhar, junto de outros docentes que não são da sua área**. Porque a partilha implica exposição e não é fácil!”.

Subentende-se também deste discurso que o processo de desenvolvimento e qualificação profissional do professor se realiza em equipa, na partilha e no confronto com os outros. Admitindo-se que pode haver um aumento de competências individuais quando os professores procuram, em conjunto, a resolução de problemas e formas alternativas de ação, então, também a partilha de significações entre profissionais de uma escola pode constituir-se num processo de aprendizagem organizacional.

Voltando às respostas dos entrevistados sobre o melhor enquadramento organizacional da EE, importa salientar a opinião de José Morgado. Considerando que cada aluno é diferente do outro, que cada discente tem as suas necessidades específicas de educação, e que o aluno com NEE é apenas mais um elemento a ter em conta pela escola à qual pertence por direito próprio, este entrevistado não defende nem um departamento de educação especial nem uma equipa de serviços especializados, mas uma estrutura de **apoio educativo** à diversidade das dificuldades sentidas pelos alunos, salientando que:

“[...] dentro do universo de dificuldades dos miúdos, há um conjunto de dificuldades que são específicas que requerem **intervenção altamente especializada**, que alguma dela nem sequer pode estar sediada na escola porque nós não temos recursos p'ra em todas as escolas termos serviços altamente especializados, o que não quer dizer que nós não sejamos obrigados a ter, **se quisermos ter qualidade, apoios educativos para todas as crianças, em todas as escolas.**”

José Morgado salvaguarda que essa estrutura de apoio educativo deve ser:

“[...] uma estrutura da escola, da dependência do conselho pedagógico que é quem gere a pedagogia da escola do agrupamento, nessa equipa do pedagógico, uma equipa de apoio à diversidade e às dificuldades do agrupamento”.



Considerando a necessidade de análise e discussão de casos/situações problema, bem como a aquisição de novas ideias pelos elementos que constituam uma estrutura de apoio educativo, José Morgado defende ainda:

“[...] a existência **de estruturas regionais de supervisão**, de acordo com a dimensão dos agrupamentos, com quem os agrupamentos ou, os tais coordenadores de educação especial possam discutir casos, discutir procedimentos, discutir formação para introduzirem mais-valias no seu trabalho de coordenação, se não é uma questão administrativa, é gerir recursos.”

Subjacente a este discurso, está patente a importância atribuída a uma estratégia de supervisão vertical, mas que apenas admite a possibilidade de ser realizada por colaboradores/pessoas exteriores aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, sem qualquer supremacia hierárquica, que, visando o desenvolvimento de processos de mudança, funcionam como uma ajuda genuína na busca dos procedimentos mais adequados e na tomada de decisões mais efetivas para os problemas/dificuldades surgidos.

Ainda no contexto das respostas ao melhor enquadramento organizacional da EE, de salientar o testemunho de alguns dos entrevistados que tiveram ou ainda têm a experiência do grupo de EE integrado no Departamento de Expressões, e que rejeitam radicalmente essa integração, como é o caso de Ana Aveleira, Joana Vaz, Jorge Rocha e Maria João Antunes:

“**incluído no departamento de expressões, acho que, que não**, que é o caso aqui, que vivo, ((ri)) aqui no meu agrupamento, mas de facto não faz sentido para mim” (AA);

“[...]deve ser um departamento, criado à parte, **fora das expressões** [...]” (JV);

“[...] como uma estrutura autónoma, porque de facto, na minha perspetiva, **não faz sentido estar integrado no departamento de expressões**, porque a nossa realidade é tão específica, os casos são tão específicos que muitas vezes, nessas próprias reuniões, acabávamos por nem sequer aflorar a reali(...), situações que nós precisávamos de falar e não havia espaço, nem tempo, para nos debruçarmos sobre temas reais de educação especial [...] Porque há questões muito específicas, sabes Isabel. Eu vivi isso, nós estávamos no departamento de expressões e de facto, a educação especial é, era quase, não deixávamos de aflorar questões, também, mas é assim, *a educação especial tem mais alguma coisa para dizer?* Nós tínhamos muita coisa para dizer, não era, é naquele momento, nem naquele tempo” (JR);

“[...] acho que **não faz sentido estar integrado no departamento de expressões**. Tem um trabalho muito específico que não se enquadra em nenhum outro departamento, acho eu” (MJA).

Conclui-se a partir destes discursos que a integração do grupo de docência de EE no Departamento de Expressões é inoperacional, porque o grupo de EE, ao contrário de todos os outros grupos disciplinares que possam constituir este departamento, não é um grupo curricular, mas um grupo de especialistas em áreas da deficiência/dificuldades de aprendizagem, com uma especificidade muito grande nas reuniões de trabalho. Refira-se, a título de exemplo, que nas reuniões das equipas de EE, o trabalho desenvolve-se em torno de: análise e discussão fundamentada sobre identificação e avaliação de NEE; respostas específicas e individualizadas de diferenciação ou flexibilidade curricular; diversificação de estratégias; métodos educativos; programas específicos de aprendizagem; definição de medidas educativas para alunos com NEE; dinamização de atividades que possam contribuir para a melhoria das condições e do ambiente da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e equidade da educação; e redução de situações de insucesso ou exclusão. Nos grupos disciplinares, os trabalhos das reuniões prendem-se mais com questões de ordem curricular, como: cumprimento de programas; planificação e uniformização de procedimentos didáticos; definição de critérios/instrumentos de avaliação; e dinamização de atividades visando o desenvolvimento sociocultural dos alunos.

#### **5.2.2.2 Elementos da estrutura**

Relativamente à composição da estrutura de apoio aos alunos onde se enquadram os professores/serviços de EE, considerando as respostas dos entrevistados à questão sobre o tipo de estrutura (ponto 2.2.1.), constata-se (**Tabela 73**) que qualquer das estruturas defendidas pelos entrevistados - departamento de EE, equipa de serviços especializados, ou de apoio educativo, além dos professores dos grupos de docência de EE, deverá contar sempre, ou quando os assuntos a analisar assim o recomendem, com a presença de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e/ou psicólogo, e outros técnicos (terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, enfermeiro, assistente social, intérprete de língua gestual, etc.) do agrupamento/escola e/ou de parcerias/centros de recursos.

**Tabela 73 - Elementos da estrutura de apoio aos alunos**

Profissionais	DEE	Serviços de Psicologia e Orientação / Psicólogo	Terapeutas/Técnicos	Outros
N	10	10	9	8

De salientar a resposta de José Morgado sobre o tipo estrutura que considera mais adequado para o enquadramento da EE num agrupamento de escolas/escola não agrupada que, embora comece por declarar: “**não tenho uma reflexão definitiva sobre o modelo da estrutura**”, afirma estar convicto de não ter que haver “uma estrutura definitiva e montada” nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, assim como assegura não estar convencido de que os terapeutas tenham que estar na escola, porque estes “**não são técnicos de educação**”.

Nesta conformidade, entende que as instituições de ensino devem ter “**serviços de terapia na comunidade**, [...] não têm que estar sediados na escola” porque, “à escola as coisas da educação”. E clarifica a sua opinião do seguinte modo:

“[...] o terapeuta é um serviço de intervenção especializada de reabilitação, na área funcional, seja da fala, seja motricidade, seja ocupacional, seja, das áreas da terapia que pode ser desempenhada na escola, ora **eu não posso é esperar que seja dum quadro da escola a existir terapeutas**. Assim como 'tô a falar da psicologia que é a área que eu conheço melhor, também não defendo que um psicólogo clínico esteja na escola para fazer psicoterapia... Mas um psicólogo de educação, que intervém no contexto dos processos educativos, faz sentido fazer parte da equipa do agrupamento”.

Posteriormente refere que, em termos ideais, deveria ser criada

“[...] **uma equipa na escola, de professores altamente formados**, dois, três, quatro d' acordo com a dimensão do agrupamento, ... e com as tais valências, **que soubessem responder em primeira linha à avaliação das necessidades dos miúdos**, depois logo poderíamos ter necessidade, ou não, de especializados, que não têm que estar todos em todas as escolas, mas podiam ter uma rede, como, as estruturas, as coisas de referência, as unidades de ensino estruturado, etc. que são já uma resposta em segunda linha... que, de pessoas altamente especializadas [...]”.

No desenvolvimento da resposta a esta questão, José Morgado critica a atual formação de professores, que responsabiliza pelas dificuldades dos docentes em realizarem uma avaliação compreensiva e em profundidade das dificuldades das crianças, e em definirem a contingente resposta educativa:

“[...] **os serviços de apoio educativo das escolas não são serviços altamente especializados**, como muitas vezes nós queremos defender, porquê? Porque é mais difícil, e você que tem formação nesta área concordará comigo, é mais difícil formar um bom generalista, uma pessoa que saiba avaliar bem os miúdos, que saiba planificar, que saiba fazer desenvolvimento curricular, do que 'tar a formar uma pessoa que só sabe de cegos. [...] conheço alguma coisa do que é feito **em matéria de formação de professores** e devo, **confesso-lhe que, às vezes, fico muito preocupado**... *São aqueles professores, aqueles nossos colegas que vão ser os professores na área dos apoios educativos...*”

À luz desta opinião, subentende-se que a formação de professores carece de uma reconfiguração, pois as escolas necessitam de docentes bem formados, efetivamente desenvolvidos, quer ao nível pessoal e profissional, quer ainda ao nível da capacidade transformadora das escolas pois, a alguns destes docentes, enquanto coordenadores de estruturas intermédias e professores especializados, como é o caso dos professores de EE, compete-lhes dar resposta ao postulado no despacho sobre perfis de formação especializada de professores no que respeita às capacidades de análise crítica, intervenção, formação, supervisão e consultoria na sua área específica.

Em síntese, subentende-se das opiniões dadas, que a estrutura de apoio à diversidade das dificuldades dos alunos deveria ser uma equipa constituída, primeiramente, por profissionais de educação, altamente formados e, quando necessário, contar com a cooperação de diferentes técnicos, nomeadamente técnicos da reabilitação, que não teriam que estar sediados na escola, mas deveriam pertencer a uma rede para apoio a alunos de agrupamentos geograficamente próximos.

### 5.2.2.3 Responsável pela coordenação da estrutura

No que concerne à questão colocada sobre quem deveria coordenar a EE, cinco entrevistados apontam o professor de EE:

“[...] devia ser coordenado esse departamento por um **docente da educação especial especializado, do quadro do agrupamento** [...]” (EM);

“ E não um técnico. [...] a psicóloga, naquele tempo, tinha assento no conselho pedagógico e como tinha uma ligação muito estreita em termos de intervenção nos programas educativos individuais dos alunos com necessidades educativas especiais, talvez a direção do agrupamento achasse que ela também podia levar

os assuntos a educação especial ao conselho pedagógico, uma espécie de dois em um. Só que nem sempre conseguia explicar a:: especificidade da educação especial, [...] ela não dominava bem algumas questões do foro educativo e estas acabavam por não chegar... ao conselho pedagógico [...] **Um professor de educação especial [...] pela ligação direta que tem com o trabalho que faz [...]** acho que no caso de coordenar um departamento, e é uma estrutura educativa, tem que ser orientada por um professor [...]"(ITC);

“[...] coordenado por um **professor especializado dentro da área [...]**” (JV);

“[...] porque é educação e quem sabe de educação são os professores. [...] Os docentes olham para os aspetos da docência, portanto, se estamos a falar de uma equipa de educação especial **o coordenador deve ser um docente que é quem sabe de educação**” (LF);

“[...] alguém que trabalhe na educação especial, que esteja com os alunos e que tenha experiência no trabalho direto com os alunos e que esteja, também, em conselhos de turma, no papel de professor da educação especial, **porque eu acho que isso é fundamental, saber o que é que um professor de educação especial vive, experimenta, experiencia, enquanto professor de educação especial, quer no trabalho com os alunos quer no trabalho com todas as estruturas da escola, desde a direção até ao funcionário, uma vez que todos têm que ser envolvidos no processo de inclusão.** E portanto todas essas estruturas intermédias, das mais baixas às mais altas, e com as quais os professores trabalham, direta ou indiretamente, deve ser alguém que passe por todas essas etapas e que as conheça e, portanto, **penso que deve ser um professor de educação especial que trabalhe na educação especial.**” (MJA).

Para Manuela Sanches e para José Morgado, é indiferente a identidade do profissional responsável pela coordenação da estrutura. Manuela Sanches expressa:

“[...] a equipa poderia ser **coordenada por um psicólogo ou professor de educação especial** que tivesse competências (onde também incluiria as de liderança) para exercer essa função”.

E José Morgado, na resposta à questão sobre as competências do CEE, revela:

“[...] há colegas meus, psicólogos, que ficam, às vezes, embaraçados porque 'tão em agrupamentos que o coordenador é o professor dos apoios educativos. **Eu não vejo nenhum inconveniente** nisto. [...] O que eu acho é que a equipa deve-se entender, quem a coordena”.

Depreende-se, de acordo com a maioria das opiniões expressas, que o cargo de CEE deverá ser atribuído, preferencialmente, a um docente com formação especializada em EE.

### 5.2.2.4 Critérios para atribuição do cargo de CEE

No que respeita aos critérios que deveriam regular a atribuição do cargo de CEE (Tabela 74), a maioria das respostas dadas pelos entrevistados são concordantes com o definido na lei, quer para a coordenação de estruturas de supervisão e coordenação pedagógica – experiência e habilitações académicas, e ser eleito entre os pares –, quer para a coordenação dos serviços técnico-pedagógicos – sempre que possível, um professor da carreira. Além dos critérios supramencionados que constam da legislação em vigor, seis entrevistados apontaram as competências de coordenação e supervisão, e dois referiram a aquisição de formação específica em supervisão. Quatro entrevistados citaram características pessoais em termos de particularidades da personalidade (dinâmica, criativa, motivadora e sensível) e/ou de competências relacionais (saber interagir com todos os elementos que pertencem à comunidade escolar/educativa).

**Tabela 74 - Critérios para atribuição do cargo de CEE**

Critérios	Anos de serviço EE	Experiência Profissional	Formação académica /científica	Formação Específica		Competências coordenação /supervisão	Características Pessoais	Definidos pelo departamento	Quadro do Agrupamento	Eleito entre os pares
				Educação Especial	Supervisão					
N	1	6	3	4	2	6	4	1	2	5

As verbalizações dos entrevistados foram as seguintes:

“[...] uma pessoas que **tem gosto e a competência p'a fazer o papel**, lá porque é mais jovem e não tem tantas horas ((ri)), não, não é bom dar a uma pessoa que tem mais horas mas não tenha o perfil p'rá função [...] na altura em que este diretor assumiu o papel, ele poderia designar os coordenadores de departamento e entendeu não o fazer, entendeu que fossem os grupos, ele não, não nos conhecia, e entendeu que fossem **os departamentos a escolher e os grupos disciplinares a escolher**, e, portanto, tivemos essa oportunidade e ele, depois, validou as nossas escolhas. [...] Acho que é fundamental as duas coisas e tem que ser legitimado pela lei, pelo diretor [...]” (AA);

“[...] um docente **da educação especial especializado, do quadro do agrupamento ...** e na minha perspetiva **com experiência mínima de cinco anos na educação especial...**, e com **experiência...**, e **formação na coordenação e supervisão...** para mim, isso devia ser uma exigência, e com perfil para o efeito. E agora o perfil se calhar remete-nos para tanta coisa, mas a meu ver, essencialmente, este perfil devia ser centralizado em alguns aspetos que é o **espírito de equipa e de liderança**, ... que não terá a ver com autoritarismo, mas eu depois posso explicar isso mais à frente, mas acho que é essencial, espírito de equipa e

de liderança, **capacidade de cooperação, de motivação, pro-atividade e capacidade para aceitar novos desafios**... Penso que uma pessoa que não, um coordenador que não consiga, que não tenha estes requisitos, não deveria ser coordenador” (EM);

“[...] **especializado em educação especial**, tem **experiência** [...] tem que ter formação especializada. [...] Porque senão, não consegue transmitir, não é, falar dos assuntos” (JV);

“[...] teria que ser uma pessoa com **visão**, com **competência**, com **experiência** [...] **essencialmente na educação especial**, [...] mas também ter alguma **formação** e algum **conhecimento** sobre a organização, **ao nível da organização das equipas**, e isso é muito importante. [...] uma pessoa com uma **visão** muito, muito grande, **estratégica**, mesmo. Tem que ser uma pessoa com alguma **experiência acumulada**, não basta ser só **especializado**, na minha opinião, e é preciso uma pessoa que esteja **motivada** p'ra isto [...]” (JR);

“[...] as democracias pelo menos nas lideranças intermédias, pela **experiência**, pela **formação**, que a equipa, que encontre quem coordene, não é quem chefia, é quem coordena que é uma coisa um bocadinho diferente [...]” (JM);

“Por isso é que é importante essa função e é por isso que acho que o coordenador de departamento tem que ser **eleito pelos outros**. [...] É o **docente** ... [a quem] é reconhecida competência por parte dos seus colegas. [...] A competência que lhe é reconhecida, as capacidades que lhe são reconhecidas, a **postura** que adota, a forma **como se relaciona com os outros**, a **sabedoria que tem na relação com os outros**, a **maneira como sabe acolher os pais**, a maneira como sabe ... Isso é importante. Isto pode não ser habilitação certificada por um diploma [...] Os **critérios** para se ser coordenador de educação especial haviam de ser **definidos pela equipa**. A equipa é que havia de dizer que coordenador é que precisa, porque nem todas as escolas exigem os mesmos critérios, depende das atividades e das necessidades que a escola tem. Se uma escola tiver, por exemplo, uma sala de ensino estruturado, o coordenador da educação especial tem uma exigência diferente daquela que teria se a escola fosse, por exemplo, escola de referência para a intervenção precoce. São atividades tão distintas dentro da educação especial e, portanto, aqui há diferença. E existe diferença. Uma escola que tenha uma Unidade de surdos ou uma Unidade de cegos é muito diferente de uma escola que tenha uma Unidade de multideficiência... E, aqui, a atividade de educação especial difere muito de escola para escola. E a **atividade de educação especial em cada escola também difere** porque os alunos que lá tem, têm necessidades distintas umas das outras e assim é também quanto ao próprio departamento. [...] uma escola que esteja implantada no Bairro do Ingote tem características muito diferentes da Brotero, ou da Infanta! E a educação especial dos alunos numa escola secundária? Se for só secundária, é muito diferente do agrupamento que tem crianças desde a educação pré-escolar até ao fim do secundário” (LF);

“[...] que tivesse competências (onde também incluiria as de liderança) para exercer essa função. Os critérios deveriam basear-se no **currículo**, isto é, **experiência profissional e científica**” (MS);

“[...] **ser especializado**, claro que de preferência um que tenha, penso eu, um **percurso profissional diversificado**, portanto, que não esteja especializado em nenhuma área em especial, mas que tenha tido um percurso que lhe tenha oferecido uma visão alargada do que é a educação especial. Portanto, não só uma pessoa que, por exemplo tenha estado muitos anos numa Unidade, mas, uma pessoa que tenha estado numa Unidade mas também tenha estado a apoiar outro tipo de alunos, ... portanto, **para ter uma visão global do que é a educação especial, nas escolas**. [...] na linha disto que eu acabei de dizer. É claro que nunca pode ser uma pessoa com pouco **tempo de serviço**. **Eleito entre os pares**, portanto, esta situação que se verifica atualmente, que é a direção avançar com três nomes, não é? [...] e haver uma escolha a partir desses três nomes, não me parece incorreta, porque esses três nomes são selecionados a partir da **experiência**, das pessoas que têm **mais tempo de serviço**... E eu acho que realmente deve ser uma pessoa com bastante experiência na Educação Especial. Portanto, é eleito entre os pares, mas não é uma pessoa que tenha acabado de chegar à educação especial, claro, não é. Deve ser **dentro das pessoas que estão a trabalhar no departamento e naquele agrupamento**. [...] deve ser eleito pelos seus pares porquê? ... Porque deve **ser alguém que tem a admiração** deles, ... dever ser alguém, penso eu, que deve colher a admiração dos pares..., e que seja uma pessoa **dinâmica**, que seja **criativa**, mas para que consiga **acolher também a motivação e motivar os colegas a seguirem-no** a criar ali uma dinâmica em que todos se mobilizem e tenham vontade de se mobilizar para criar essa escola. Porque se há dissidências, se há pessoas que já não concordam e começam a separar-se desse projeto, as coisas já não correm tão bem. [...] o coordenador, **ou o adjunto**, mesmo que seja o adjunto da direção, se for eleito um adjunto da direção, ... a diretora, o diretor deve tentar perceber quem é a pessoa que ali colhe mais unanimidade em termos de professores da educação especial e até do agrupamento em geral, qual é a pessoa que é mais uma referência, **que se constitui mais como uma referência na educação especial naquele agrupamento**. [...] E seria essa pessoa, ... tanto pela formação ... **formação académica**, como a **experiência profissional**, como pelas suas **características pessoais**. [...] **relações interpessoais**, capacidades, **sensibilidade**, ser **capaz de se relacionar** com, como eu disse há pouco, trabalhar com alunos, mas trabalhar também com funcionários, professores, diretores de turma, estruturas FOra da escola, encarregados de educação, comunidade local, portanto, nunca mais acaba” (MJA);

À luz dos atributos anteriormente listados pelos entrevistados, percebe-se que o CEE deverá possuir uma formação profissional que compreenda um processo de construção científica, pedagógica, técnica, pessoal e coletiva, organizacional e institucional, e princípios éticos – talvez por se tratar de um cargo carregado de emoções por estar associado a crianças portadoras de dificuldades/deficiências, e exigir um estabelecimento de contactos muito alargado, quer no interior da comunidade escolar e educativa, quer no contexto mais alargado da comunidade, onde a escola e o aluno se inserem.

Neste sentido, o CEE precisa de estar disponível para uma permanente construção/mudança pois, enquanto elo de mediação entre todos os elementos de uma



comunidade para a promoção de uma escola inclusiva, deve possuir conhecimentos multidimensionais e competências intra e interpessoais que vão para além daquelas que qualquer outro coordenador de uma estrutura intermédia de supervisão e/ou coordenação deve possuir.

### **5.2.3 Processos de coordenação/supervisão dos CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola**

Neste bloco temático, as questões realizadas visaram a recolha de elementos sobre processos de coordenação e supervisão capazes de contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola.

#### **5.2.3.1 Considerandos na atribuição de horas para o cargo de CEE**

Tendo-se constatado, pela aplicação do inquérito por questionário na primeira fase do estudo, que os CEE realizam um número muito grande e diversificado de ações e funções para além do apoio direto a alunos, e havendo 85% de coordenadores que referiram não ter tempo suficiente para o desempenho das funções de coordenação, que se calculava serem exercidas no tempo resultante da redução da componente letiva, que varia em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no art.º 79 do ECD, procurou-se saber a opinião dos entrevistados sobre os fatores que deveriam ser considerados na atribuição de horas para exercício do cargo de CEE.

Os resultados obtidos nesta pergunta (**Tabela 75**) revelam uma perspetiva inclusiva - pensar a qualidade da escola atendendo a todos e a cada um dos alunos, ou seja, atender ao número total de alunos do agrupamento, sendo particularmente explícita nos discursos de Ana Aveleira e Manuela Sanches, quando justificam as razões para esta atribuição de horas de coordenação:

“[...] eu acho que isso deve ser pensado, o tipo de respostas que o agrupamento tem em termos de **respostas específicas** e o número de alunos, quer o **números de alunos deste grupo** quer o **número de turmas no geral**, porque no fundo, também **há um trabalho que se faz com a escola**, com os professores, com os conselhos, não só no pedagógico, mas com os outros conselhos de docentes que existem e que eu acho que é um trabalho muito centrado nesta pessoa, o coordenador da educação especial, ou que faça a

tarefa ou pelo menos que a pense, não é, e que faça o levantamento necessário. No fundo a função de coordenador é isso mesmo [...]” (AA);

“[...] parecer-me-á sempre que deve ser em função do **tamanho do agrupamento**, portanto do **número de alunos na sua globalidade** e não dos alunos da educação especial. [...] Se nós pensarmos que a **educação especial** também tem essa **perspetiva de constituição de serviços**, tal como há bocadinho respondi na primeira pergunta, se nós pensarmos que a educação especial é **preventiva** na sua essência, ou deve ser preventiva, então faz sentido que, o próprio serviço pertença à escola como um todo, e o **coordenador não deve ter o seu tempo condicionado aos alunos de educação especial**, ou sinalizados, peço desculpa, para o apoio, **mas sim numa perspetiva global de escola inclusiva**” (MS).

**Tabela 75 – Considerandos na atribuição de horas ao cargo de CEE**

Fatores	Dimensão do Agrupamento	Dispersão do Agrupamento	Total de alunos	Alunos no 1.º ciclo	Alunos com NEE	Total de Profissionais	Respostas Específicas	Perfil e prevalência de problemas	Recursos	Necessidades e solicitações	Articulação
N	3	2	7	1	4	4	7	3	2	3	2

O outro fator a que é atribuída igual importância que ao número total de alunos, prende-se com as respostas específicas e só depois, com atender ao número de alunos com NEE e ao total de profissionais a coordenar:

“[...] deveria atender-se à realidade do agrupamento, não é? Do **número de alunos**, e **não só da educação especial** [...]” (AB);

“[...] deveria depender de todos estes fatores, estes aspetos que tu acabaste de dizer, ... portanto, a **dimensão do agrupamento**, o ser uma **escola de referência**, o **ter Unidades, situações problemáticas**, as **características do próprio agrupamento**, a **dispersão desse agrupamento**, o **número d' alunos**, os **recursos existentes**” (EM);

“[...] tem que atender a isso tudo, tem que atender a isso tudo” (ITC);

“[...] EM agrupamentos que têm uma **amplitude de respostas** e um **número substancial de alunos de educação especial**, tem que haver alguém com muito mais horas para organizar isto [...]” (JR);

“Há **Unidades Estruturadas**, não há, o agrupamento é **grande**, é pequeno, qual é a **prevalência** de, qual é o **perfil de problemas** [...] teríamos que ver por, aquilo que se chama na linguagem mais, um bocadinho mais sofisticada, o grande "benchmarking", por comparação, em estruturas deste tipo, nos outros sistemas educativos [...] Só que, não podemos, mais uma vez, definir, porque as coisas são completamente dispersas. E aquilo que eu defenderia, é que no âmbito da autonomia da escola, o diretor e o conselho

pedagógico, que são quem gere a escola, deveriam dizer assim, *Na nossa escola, com este perfil de problemas, com esta equipa, com estes recursos, nestas circunstâncias nós achamos que o coordenador deve ter este, esta disponibilidade*” (JM);

“[...] tem que ser em função do **número total d' alunos** da escola e **das solicitações** que tem e, portanto, **da realidade** de cada agrupamento [...]” (JV);

“[...] deve contemplar tanto o **número total de alunos do agrupamento** porque, tal como tu referiste, ou sobretudo, digamos que talvez o **número de alunos até ao final do primeiro ciclo**, ... [...] porque penso que a maior parte das sinalizações serão até aí, mas ..., um professor, o coordenador não faz só parte da equipa de referenciação e de avaliação, faz muito, muitas outras coisas, portanto, não é o único critério. Acho que o único critério, acho que tudo, tudo isso que referiste são critérios: **número de alunos da educação especial, número de professores**, [...] Professores de **educação especial**. [...] e:: depois, **as especificidades: se é uma escola de referência, se tem Unidades**, se não tem, ..., também a especificidade do agrupamento. [...]” (MJA).

No alargamento das respostas a esta questão, confirmaram-se os dados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário na primeira fase do estudo, ou seja, que as horas atribuídas ao CEE são muito reduzidas porque recaem nas horas correspondentes à redução da componente letiva usufruída ao abrigo do artigo 79.º do ECD, ou nas horas de componente não letiva de estabelecimento que cada agrupamento de escolas/escola não agrupada estipula para cada docente. Os testemunhos de Ana Bártole e de Joana Vaz são exemplo de como o tempo atribuído para o exercício do cargo é escasso:

“[...] eu por exemplo, tenho **duas horas**<sup>66</sup>, porque não tenho, também não tenho redução do tempo de horário, tenho só vinte anos de serviço. Portanto, também não tenho, e só tenho realmente duas horas. Efetivamente, não são duas horas, ainda p'ra mais, este meu primeiro ano é, é o tempo que for necessário[...]” (AB);

“[...] na realidade do meu agrupamento, é que o coordenador<sup>67</sup>, ... pronto, neste caso, é departamento de expressões, mas ele **não tem tempo**, propriamente dito, para fazer uma parte das funções que ... nós achamos que devem ser da sua competência como coordenador” (JV).

<sup>66</sup> Quando os docentes se referem duas horas no horário semanal do professor, isto equivale, na maioria dos Agrupamentos/escolas, a dois tempos de 45 minutos, semanais, ou seja, 90 minutos semanais.

<sup>67</sup> Esclarece a entrevistada Ana Bártole, mais à frente, que “o coordenador do departamento expressões, é um professor com especialização em educação especial e que desempenha funções na educação especial, pronto, e que acaba por ser coordenador do grupo de expressões, portanto com vários grupos disciplinares”.

Os argumentos da entrevistada Ilda Cardoso sobre o reduzido tempo que é atribuído para o exercício do cargo de CEE, salientam a forte dimensão ecológica e sistémica da função e, daí, a necessidade de mais tempo para este papel:

“[...] nós estamos em permanente contacto, com imensa gente, quando trabalhamos com necessidades educativas especiais, não é só o aluno, é todo o seu ambiente, **os ambientes onde a criança ou o jovem vive e tudo aquilo que necessita, PARA** realmente desenvolver a sua autonomia e **participar nas atividades escolares**, não é? O coordenador como também acaba por ser também um professor, portanto, é com o **diretor de turma** que ele tem que **articular**; também articula com o **coordenador de diretores de turma**; tem que articular com a **direção**. Tem de articular com toda esta gente, não é? E também com as **estruturas fora da escola**, e o tempo que uma pessoa precisa para isso não chega, **não com dois blocos de quarenta e cinco minutos**”.

A entrevistada Elvira Mendes, a este propósito, e reportando-se à época em que coordenou equipas de EE, mostra também a sua incompreensão sobre a atribuição reduzida de horas para um cargo que radica numa atitude de questionamento permanente sobre as problemáticas dos alunos e as dificuldades sentidas pelos docentes na sua prática:

“Também não se percebe como é que (...), **o coordenador das equipas de coordenação educativa não tinha componente letiva** porque se percebia e entendia as responsabilidades e as funções que tinha alargadas, e quando se chega ao coordenador da educação especial, ele tem que ter a componente letiva, o que limita..., seriamente..., **sendo confrontado com estas problemáticas**, que não são só dos alunos do próprio agrupamento, da comunidade, as respostas que o agrupamento tem que dar, as escolas de referência que muitas vezes o agrupamento tem, **os professores do regular, as dificuldades que sentem na sua prática e, ainda por cima, ter professores de educação especial ou com experiência ou muitas vezes sem experiência, com pouca ou sem formação, inda pouco ou nada motivados para a função que exercem ...** no fundo alguns deles e eu conheço alguns, estão na educação especial, até têm medo de se chegar ao pé das crianças. [...] naquilo que toca a crianças com problemas (...) na, com problemáticas do espetro do autismo ou com multideficiência, professores que choram, professores que têm, que se afastam dos alunos, não conseguem ver a baba, não conseguem colocar uma sonda, não conseguem dar de comer aos alunos”.

O entrevistado Jorge Rocha, quando informado de que 85% dos coordenadores referem não ter tempo para exercer as suas funções de coordenação, comenta:

“[...] é relevante, porque de facto, quem passa por este tipo de cargos, seja como coordenação seja como assessoria, vivencia mesmo uma **realidade muito complexa**, ou seja, para tu teres uma visão

organizacional e funcional de educação especial onde tens essa valência toda, essas respostas todas, uma quantidade de alunos que (...), aqui neste Agrupamento da Lousã nós temos significativo número de alunos de alta complexidade e baixa densidade, de grande número, e **exige de facto disponibilidade de alguém para ter essa visão e para implementar estratégias, e para implementar medidas, p'ra ser um bom mediador, p'ra inovar, ou seja, um conjunto de funções que com duas ou três horas não, não resolve.** [...] uma amplitude de respostas e um número substancial de alunos de educação especial, tem que haver alguém com muito mais horas para organizar isto, porque senão, as coisas não funcionam. Daí que, também **isto tem a ver um pouco com a visão do próprio diretor,** ... na gestão, e ver que realmente, que a educação especial é uma área que tem que ser tratada com ponderação, com critérios”.

Esta opinião invoca a visão e a consciencialização do diretor para a complexidade das funções do CEE, e para a ajustada atribuição de horas para o exercício de uma função de coordenação que pode ter um papel transformador e potenciador da qualidade da escola.

Sendo a educação inclusiva uma determinação do estado português (DGIDC, 2011) e, como nos informa Lúcia Fialho, o ideário de muitas direções de escolas públicas e respetivos projetos educativos, e sabendo-se que a cultura de escola inclusiva pode ser impulsionada pelos diretores dos agrupamentos/escolas através do incentivo e encorajamento a docentes na superação de obstáculos, cabe aos diretores dos estabelecimentos de ensino, enquanto detentores de uma liderança legitimada e de uma visão sistémica da organização que administram e gerem, assegurar as condições para a criação e desenvolvimento dessas culturas, atribuindo um número de horas razoável ao CEE para o exercício pleno da sua função. Constatando-se que não é isso que acontece na grande parte das escolas onde este estudo se insere, fica a dúvida se os diretores terão a devida compreensão sobre o potencial de ação que o CEE pode ter na disseminação de boas práticas em toda a escola.

Ana Aveleira, sobre a atribuição de um número reduzido de horas para o exercício do cargo de CEE, alerta precisamente para o facto da falta de tempo poder limitar a função supervisiva do coordenador, ou seja, verem-se diminuídas as condições para este coordenador gerar dinâmicas e processos de crescimento profissional apoiadas numa atitude reflexiva e questionadora da ação da organização escola, e passar a ter um cariz mais:

“[...] burocrático e só de veículo do correio, quer dizer, tem que haver um **espaço de reflexão,** [...] **porque se não, também o grupo também não progride,** não é? E nós esperamos isso da minha colega

Maria José que é, no fundo todas contribuimos muito com as nossas ideias e com tudo isso para melhorarmos as coisas. Eu sinto, desde que cheguei a este agrupamento, em dois mil e seis, [...] até agora, o nosso grupo fez um percurso. Eu estive fora três anos, mas o nosso grupo fez um percurso. A escola reconhece, reconhecem esta área, reconhecem um valor, independente de nós, reconhecem um valor [...]. Ganhamos terreno aqui, mas isso, na verdade, **o coordenador tem que ter um espaço p'ra isso, porque senão, ele faz nas suas horas**, e eu acho que isso pode acontecer um ano ou dois, mas não é uma coisa que sirva para sempre, ou então, começa a resumir-se a trabalho muito pobre, burocrático, só de recolha para fazer mapas e sem espaço para pensar e p'ra, espaço reflexivo, [...] Para dinamizar dinâmicas de reflexão que melhorem a prática [...] e a organização”.

Também a entrevistada Lúcia Fialho, quando questionada sobre a limitação de horas para o exercício do cargo, critica a atribuição de horas letivas e não letivas aos docentes, face à indispensabilidade de responder às necessidades da escola:

“[...] sejam da educação especial, ou não. Se há um trabalho para realizar, **não tem que haver tempo destinado exclusivamente à atividade letiva**, porque **nem todas as atividades que os professores realizam são de lecionação...** [...] O trabalho a realizar tem que ser definido – o que há para fazer – e isso é distribuído aos docentes para realizarem”.

Em síntese, o fator tempo é consensualmente referido como um constrangimento ao exercício do cargo, o que se torna particularmente relevante quando, na maioria das situações educativas/problemas diagnosticados ao CEE, estão em causa assuntos que carecem de uma reflexão de natureza colaborativa e colegial. Não havendo o tempo necessário para o exercício dessa função, poder-se-á correr o risco de realizar ações de reflexão incipientes ou, se reguladas administrativamente, servirem basicamente para produzir resultados mais ou menos previsíveis ou, ainda, na pior das hipóteses, nem sequer serem realizadas ações de reflexão e análise de casos.

No sentido de ultrapassar esta limitação da lei, foram apresentadas, resumidamente, duas sugestões para atribuição de mais horas ao cargo de CEE. Uma delas baseia-se nos poderes de decisão dos órgãos de direção e gestão.

Elvira Mendes aponta o diretor, a possibilidade de este ter em conta as necessidades e especificidades do agrupamento/escola:

“[...] e também ter em conta o fundamentado **no plano de ação e de intervenção do coordenador**. Porque, a meu ver, o coordenador deve ter um plano d'ação e de intervenção e com base naquilo que o

coordenador fundamenta nesse plano, isso deve ser uma referência para o próprio diretor. E a meu ver, **o coordenador até deve propor**, ao fundamentar esse plano, deve ser ele a fazer essa proposta, que deverá depois ser aprovada pelo próprio diretor do agrupamento”.

Manuela Sanches sugere a apresentação pelo CEE de um plano de ação ao diretor:

“[...] talvez isso o convença [...] Se houver **um plano de ação** que é apresentado, e que justifique e mostre como é que essas horas provavelmente vão ser postas **ao serviço do aumento do sucesso**, provavelmente, haverá alguns diretores que são sensíveis, e depois eu isso acredito, é quase como um baralho de cartas, quando um diretor sabe que naquela escola isso foi possível, ou que houve um coordenador mais corajoso nessa atribuição, provavelmente o outro também vai utilizar essa mesma”.

Lúcia Fialho refere, também, que a definição destas horas seja feita pela direção, em função do trabalho a realizar, porquanto se sabe que:

“[...] a **qualidade do serviço** também depende desta condição! - Quer dizer, se não houver tempo, que qualidade é que podemos exigir? A qualidade do serviço não depende só, mas também, do tempo que dedico àquela tarefa que estou a realizar. [...] tem que se **definir as tarefas** que há para fazer, o trabalho que há para fazer e, em função do trabalho que há para fazer, atribuir horas para a sua realização.[...] Não tem qualquer sentido, **especialmente na educação especial**, a definição de um limite para tempo letivo, quando a atividade dos professores especialistas desta área é tão diversa. O que entendo correto é a identificação do trabalho a realizar e a sua execução no horário de trabalho a cumprir”.

Esta entrevistada, em função do trabalho inspetivo que tem realizado nas escolas, acrescenta, como já referido no ponto anterior, que:

“O projeto educativo considera um ideário e este, hoje, em todas as escolas contempla, sempre, a **inclusão**. É um dos **aspectos mais queridos das direções das escolas** e da escola pública. Portanto, **tem que haver tempo** e condições para que os alunos que estão nas escolas e os professores que trabalham com eles possam desenvolver um trabalho em direção àquilo que é o ideário [...]”.

Numa ordem de ideias semelhante, José Morgado sugere que:

“[...] no âmbito da autonomia da escola, o **diretor e o conselho pedagógico**, que são quem gere a escola, deveriam dizer assim: *Na nossa escola, com este perfil de problemas, com esta equipa, com estes recursos, nestas circunstâncias nós achamos que o coordenador deve ter esta disponibilidade*. [...] cada

agrupamento, deve ter a responsabilidade, por um lado, mas a possibilidade, por outro, de **escolher o modelo de funcionamento** e da harmonização que lhe pareça mais ajustado. E depois, terá que fazer a **avaliação** no final do ano e responder perante quem de direito, como a **supervisão**”.

Aventa também a ideia do grupo de EE fazer uma **proposta ao conselho pedagógico** do agrupamento/escola:

“[...] que depois, pode, pode, eventualmente, estar **sujeita a negociação** para se dizer, na nossa realidade nós achamos que **para assegurar patamares mínimos de qualidade** a função requer este tipo de disponibilidade”.

Ana Aveleira também propõe que **seja o diretor a fazer uma ponderação** sobre as horas necessárias para o exercício da função de CEE, tendo em consideração:

“[...] **o tipo de respostas que o agrupamento** tem em termos de respostas específicas, e o **número de alunos**, quer o números de alunos deste grupo quer o número de turmas no geral, porque no fundo, também **há um trabalho que se faz com a escola**, com os professores, com os conselhos, não só no pedagógico, mas com os outros conselhos de docentes”.

Uma outra sugestão, visando uma maior atribuição de horas ao cargo de CEE, passa pela atribuição de um cargo de direção a esse profissional, enquanto assessor ou adjunto.

Ana Bártole, depois de algumas hesitações, sem perspetivar uma forma de não contrariar o estipulado na lei para uma atribuição de mais horas, sugere a possibilidade do CEE ser um elemento da direção:

“[...] **um adjunto** [...] por várias razões. O assumir aqui uma série de situações [...] e era a única forma de haver redução de horário [...] Era sem dúvida a sugestão possível”.

Jorge Rocha dá uma sugestão idêntica, baseada na sua experiência pessoal:

“ [...] aqueles agrupamentos, onde existe um substancial número de alunos graves e sem ser graves mas no âmbito da educação especial e com um conjunto de respostas, como é o caso do Agrupamento de Escolas da Lousã, até devia, na minha opinião, **haver um assessor que tivesse também com funções de coordenação**. Não haver um coordenador e um assessor, haver um assessor que tivesse as funções de



acumulação com coordenação. Ter muito mais horas para de facto organizar todo um trabalho que requer, como tu sabes, a educação especial requer uma visão muito organizacional e funcional muito grande, [...], mas agora **está tudo dependente de quê, da visão do próprio diretor do agrupamento**. Eu tive sorte de realmente haver alguém no próprio agrupamento que tinha essa visão organizacional e essa sensibilidade para perceber que aquilo é uma matéria, é uma área muito delicada, que exige muito, e que de facto necessitávamos mesmo de disponibilizar **dentro do crédito horário** da escola, alguém que possa ter essas funções e que de facto também poderia acumular com a função de coordenação...”

Maria João Antunes, nesta questão, responde não saber que alternativa poderia sugerir mas, posteriormente, na resposta a uma questão relacionada com o apoio institucional que é expresso ao CEE para mobilizar toda uma escola, refere que essa mobilização é mais fácil estando o CEE na direção:

“[...] se fosse um **adjunto da direção**, resolvia logo o problema do número de horas [...] Acho que era uma solução para dois problemas, que é a proximidade com a direção e porque liberta horas p'ra um professor de educação, um coordenador de educação especial efetivamente fazer um trabalho de articulação e de alarGAR a inclusão a todos os alunos do agrupamento, não só estar vocacionada para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, mas de facto tornar a inclusão uma realidade p'ra todos os alunos [...] com um bom elemento, podemos, se calhar começar a pensar numa escola em que a inclusão seja realmente uma realidade.”

Esta sugestão, de o CEE ser um elemento da direção, rompe com os modelos de organização e funcionalidade da EE na maioria dos agrupamentos/escolas, e demonstra que o CEE, enquanto líder e elemento facilitador de comunidades inclusivas, não deverá olhar global e individualmente o processo de desenvolvimento da organização escola, mas antes, fazer-se acompanhar intimamente por quem gere e administra a instituição escola, juntando assim uma outra visão à sua.

### **5.2.3.2 Influência da atuação do CEE junto do Diretor e do Conselho Pedagógico**

Tendo-se constatado também, na primeira fase do estudo, que nem sempre o CEE tem assento no conselho pedagógico, na maioria das situações porque o grupo de docência está inserido no departamento de expressões, e porque raramente o coordenador desse departamento é um docente de EE, a questão colocada aos entrevistados foi no sentido de

perceber se o facto de o CEE ter menos espaço de atuação junto do diretor e do conselho pedagógico, poderia ou não, diminuir o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento de escolas/escola.

As respostas revelaram que a proximidade ao diretor e a presença do coordenador da equipa de profissionais da EE no conselho pedagógico, enquanto elemento efetivo por inerência do cargo, é considerado um aspeto muito relevante, pelo facto da EE ser uma área delicada, que requer um conhecimento especializado. Por conseguinte, a ausência dum profissional com um conjunto de competências profissionais adequado junto destes órgãos, poderá constituir-se como um obstáculo ao desenvolvimento das práticas inclusivas:

“a educação especial, para já é uma área que, por natureza, **é uma área problemática**, porque é uma área **sensível do ponto de vista dos alunos**, do ponto de vista **dos professores do regular** que precisam de ajuda para lidar bem com aqueles alunos e com aquelas características. É uma área sensível por causa **dos pais**, é uma área sensível no **momento das transições de ciclo e de escola**, portanto, é uma área ... sensível e problemática e que, é muito pesado se as coisas não correm bem, quando corre bem parece que as coisas nem se notam, mas quando não estão a correr bem, há focos de problema. Portanto, **uma pessoa com conhecimentos, que dê para participar na tomada de decisões, estar no pedagógico é fundamental**. A educação especial é fundamental estar no pedagógico, seja formalmente porque é um coordenador de departamento [...] ou, como no nosso caso, porque a direção reconhece que mesmo não sendo nós um departamento, nós estamos no departamento de expressões aqui no agrupamento e a coordenadora é a professora de música, a Adosinda, mas a direção, nós conseguimos passar essa informação ao nosso diretor, e ao diretor anterior, da importância de estarmos presentes no pedagógico, a participar [...] **é fundamental** haver um **acesso próximo, do ponto de vista da frequência e da possibilidade de aceder** porque não é uma área como outras, em que eu acho que as coisas se possam resolver só com reuniões formais, pré-marcadas, **é uma área que a todo o momento pode precisar de aceder à direção**, [...] é uma área muito sensível, quer dizer, se nós não tivermos uma via muito direta, se a direção não tiver essa consciência, qu' isto é uma via, uma área com particularidades, muito específicas, que, à partida, pode correr bem como qualquer outra, mas que necessita de algum respeito para algum tipo de organização” (AA);

“[...] eu tenho assento no conselho pedagógico, e noto que... aos poucos, também é aos poucos, porque vamos ganhando também esse ((ri)), esse espaço, aos poucos **vou conseguindo exprimir mais o meu entender sobre determinadas questões** relacionadas com **a inclusão**” (AB);

“[...] o facto d'o coordenador não ter assento **pode constituir-se como um verdadeiro obstáculo não só às práticas educativas**, mas a nível das **culturas inclusivas e até de políticas inclusivas**. E porquê? [...] no Conselho Pedagógico, **o coordenador pode influenciar, e pode ajudar a mudar essa cultura inclusiva**, alguns hábitos tão enraizados, ao esclarecer, ao informar, ao sensibilizar. [...] **pode dar aqui**

**contributos para estas culturas inclusivas e nas políticas educativas.** Porque se não estiver um elemento da educação especial, neste caso o coordenador, que conheça a legislação, que conheça as políticas que são seguidas neste país, muito facilmente, as pessoas podem tomar decisões que vão contra essas políticas inclusivas [...]. A situação ficaria, a meu ver, resolvida ou minimizada, ... caso haja um departamento de educação especial, [...] dada a especificidade, complexidade, e pluralidade da educação especial, o assento no Conselho Pedagógico, a meu ver, é insuficiente por si só, ..., não acho, não considero ... que o facto do coordenador ter ali assento, resolverá todos os problemas, [...] A meu ver **impõe-se a existência doutros espaços, quer de reflexão e d'atuação e d'articulação junto do diretor do agrupamento** ... e do Conselho Pedagógico, mas aqui junto o diretor do agrupamento porque, muitas das decisões, e **a própria legislação aponta, p'ra responsabilidades do diretor do agrupamento.** Ora, nós sabemos, eu sei que **muitos diretores** d'agrupamentos não têm, infelizmente ... não têm, não estão sensibilizados, ou **não têm formação no âmbito da educação especial,** e podem ser tomadas decisões que vão, no fundo, contra as práticas educativas e inclusivas [...] Terá que haver este trabalho aqui muito estreito, com certeza com outros intervenientes, mas também com a direção do agrupamento” (EM);

“Toda a **documentação** inerente ao desempenho de funções, portanto, ao trabalho, com alunos com necessidades educativas especiais tem que ir **a pedagógico** e, portanto, **terá que ser ele a levar,** sem dúvida. [...] o coordenador do departamento de educação especial deve ter uma participação muito próxima junto da direção, é um papel fundamental de **participação no projeto educativo,** por exemplo, [...] É importante na medida em que ele **pode sugerir formas de atuação que sejam mais equitativas,** não é? E que sejam, e **que vão ao encontro das necessidades reais, portanto da população escolar, daquele agrupamento** [...] ele também tem que **gerir parte de recursos,** como falou, tanto **humanos** como **materiais,** saber que materiais são necessários naquele agrupamento e, hoje em dia, como sabe, os agrupamentos são cada vez maiores” (JV);

“**Facilitava** também, de certa forma, o papel, **o trabalho do próprio diretor** que de facto também tem uma função muito ampla e com certeza **há aspetos que lhe escapam** naturalmente, não é?” (JR);

“ [...] não é estar presente é **ser membro do conselho.** Não é, não fazer parte do conselho e ir lá a todas as reuniões, como convidado. **NÃO!** Não é, não é membro observador e que está por convite, é membro **de pleno direito,** é por inerência. [...] é a sede onde se discute a pedagogia da escola, [...] aumentar a qualidade potencial de inclusão, mas aumentar a qualidade potencial da educação da escola [...] por isso é que eu digo, ele deve 'tar sempre nas atividades do pedagógico porque **é no pedagógico que é discutido, quantas turmas, quantas dificuldades, quantos meninos, critérios de constituição das turmas,** [...] a **definição dos horários** [...] Ele não tem que 'tar a fazer os horários, ele 'tá **presente** é na **discussão** e na **promulgação,** porque ele também não vai discutir outras coisas, agora **nestes espaços de decisão e de análise que é o conselho pedagógico** ... tem que 'tar.” (JM);

“Até me custa a acreditar... [...] que:: a educação especial não esteja representada, [...] o professor de educação especial, assim como deve colaborar com todas as estruturas da escola, deve **estar a PAR de tudo** o que se passa na escola, de tudo, de toda a **legislação** que sai, de toda a **dinâmica do agrupamento**, de todas as **decisões pedagógicas**, de tudo. [...] não existindo departamento de educação especial verifica-se isso, não estar representado no conselho pedagógico, logo, eu acho que depois, há logo ali uma **falha de informação** ..., porque o trabalho da educação especial, não passa, as coisas não passam, a informação não passa, nós temos uma forma de perceber a escola e aquilo que nós queremos tirar, de uma reunião de conselho pedagógico, que nós extraímos para o nosso trabalho é diferente daquilo que um coordenador de expressões pode extrair, embora ele já esteja lá, também como representante da educação especial, não me parece é que esteja, ele próprio esteja capacitado ((ri)) para conseguir ... fazer isso” (MJA).

Um aspeto positivo, referido pelos entrevistados como resultante de mais espaço de atuação junto do diretor e do conselho pedagógico, prende-se com o melhor funcionamento dos serviços de EE e de gestão/administração. Manuela Sanches e Jorge Rocha, respetivamente, confidenciam:

“Conheço muitas escolas e [...] quando está o coordenador de educação especial quer no pedagógico quer num **contacto muito mais forte** com os diretores, as coisas **funcionam muito melhor**, isso eu não tenho dúvidas absolutamente nenhuma, [...] sempre que um dos **vice-diretores** teve na sua **formação educação especial** e há uma escola onde isso acontece, e eu conheço algumas, com quem trabalho, não é, as coisas **funcionam muitíssimo melhor** [...] o **diretor** que está mais, enfim, que está mais ligado, eu digo, quando na sua formação tem um **curso de educação especial**, sabe que ele tem uma **capacidade de compreensão e de interação muito melhor**.”;

“[...] é uma resposta muito fácil de dar. O coordenador de educação especial deve ter sempre assento no pedagógico, na minha opinião, e trabalhar em parceria sempre, com a direção, esta é a minha opinião. [...] estou-me a recordar que **trabalhei sempre, quando havia reuniões de direção** e, eu não era coordenador, era assessor, e de facto, **estava sempre presente nas reuniões da direção**, [...] não vejo a educação especial como uma área à parte do regular. Este dualismo tem que acabar, eu vejo uma coisa integrada. E estando integrada, na minha opinião, a pessoa que está responsável por coordenar a educação especial deve estar também presente, deve estar lado a lado com a direção, [...] e no pedagógico, também [...] porque o coordenador também tem esta função, ter essa visão toda, quem é que está, quem é que tem perfil para estar ali, quem é que não tem perfil para estar ali, como é que podemos rentabilizar a rede, que gestão é que nós fazemos, isso tudo era trabalho de coordenação e de assessoria.”

A entrevistada Maria João Antunes, numa questão posterior, sobre o apoio institucional ao CEE, sugere que este seja um adjunto da direção, precisamente pelas vantagens que encontra em o CEE ter mais espaços de atuação junto do diretor:

“[...] era uma solução para dois problemas, que é a **proximidade com a direção** e porque liberta horas p'ra um professor de educação, um coordenador de educação especial efetivamente fazer um trabalho de articulação e de... **alarGAR a inclusão a todos os alunos do agrupamento**, não só estar vocacionada para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, mas de facto tornar a inclusão uma realidade p'ra todos os alunos, ... e isso sim, podemos falar, se calhar, ... com um bom elemento, podemos, se calhar começar a pensar numa escola em que a inclusão seja realmente uma realidade”.

Os três discursos supramencionados vão ao encontro das sugestões apresentadas no ponto precedente pelos entrevistados Ana Bártole, Maria João Antunes e Jorge Rocha, ou seja, que o CEE deveria ser um membro da direção.

Opinião contrária à destes entrevistados e ao conceito de supervisão, foi a de Lúcia Fialho:

“O que interessa é que os aspetos da educação especial cheguem ao conselho pedagógico. **Se é o coordenador da educação especial** a levá-los ou não, **parece-me secundário**. É preciso é que o conselho pedagógico tenha conhecimento dos aspetos relacionados com a educação especial, como dos outros aspetos relacionados com os outros departamentos [...] quem leva os assuntos da educação especial ao conselho pedagógico não tem que ser obrigatoriamente um professor de educação especial, ou o coordenador da educação especial, o que interessa é que eles lá cheguem e que sejam tratados e que haja alguém que zele pelo tratamento destes aspetos. Se é aquela pessoa, ou não [...] O que é importante é que se assegure que estes aspetos cheguem ao conselho pedagógico, sejam refletidos e sejam tomadas decisões sobre os aspetos da vida da escola neste âmbito, da mesma forma que são tomadas outras, de outros âmbitos. Portanto, tenham tratamento idêntico às outras áreas da vida da escola. [...] Ter, ou não, assento no conselho pedagógico não determina, em minha opinião, a implicação na inclusão ou no desenvolvimento das práticas inclusivas. Ter ou não assento, não faz depender as decisões tomadas”.

Todavia, no decorrer do diálogo com a investigadora, percebeu-se que esta reconsiderou, em parte, o seu parecer:

“Talvez tenha razão quando diz que **para se analisarem os PEI, ((ri))!!! os relatórios circunstanciados**, etc., talvez, talvez, **os relatórios técnico-pedagógicos**, talvez seja importante estar

alguém que seja da educação especial, porque pode dar explicação que pode ser necessária relativamente a cada um dos casos apreciados. Sim. Talvez.”

Em síntese, subentende-se que o CEE, trabalhando em íntima ligação com o diretor e com o conselho pedagógico e, conseqüentemente, com outros elementos de gestão e supervisão intermédia, pode ser uma peça fundamental na organização escola para promoção da melhoria das respostas educativas e do ensino, nomeadamente, tornando-a mais inclusiva e proporcionando um ensino de maior qualidade, ainda que isso nem sempre seja visível ao nível das práticas inclusivas em sala de aula.

### 5.2.3.3 Ações do CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas

Considerando-se que o papel do CEE é parte de uma abordagem sistémica, e que uma atuação próxima do CEE junto do diretor e do conselho pedagógico não é, por si só, suficiente para a promoção de uma escola inclusiva, ou seja, para uma mudança ao nível das práticas e das atitudes dos professores do ensino regular, colocou-se aos entrevistados uma questão sobre o tipo de ações que o CEE deve implementar e que possam contribuir, de forma consistente, para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva.

As ações mais referidas como promotoras de um ambiente mais inclusivo e de melhores condições de aprendizagem (Tabela 76) passam por mobilizar a comunidade escolar, proporcionar ações de formação e avaliar práticas inclusivas.

**Tabela 76 - Ações do CEE passíveis de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva**

Ações	Promover ações de formação	Participar na elaboração de documentos	Participar em Equipas de trabalho	Promover boas práticas	Monitorizar	Coordenar	Avaliar práticas inclusivas	Coaching	Mobilizar Comunidade Escolar
<b>N</b>	4	2	1	1	1	2	4	1	5

No que respeita à mobilização da comunidade escolar, os entrevistados referem diferentes grupos/pessoas a mobilizar, mas colocam uma premissa para esta ação de desenvolvimento de uma cultura inclusiva - a mobilização começar na direção e, posteriormente, passar aos restantes elementos da comunidade escolar:

“[...] haver uma cultura de inclusão que venha da **direção** [...] Um trabalho de **sensibilização a um diretor** [...] também em **conselho pedagógico**” (AB);

“[...] tem que **ser uma vontade real da parte da direção**, ... da direção do agrupamento. [...] Porque se for indiferente à direção, se não for a direção do agrupamento a sentir que a inclusão é um dos objetivos ..., é uma meta daquele agrupamento, é uma das razões da existência daquele agrupamento, se não existir essa vontade da parte da direção também pouco mais se conseguirá. [...] se vamos para as estruturas superiores, em primeiro lugar direção, logo a seguir **coordenadores de diretores de turma**, logo a seguir **diretores de turma** e depois os **professores do regular em geral** [...] é claro que tem que começar pela direção, é óbvio, mas ao mesmo tempo tem que trabalhar no interior do **Departamento**. Eu acho que o departamento de educação especial deve falar só a uma voz, a uma só voz. Claro que há sempre direito a discutir, a conversar, mas isso é feito em termos de reuniões de departamento e quando sai dali, o que quer que seja, que saia, já sai uma posição, uma atitude, uma determinação ou forma de ação, não deve haver disparidade, disparidade de ações no departamento, na minha opinião. Portanto, tem que haver coerência dentro do departamento, dentro do departamento tem que haver coerência, e, portanto, se se decide que se vão desenvolver ações no sentido de promover práticas inclusivas e promotoras do sucesso, e é por aí que se vai e, porque vamos ter um papel dinâmico no agrupamento, nesse sentido, então TODos os professores de educação especial estão envolvidos nesse projeto, [...] Mas não pode também atuar sozinho, digamos que, se calhar, é um interlocutor principal da direção, é um interlocutor principal dos coordenadores dos diretores de turma, mas o trabalho que é feito com os professores, seguindo as deliberações tomadas em reunião de departamento já é feito pelos professores de educação especial” (MJA);

“[...] uma **atitude reflexiva** em cima da prática, portanto, e depois encaixar **formação**. [...] como talvez resulta mais, é fazer-se aos dois níveis, isto é, o **grupo de educação especial** tem por vocação quase que, a vocação e a obrigação de fazer isto. [...] Portanto, o grupo de educação especial, com o coordenador à cabeça, enquanto pessoa dinamizadora da tarefa, de reflexão e de organizar algo mais prático, mas esse é o grupo que pode fazer uma reflexão em si, não é, fechado em si. [...] E, portanto, há aqui, digamos, uma reflexão mais de um grupo [...] Especializado, não é, [...] E que tem outras ferramentas até p'ra pensar ou p'ra poder fazer comparações com outras metodologias, isto por um lado, mas por outro lado, cada um de nós, também **com os professores do regular** com quem lidamos, conseguirmos concretizar muito bem, porque é que naquele dia resultou muito bem e amanhã, no outro dia seguinte já não, na mesma tarefa, ou porque esta tarefa resulta tão bem e ele aprende tão bem isto e não aprende uma coisa que é, até, mais fácil. E isso, é muito, é mais prático, e mais fácil de fazer com o professor do regular [...] **Técnicos** também. [...] Vai individualizar com o grupo de professores, onde consegue depois refletir sobre coisas muito pequeninas, do dia a dia, não é? [...] esses dois passos reflexivos em paralelo, com o levantamento da formação que precisássemos p'ra progredir” (AA);

José Morgado, à semelhança da anterior entrevistada, Ana Aveleira, considera que as ações para a promoção de uma cultura inclusiva fazem parte da responsabilidade do CEE, assim como:

“faz parte estruturalmente das **funções do grupo, a promoção da ideia e do procedimento de inclusão** no quadro global do agrupamento, quer c'os pais, quer c'os funcionários, quer co'a direção, quer c'os colegas”.

Mas neste sentido, salienta:

“[...] tudo o que procuro defender, tem a ver justamente com a ideia desse **envolvimento e não acantonar as coisas do especial** p'ó grupo do especial, p'rás problemáticas do especial, p'ós meninos que são especiais, que isso, mesmo que nós possamos pôr o maior dos empenhos e das competências nisso, acabam por ter um, um limite que é o esbarrar na não mudança no que está à nossa volta. [...] Por isso é que a inclusão, por definição, é inclusão p'a todos. Mas é que nós falamos de inclusão e muita gente, e eu diria alguns de nós, sem ser, sem ter que ser essa a intenção, **continuamos a pensar que em educação, a educação inclusiva é o problema dos meninos especiais.**”

Depreende-se destes discursos que um fator essencial para o desenvolvimento de escola numa perspetiva de inclusão passa pela capacidade do CEE em mudar mentalidades e comportamentos, fazendo sentir a docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais, alunos e outros membros, que são corresponsáveis na execução do projeto de inclusão, independentemente dos papéis diferenciados que assumem.

Sendo os contextos e as práticas de cada sistema escolar diferentes, é necessário que cada organização escola analise as suas próprias dinâmicas, identifique necessidades e defina os seus percursos de formação. Esta é outra das tarefas do CEE referidas pelos entrevistados para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva:

“ [...] passa por ações ..., por **ações de formação**, passa por ... sensibilizações muito diretas, com quem trabalhamos [...] Eu 'tou a falar de **professores** titulares [...]. Os professores de educação especial têm formação, não é. E têm já por si e por norma, têm sensibilidade [...] a sensibilização... também, em relação **às famílias**, a todos os intervenientes no programa educativo [...] ações de sensibilização **a todo um agrupamento**” (AB);

“[...] passa por sensibilizações, **ações de formação**, uma aposta no valor humano” (JR);



“[...] fomentar **espaços de partilha**, de **reflexão**, e que possibilite também as pessoas inovarem as práticas que têm [...] pela experiência que tenho, em termos de trabalho no particular, eu aprendi muitas coisas quando nós tínhamos as reuniões em que juntavam vários profissionais, desde docentes, psicólogos, psicomotricistas, terapeutas da fala, pronto, os profissionais das mais diversas áreas e que fazíamos discussão de casos, que é uma coisa que eu cada vez vejo menos no dia a dia e, portanto, eu, quando eu me refiro a espaços de reflexão de partilha de ideias, de debate, é exatamente isto, é consultadoria e acho que o grupo quanto mais heterogéneo for, acho que mais enriquece. Pronto, e a **autoformação dentro deste grupo** que é um grupo **bastante heterogéneo**; fazer **auto e heteroformação**, acho que é fundamental. [...] o docente de educação especial, agora não o coordenador de educação especial, mas o docente de educação especial, tem essa função também, transmitir ao docente do ensino regular toda esta informação e formação [...] ajudar a proliferar as boas práticas [...] cada um, no seu espaço de trabalho, não é, poderá promover essa troca” (JV);

“[...] pode pedir junto do centro de formação da área, **formação na área da educação especial para professores do ensino regular**, ... primeiro ponto, acho que pode começar logo por aí, [...] há todo um conjunto de sessões de formação que podem ser dinamizadas, **folhetos informativos** que podem ser divulgados na escola, ... imensas iniciativas que se podem fazer e que depois se verá se há receptividade, ou não, da parte do professor do ensino regular, ..., porque às vezes, também não há..., não há assistência, plateia para as nossas ações” (MJA).

Relativamente à formação docente, Elvira Mendes, no desenvolvimento da sua resposta, questiona a qualidade da formação dos professores de EE (no ponto 5.2.2.2. deste trabalho, também se faz referência à opinião desfavorável de José Morgado sobre a atual formação docente), assim como às razões por que alguns docentes lecionam na EE:

“A promoção da escola inclusiva requer uma mudança não só ao nível das práticas e das atitudes do professor do regular, mas também dos **professores de educação especial** ... [...] Não só pelas **lacunas a nível da formação especializada**... Não sei o quê que se está a passar, mas há aqui alguma, algumas limitações, algumas dificuldades. As pessoas que nos chegam, as pessoas que chegam parece que **têm dificuldade em por, em colocar em prática ou têm mesmo desconhecimenTo** na sua ação, **na sua intervenção**, mas também por outros aspetos. É que algumas, muitas das pessoas que estão na educação especial, elas não estão por uma opção profissional livre ou por gosto. O que é que eu quero dizer com isto? Muitas **vêm para a educação especial por uma conveniência pessoal**, ou seja, porque, como forma de manterem trabalho, porque na sua área não estariam colocadas ou porque é uma forma de se aproximarem à sua residência ...”

E, decorrente desta lacuna, Elvira Mendes considera que a ação do CEE para o desenvolvimento da cultura de escola inclusiva

“[...] **terá que ser alargada aos próprios professores da educação especial** e, assim, o coordenador de educação especial, deverá analisar as evidências, deverá identificar preocupações, para extrair as prioridades gerais a serem desenvolvidas e prever os recursos necessários para atender a essas necessidades e por último desenhar o seu plano de ação.”

Outra ação do CEE para a promoção de uma cultura de escola inclusiva passa pela avaliação de práticas inclusivas. Manuela Sanches sugere a elaboração de:

“[...] um **guião de boas práticas** e tentem **ver** se, de facto, **se as práticas estão, ou não estão, a ser seguidas**, e por vezes, são coisas simples [...] ou seja, começar a aplicar verdadeiramente o conhecimento que se tem disto, e depois a difundi-lo. [...] conhece também possivelmente muitas escolas, para não falar em agrupamentos, como ainda são escolas, mas, portanto, muitas escolas onde basta mudar um professor de educação especial e tudo, tudo volta para trás. Ora isto significa que só se diz muito bem daquele professor de educação especial, mas simultaneamente, diz muito mal de uma escola que não é capaz de dar o salto para ser inclusiva, é o professor e não a escola, está a ver? [...] a inclusão não se faz centrada só nos professores, faz-se centrada nos contextos, e, portanto, são **os contextos que têm que ser de facto habilitados** [...] tenham ou não tenham guião de boas práticas, as transformações podem também fazer parte delas, não é? Tenham **rotinas de trabalhar com o diretor de turma**, e, ou **o diretor de ciclo**, ou, sei lá, copiem as maneiras de alguém”.

Jorge Rocha tem uma sugestão semelhante, que passa pela utilização do:

“[...] **Index of Inclusion**, que tem de facto indicadores de inclusão, que tem de facto um conjunto de dimensões e um conjunto de secções indicadores que permitem aferir de imediato, **fazer um diagnóstico** mais preciso sobre o nível de inclusão que determinado agrupamento está, que é para depois termos uma ação muito mais consistente e adequada. Isso é uma coisa que eu acho que é, um documento facilitador, estruturante, que qualquer professor, qualquer coordenador de educação especial devia ter em mãos, e saber aplicá-lo, esta é a minha opinião. Portanto, essencialmente, uma coisa que é importante é uma avaliação diagnóstica, criteriosa, ... e pormenorizada para poder identificar as prioridades e **desenvolver ações e estratégias conducentes a uma filosofia comum**, baseado nos princípios democráticos, igualitários de inclusão, de inserção e da provisão de uma qualidade para todos [...] a inclusão como tu sabes não é um desenvolvimento, é um processo, e há muitas nuances dentro do próprio agrupamento que têm que ser avaliadas, indicadores para perceber se de facto nós estamos no caminho certo. E é, eu acho que este

documento, como eu há bocado te falei, é um documento núcleo para nós desencadearmos uma estratégia global e uma intervenção mais adequada”.

Outras ações menos referidas mas igualmente importantes (Quadro 17), passam pela participação na elaboração de documentos, fazer parte de equipas de trabalho, promover boas práticas, monitorizar, coordenar e prestar apoio pessoal (*coaching*).

**Quadro 17 - Outras ações do CEE que podem contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva, referidas com menor frequência pelos entrevistados**

Ações	Excertos significativos de análise
Participar na elaboração de documentos	<p>MJA – “[...] fazer parte da <b>equipa de construção de todos os documentos estruturantes</b> do agrupamento. Portanto, não só para que tenha, ele próprio, uma visão global de todo o agrupamento, mas, para <b>que imprima nesses documentos a visão de educação especial</b>, portanto, a perspetiva de uma escola inclusiva ... que, beneficia e que acolhe e que responde às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente, de serem de carácter permanente, ou não [...] <b>projeto educativo, no regulamento interno</b> e por aí fora [...] <b>Plano de atividades</b> [...]”;</p> <p>JM – “Se nós que trabalhamos na educação especial numa forma altamente voluntariosa, empenhada, genuinamente promotora da inclusão, se nós nos encantamos no nosso discurso, no nosso campo, temos muito menor impacto na escola [...] nós, às vezes, até por voluntarismo, nós guetizamos o nosso próprio discurso, ou seja, funcionamos em circuito fechado. Você fala c’as pessoas do especial, que falam c’os pais especiais, que falam c’os professores que também são especiais, que só lidam com os meninos especiais. Isso não muda... ‘tá a ver? E, portanto, num <b>plano de atividades do departamento</b>, mas lá está, por isso é que eu vejo, tá a ver porque é que eu defendo que ele esteja sempre no conselho pedagógico. No <b>Plano de Atividades da Escola</b> tem que ‘tar uma área qualquer, o que é que nós fazemos <b>em matéria de inclusão</b>, não é o grupo de educação especial é a escola [...] Agora, quem é que pode rebocar isso? As pessoas ligadas ao especial porque são quem tem, ‘tão mais por dentro dos procedimentos e dos problemas [...]”.</p>
Participar em equipas de trabalho	MJA – “Depois já não deve ser o coordenador, mas os professores do Departamento: na <b>equipa de horários</b> , na... [...] <b>constituição de turmas, horários</b> , depois nos <b>projetos curriculares de turma</b> ”.
Promover boas práticas	LF – “[...] <b>considerar que todos os alunos são alunos da escola</b> . Não há alunos mais, nem alunos menos. Porque pode haver um aluno mais que também tem problemas, ... outros [...] um aluno com necessidades educativas especiais, é um aluno com problemas e que tem dificuldades, mas ele também é aluno da escola e a escola existe porque existem alunos ... Portanto, a escola tem que trabalhar tendo em consideração todos os alunos que tem, uns e outros”.
Monitorizar	JR – “[...] muito importante, Isabel, e que as pessoas não fazem e que é difícil, é a chamada <b>monitorização</b> . Estares permanentemente a monitorizar, tudo, todo o sistema, como é que se está a desenvolver a inclusão num determinado agrupamento, a monitorizar, e isso não é fácil porque também exige indicadores, exige uma reflexão e tempo”.
Coordenar	<p>ITC – “[...] tem que saber <b>ouvir</b> e ver ..., e <b>estar atento</b> a tudo aquilo que o rodeia. [...] e depois ter a capacidade de quando as coisas não estão a correr bem, <b>perguntar</b> às pessoas do departamento como é que se podem resolver. Depois, de acordo com as <b>reflexões em conjunto</b>, JUNto das estruturas superiores, <b>levar as propostas, e desenvolver todo o trabalho</b> que é necessário para corrigir o que está menos bem e construir novos caminhos”;</p> <p>MJA – “[...] o coordenador <b>articular-se</b> mais diretamente com as <b>estruturas superiores</b>, as de coordenação, direção, coordenadores de diretores de turma, depois ... falar também, o trabalho com professores do regular ser feito pelos professores de educação especial. [...] O coordenador da educação especial tem que ser um <b>garante dessa coerência e desse discurso e do trabalho que é feito</b>, das atitudes”.</p>
<i>Coaching</i>	MJA – “[...] <b>apoio de retaguarda</b> ... que se presta informalmente, porque não há professor nenhum de educação especial, penso eu, que seja abordado por um colega do regular ... a pedir esclarecimentos, que não seja esclarecido”.

## 5.2.4 Perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

As questões operadas neste bloco temático visaram a recolha de dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE.

### 5.2.4.1 Relação entre a qualidade das respostas educativas e as competências do CEE

Através da questão colocada a oito entrevistados visando a recolha de opiniões sobre a relação entre a qualidade das respostas educativas proporcionadas nas escolas e as competências de um coordenador, verificou-se existir aí uma correlação positiva, isto é, quanto melhor forem as competências do coordenador, maior será a qualidade das respostas educativa. Pela leitura dos resultados a esta questão (**Quadro 18**), constata-se que quatro entrevistados consideram que estes fatores estão diretamente relacionados, e outros quatro, que existe alguma relação entre estes fatores.

**Quadro 18 - Opinião sobre a relação entre a qualidade das respostas educativas e as competências do CEE**

Relação /N	Sim (4)	Indiretamente sim /Diretamente não (4)
Entrevistados /Excertos significativos de análise	<p>AB – “Eu acho que <b>sim</b>, [...] eu acho que qualquer coisa que não corra bem, tem muito a ver comigo [...] há situações que podem não correr tão bem devido a mim, à minha coordenação”;</p> <p>EM – “<b>Sim</b>, sim, eu acho que <b>sim</b>. [...] pode influenciar negativa ou positivamente outros docentes ou técnicos, ou até a própria direção, nas respostas educativas”;</p> <p>LF – “Está, está, <b>em absoluto</b>”;</p> <p>JV – “<b>Sim</b>, pronto, acho que esse também passa por ser um papel do coordenador do departamento de educação especial, que é a melhoria das práticas inclusivas”.</p>	<p>AA – “de uma <b>forma indireta</b>, não é, o efeito disso, eu acho, francamente que <b>sim</b>. Porque, quer dizer, o coordenador tem a capacidade de propiciar, não é, de organizar, momentos reflexivos, eu estou em acreditar que esse grupo de profissionais cresce, e portanto, se ele cresce em termos de se valorizar e fazer aprendizagens, não é, é inevitável que tenha depois um impacto positivo nos alunos”;</p> <p>JR – “<b>indiretamente</b>, ou de alguma forma, está dependente [...] é um task force, ou seja, é uma força de tarefa, não é, no fundo, e o coordenador é mesmo o motor, deve ser o motor, deve ser um facilitador das respostas [...] Indiretamente, de alguma forma, todo o sucesso também depende do líder”;</p> <p>MS – “<b>seria muito grave que estivessem</b> numa correlação ponto um, pelo menos, isto é, <b>completamente correlacionados</b> apenas com o coordenador, não é? Primeiro porque o coordenador não tem assim tanto poder como temos vindo a falar, quanto isso, porque ou não tem poder ou não tem o tempo, ou nem é muitas vezes reconhecido como tendo o conhecimento filosófico, não é? A, depois, porque, muitas razões, até históricas, ... dificilmente os professores, dificilmente muitos coordenadores conseguem ter o poder formal face aos outros colegas. Portanto, como sabe, tão bem como eu, os professores ainda trabalham muito individualmente, não é, portanto numa relação individual, portanto, não são facilmente coordenados”;</p> <p>MJA – “Eu <b>não</b> posso estabelecer uma <b>relação direta</b> entre os resultados escolares dos alunos do agrupamento e o trabalho do coordenador da educação especial, se os meninos não têm bons resultados ((ri enquanto diz)) não podemos atribuir as culpas ao coordenador da educação especial.[...] Contribui mas não faz tudo sozinho. [...] ele pode, digamos... incentiVAR, a, sensibiliZAR, estimuLAR, mas se as pessoas não o acompanharem ele não faz sozinho”.</p>

Poder-se-á dizer que a opinião destes entrevistados sobre o papel do CEE na promoção da qualidade das respostas educativas, se integra na conceção de supervisor facilitador de comunidades aprendentes de Alarcão (2002, p. 233), cujas funções “se devem concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas integrada no espírito definido pelas políticas para a qual este deve ter contribuído, sem ser, todavia, o responsável principal”.

#### 5.2.4.1.1 Competências desejáveis num CEE

Considerando a possibilidade de uma relação entre a qualidade das respostas educativas proporcionadas nas escolas e as competências de um CEE, procurou-se perceber, na opinião dos entrevistados, quais as competências desejáveis desse coordenador, tendo emergido três categorias: conhecimentos, competências supervisivas e competências comunicativo-relacionais e de ação.

Antes de passar à apresentação dos dados recolhidos, importa começar por salientar a afirmação da entrevistada Ana Aveleira, relativamente a uma condição essencial para a atribuição do cargo de coordenador:

“[...] é fundamental, que o próprio esteja à **vontade** para exercer este papel e que **aceite** fazer e que **tenha disponibilidade, até familiar**, e tudo isso, não é, e que seja o momento, se for uma pessoa que está doente, ou está a atravessar uma má fase, acho que não, não é o caso de se forçar a que seja aquela pessoa. Mas é uma pessoa que tendo a vontade e achando que tem o perfil [...]”

E não acontecer, como refere José Morgado:

“[...] muitas vezes, as lideranças intermédias da escola são identificadas e definidas, não por critérios de competências; às vezes, é por arrumações dos horários e p’los conhecimentos e p’las coisas mais pessoais.”

Retomando, agora, os dados obtidos nos discursos dos entrevistados sobre as competências do CEE (**Quadro 19**), é notória a importância atribuída ao conhecimento, a génese para o desenvolvimento de competências, distribuindo-se o saber profissional por um leque variado de conhecimentos, sendo o conhecimento técnico-pedagógico o mais

evidenciado pela maioria dos entrevistados, ou seja, um saber que compreende os domínios teórico e prático do conhecimento.

**Quadro 19 - Síntese da categorização dos conhecimentos desejáveis num CEE**

Subcategoria(N)	Excertos significativos de análise
Currículo (1)	LF – “[...] tem que ter conhecimento para ... evitar que haja uma amputação do currículo, por exemplo, o que obriga, de alguma forma, a ter algum conhecimento do <b>currículo das disciplinas dos diferentes anos</b> ”.
Científico (1)	MJA – “[...]tem que estar <b>cientificamente</b> bem preparado”.
Específico (1)	LF – “[...] conhecimento <b>específico</b> , porque o coordenador de educação especial, no fundo, tem que ter conhecimento para ... <b>evitar</b> que haja uma <b>amputação do currículo</b> [leia-se, saber fazer adequações curriculares]”.
Técnico-Pedagógico (4)	AA – “[...] tem que ter conhecimento <b>técnico</b> , p’ra um supervisor é fundamental, estar seguro naquela área, não é, não precisa de saber tudo, ((ri)) tudo, mas tem que estar seguro, o suficiente para também transmitir essa segurança [...]”;  JV – “[...] tem que conhecer <b>técnicas</b> , conhecer <b>procedimentos</b> , conhecer <b>instrumentos</b> , porque eu não posso falar de uma coisa que não conheço [...]”;  JR- “[...] o coordenador, como eu te disse, tem que ter uma visão <b>técnico-pedagógica</b> muito grande [...]”;  MS – “[...] conhecimentos sobre <b>comunicação</b> , sobre como passar as ideias, como ser capaz de ser assertivo [...]”.
Legislação (1)	AB – “[...] prende-se com <b>legislação</b> [...]”.
Inclusão (1)	JV – “[...] saber o que é a <b>inclusão</b> ”.
Contextos (1)	LF – “Tem que ter um perfil de conhecimentos ao nível <b>cultural, social</b> , do estabelecimento de relações e até ao nível do assistente social, digamos assim, quando se fala do trabalho com as famílias, com os pais dos alunos. É uma função muito difícil. [...] Quando comecei a pensar no perfil de coordenador, das questões que me tinha posto, a primeira coisa que eu pus foi cultura, a cultura do próprio coordenador é importante”.
Gerais (3)	AB – “[...] por <b>saber</b> , também por ter <b>conhecimento</b> das, <b>das situações</b> [...]”;  JV – “[...] coordenador <b>multifacetado</b> , porque realmente, a necessidade e as realidades que se vivem, hoje, em termos de escola, é um bocado isso. Pronto, primeiro lugar, acho que deve de <b>saber</b> , competências a nível do saber, quem não sabe não pode transmitir nada a ninguém”;  MS – “[...] <b>saber</b> muito, a, portanto, ter um conjunto de conhecimentos que faça com que seja respeitados pelos outros colegas a quem ele coordena”.

Relativamente às competências supervisivas, constata-se pelos dados do **Quadro 20** que é dada particular relevância aos aspetos da condução do processo de supervisão institucional/equipas, isto é, às capacidades de liderança, coordenação, gestão/administração e mediação (Alarcão & Canha, 2013), bem como uma peculiar atenção à dimensão formativa (formação e *coaching*). Evidencia-se nestes discursos uma orientação para a dimensão horizontal da supervisão, com contornos de prática colaborativa, implicando os profissionais em diferentes fases do processo na reflexão conjunta e na partilha, mas também uma dimensão vertical da supervisão, porquanto o coordenador é considerado um líder.

**Quadro 20 - Síntese da categorização das competências supervisivas desejáveis num CEE**

Subcategoria (N)	Excertos significativos de análise
Formação (2)	ITC – “ser uma pessoa que promova a <b>reflexão</b> ”; JV – “deve <b>fomentar espaços de partilha</b> , de <b>reflexão</b> , e que possibilite também as pessoas inovarem as práticas que têm”.
Coaching (2)	JR – “o coordenador ser uma pessoa que <b>incentiva</b> as pessoas a <b>formarem-se</b> ”; LF – “ele tem que <b>apoiar</b> outros <b>colegas</b> ”.
Gestão/ Administração (4)	AA – “Tem que <b>gerir</b> , também, os <b>materiais</b> , refiro-me a tempos, <b>equipamentos</b> , porque, também, é a pessoa que é chamada, muitas vezes, a <b>tomar decisões</b> e, a fazer, a <b>distribuir tarefas</b> ou até <b>equipamentos</b> que existam, ou, de repente, a fazer um pedido p’ra, não é, de um equipamento que é preciso”; EM – “[...] conhecer todos os casos da área de intervenção do agrupamento, deverá ter um arquivo próprio, <b>ter em arquivo próprio os documentos resultantes dos processos de avaliação ou reavaliação</b> desenvolvida pela equipa de avaliação especializada”; JR – “[...] ser uma pessoa com uma <b>visão</b> muito, muito grande, <b>estratégica</b> , mesmo”; LF – “[...] tem que <b>tratar de aspetos</b> relacionados com os <b>PIT</b> , do trabalho realizado com o <b>CRI</b> , tem que trabalhar com os <b>CAO</b> ”.
Coordenação (5)	AA – “[...] é uma pessoa que <b>dinamiza</b> um grupo e coordena um grupo, de facto é uma <b>peça fundamental para o grupo funcionar</b> bem, ou menos bem”; EM – “Deverá <b>articular-se com os serviços da comunidade</b> e <b>desenvolver processos de cooperação e parceria</b> de forma a possibilitar uma maior qualidade e eficiência das respostas educativas; deverá promover uma implicação ativa e responsável por parte de todos os intervenientes, incluindo os pais e os encarregados de educação. Ter uma intervenção contextualizada e concertada, e <b>promover a partilha de pontos de vista</b> , e <b>procurar soluções</b> e <b>definir prioridades em conjunto</b> porque, às vezes, perde-se”; ITC – “[...] saber <b>aproveitar</b> o que as <b>pessoas</b> fazem de melhor [...], <b>implementar uma dinâmica de trabalho de participação</b> ”; JM – “[...] as competências p’rá função, digamos de coordenação [...] faz parte da tentativa de cada uma das pessoas que desempenham funções de coordenação, de <b>criar bons ambientes</b> , como você disse e bem, <b>colaborativos de trabalho</b> ”; LF – “[...] tem que <b>enquadrar o conjunto dos docentes</b> que trabalham na educação especial, tem que <b>assegurar o estabelecimento de pontes</b> com cada um dos outros departamentos”.
Liderança (7)	AA – “[...] tem que estar seguro, o suficiente para também <b>transmitir</b> essa <b>segurança</b> , tem que ter capacidade de <b>mobilizar pessoas</b> [...]”; ITC – “saber liderar [...]”; JR – “[...] um <b>task force</b> , [...] deve ser o <b>motor</b> , deve ser um <b>facilitador</b> das respostas [...] tem que ser um <b>motivador</b> , um <b>inovador</b> , tem que, um <b>líder</b> tem que ajudar as outras pessoas da equipa de educação especial, tem que as motivar, também [...] pela cumplicidade do processo, é partilhar, é liderar <b>de uma forma democrática</b> , mas os outros professores são todos cúmplices, cúmplices no processo e isso é muito importante”; JM – “[...] tarefas de coordenação exigem perfil de liderança, competências de liderança [...]”; MS – “primeiro precisará das competências de <b>liderança</b> ”; LF – “Tem que <b>ser um líder que desmonta</b> , que <b>reflete</b> , que <b>confronta</b> com uma situação, a inversa daquela que me está a ser apresentada pelo nosso colega, na procura do caminho mais correto”; MJA – “[...] deve ter capacidade de liderança [...]”.
Mediação (3)	AA – “[...] ser um <b>bom representante do grupo</b> , quando vai, por exemplo, ao órgão de gestão, ou quando vai ao pedagógico, ser um <b>bom porta-voz</b> [...]”; ITC – “[...] que <b>leve a nossa voz às estruturas</b> onde nos representa”; MS – “[...] muito numa perspetiva daquilo que os americanos utilizam hoje, o <b>advocate</b> em geral, o <b>advocacy</b> , portanto, ser capaz de <b>ser a voz dos alunos</b> ”.
Monitorização (1)	JV – “[...] fazer a <b>supervisão do trabalho</b> , por exemplo, das crianças que transitam entre os ciclos”.

Quanto à categoria das competências comunicativo-relacionais e de ação, observa-se pelos dados que constam do **Quadro 21**, que a subcategoria que emerge com maior relevância diz respeito à capacidade de comunicar e de se relacionar, estando estas intimamente associadas às características da personalidade. A partir dos dados expostos, subentende-se que o coordenador deverá ser uma pessoa emocionalmente equilibrada e assertiva na defesa das ideias, bem como na tomada de decisões, e capaz de interagir de forma adequada com os diferentes elementos da comunidade educativa. As competências de ação, embora menos referidas, são particularmente relevantes na função do CEE porque como é repetidamente referido pelos entrevistados, pela abrangência dos assuntos e pelo caráter delicado e imprevisível das situações sobre as quais muitas vezes tem que tomar decisões, este coordenador cumpre o seu papel numa contínua interação entre o conhecimento e a ação.

**Quadro 21 - Síntese da categorização das competências comunicativo-relacionais e de ação desejáveis num CEE**

Subcategoria (N)	Excertos significativos de análise
Capacidade de comunicação e de relacionamento (7)	<p>AA – “Ter essas <b>capacidades de comunicação</b>, mas também de <b>respeitar</b>, no fundo, a opinião do grupo que colheu, portanto, esse género de ligação”;</p> <p>AB – “Passa muito p'la <b>sensibilidade</b>, e por estar <b>atento</b>”;</p> <p>JV – “[...] em termos de relações pessoais, acho que tem que ter competências pessoais, não é, de relacionamento, [...] ter <b>abertura de espírito</b>, sei lá, ser <b>flexível</b>, [...] <b>confiança</b> e que os outros possam confiar nele porque realmente aquilo que ele pensa e aquilo que faz, está em coerência com aquilo que cada um pensa e que acha que deve fazer [...] em termos de liderança, ter <b>ALgum espírito de liderança</b>”;</p> <p>JM – “[...] <b>espírito de equipa</b>, espírito de <b>liderança</b>, <b>empatia</b>”;</p> <p>LF – “A <b>atitude</b> que ele tem, a <b>postura</b> que ele tem <b>face à vida</b>. Isto é um perfil exigentíssimo [...] não basta tempo para ser coordenador. [...] Tem que ser <b>reflexivo</b>, portanto, estar sempre a desmontar estas posturas, estas atitudes que, às vezes, nem são más intenções [...] Tem que ser um <b>líder</b> que desmonta, que reflete, que confronta com uma situação, a inversa daquela que me está a ser apresentada pelo nosso colega, na procura do caminho mais correto, o que só se consegue na <b>simplicidade</b> [...] a <b>postura</b> que adota, a forma como se <b>relaciona com os outros</b>, a sabedoria que tem na relação com os outros, a maneira como sabe acolher os pais, a maneira como sabe ... Isso é importante. Isto pode não ser habilitação certificada por um diploma”;</p> <p>MS – “[...] ser capaz de <b>tentar muitas vezes</b> [...] competências que mostram, ele não está a pedir para si mas a pedir p'ró serviço e p'ra uma escola, p'ra uma escola inclusiva, portanto, com advocacia, e isso significa ser <b>assertivo</b>”;</p> <p>MJA – “[...]deve ter capacidade de liderança [...] <b>ouvir</b> e pensar sobre aquilo ouviu [...] tem que ouvir, tem que ser <b>sensível</b>, tem que ser, ao mesmo tempo tem que ser bastante <b>assertivo</b>, ser uma pessoa <b>capaz de afirmar as suas convicções</b> e fundamentá-las. [...] Deve ser uma pessoa que também esteja sempre <b>disponível</b> para esclarecer, numa perspetiva pedagógica, os seus colegas de departamento”.</p>
Capacidade de Ação (3)	<p>AA – “Tem que ser uma pessoa <b>prática</b>, e que não, que não se perca também em projetos loucos que depois não têm eficácia ou que deixa a meio porque aquilo é tão megalómano que não consegue depois concretizar”;</p> <p>AB – “[...] <b>dar uma resposta imediata</b>”;</p> <p>JV – “[...] ter <b>flexibilidade cognitiva</b> para entender determinadas situações”.</p>



Da análise aos discursos registados neste quadro, subentende-se que a formação de professores não pode ser reduzida a uma lista de verificação de competências observáveis ou de conhecimentos possíveis de uma avaliação através de um teste. Como menciona Lúcia Fialho, na subcategoria da capacidade de comunicação e de relacionamento, quando se refere à sabedoria que o CEE deve ter na relação com os pais e à maneira como os acolhe:

“ Isto pode não ser habilitação certificada por um diploma ...”.

José Morgado, quando questionado sobre as funções supervisivas do CEE, rejeita que esta função seja realizada pelo coordenador, afirmando:

“quando eu falo da **supervisão** em matéria da educação especial, ela não **deve ser feita pelo coordenador da educação especial** ... eu falo na supervisão, é uma coisa que **transcende cada agrupamento. São estruturas de retaguarda** [...] é nós termos alguém, de retaguarda, com experiência, com os quais nós lá vamos discutir, regularmente, *é pá o que é que fazemos*, as dificuldades e, alguém **com experiência** é que nos vai **devolvendo algumas orientações** [...] nos ajuda a trabalhar melhor, mais eficazmente.”

À semelhança de Hazi (1994), citada por Tracy (2002, p. 33) que considera difíceis as diferenças entre avaliação e supervisão, “particularmente se o mesmo supervisor for incumbido de ambas as funções”, José Morgado também apresenta:

“É essa que é a questão da supervisão, quando você mistura, se você for minha chefe, isto fica contaminado, porque você tem uma relação hierárquica comigo, **supervisão não é hierarquia**, supervisão é saber... [...] não posso ir p'ra uma estrutura de supervisão com medo de conversar dificuldades e alguém vai pensar que eu sou incompetente, eu tenho que me sentir à vontade ... portanto, eu não posso ter relação hierárquica de dependência com quem vai discutir coisas, por exemplo, as minhas dificuldades [...] **o meu supervisor não pode ser o meu coordenador**. Ele é supervisor nos aspetos de desempenho profissional e tem que me avaliar, mas naquela, nessa perspetiva que eu estou a falar de supervisão, supervisão não é avaliação profissional, não é a pessoa que dá notas [...] a supervisão não pode estar contaminada por relações hierárquicas, se não a gente cria defesas. Eu não falo, não abro muitas das minhas dificuldades com medo de ser avaliado negativamente. Se eu chegar lá cheio de dificuldades, alguém pode, eu posso pensar que este tipo, é pá, no fim do ano vai ter que me avaliar e diz assim, *este tipo passou o ano a trazer-me dificuldades p'á'qui* [...] Tem que ter dispositivos estruturados para promover a qualidade. [...] a supervisão que não tem a ver com esse lado, e até a supervisão é de alguém que contacta esse agrupamento e o outro agrupamento ao

lado, que troca partilhas [...] **Supervisão** é outra coisa, **é mais formal**, é com pessoas, não é pares, nesse sentido, porque você tem que **ter uma estrutura a quem você reconheça competência científica, competência pedagógica**. Eu não estou a dizer que não reconhece no coordenador, mas não é a função do coordenador, desse ponto de vista”.

José Morgado considera que as tentativas do coordenador para criar um bom ambiente de trabalho e mobilizar um grupo de profissionais para, colaborativamente, discutir e encontrar soluções para as dificuldades encontradas pelos elementos do grupo, são iniciativas que fazem parte da sua função enquanto coordenador para promover o desenvolvimento profissional do grupo que coordena, e, embora considere que

“[...] há outro trabalho que é de natureza interna, que você 'tá a dizer, mas também pode ser supervisão. Eu não lhe chamaria, para não confundirmos, os termos. Não lhe chamaria supervisão”.

A perspectiva de José Morgado sobre o que é a supervisão e quem devem ser os supervisores, vem confirmar o caráter polissêmico do conceito (Alarcão, 2001a; Vieira, 1993) resultante das combinações a conceitos conexos (Alarcão & Canha, 2013).

Embora se compreenda que o processo de supervisão tenha uma componente de avaliação, não parece razoável que se utilize o conceito de avaliação como sinónimo de supervisão e, nesta ordem de ideias, considera-se que compete ao CEE, enquanto “professor de valor acrescentado” (Alarcão, 2002), acompanhar e dar uma resposta às necessidades do professor, visando o desenvolvimento do potencial do docente e, simultaneamente, a concretização da missão da escola, que passa pela melhoria da qualidade do ensino. Aliás, a supervisão é uma das funções atribuídas ao coordenador de departamento pelo Decreto-Regulamentar n.º 10/99 e pelo Decreto-Lei n.º 75/2010 e, segundo Hegarty (2001), uma das atribuições apontadas ao coordenador de NEE, visando o desenvolvimento eficiente e eficaz dos profissionais e dos recursos, pertencendo-lhe assim um papel central na promoção de uma escola inclusiva.

#### **5.2.4.2 O CEE e o papel de líder**

Tendo em consideração que, no contexto de trabalho dos professores, as hierarquias são pouco visíveis, em muitas circunstâncias líder e liderados são pares profissionais e nem

sempre o coordenador possui um perfil profissional específico e um conjunto de competências que lhe permitam funcionar como um facilitador do desenvolvimento profissional dos colegas; neste pressuposto, a questão lançada a nove entrevistados foi no sentido de perceber em que medida eles consideravam que o papel de líder requerido pela literatura relacionada com a inclusão e com a supervisão, é exercido pelo CEE para a melhoria da escola. Constata-se pelos dados do **Quadro 22** que a opinião maioritária (cinco) é que a forma como esse papel é, ou não, exercido, varia em função das características da organização escola, isto é, depende das características pessoais do coordenador (o líder intermédio), das características das pessoas que tem que liderar, e das características das pessoas da direção (os líderes de topo), bem como da cultura de escola, uma vez que esta está de algum modo escrava das necessidades e exigências colocadas por quem compõe o sistema escolar.

Há dois entrevistados que têm uma opinião favorável: consideram que o CEE exerce o papel de líder e salientam o caráter democrático de como é exercida a função. Outros dois entrevistados têm uma opinião inversa, ou seja, sentem que o CEE não exerce o papel de líder: por um lado, porque os colegas o veem como um par, não lhe permitindo exercer esse papel, por não lhe reconhecerem legitimidade para isso; por outro, porque o coordenador tem uma cultura autoritária e rejeita o caráter democrático da função e, conseqüentemente, não consegue influenciar positivamente o grupo.

**Quadro 22 - Síntese da categorização sobre o exercício do papel de líder pelo CEE**

Subcategoria (n.º respostas)	Excertos significativos de análise
Variável (5)	<p>AB – “[...] há determinadas questões que poderão não ser defendidas, se calhar, numa forma tão vinculada por <b>não ter um certo espaço</b>. [...] às vezes, <b>não é fácil</b> gerir, eu <b>tenho conseguido</b>, mas há sempre questões. <b>As colegas que estão do ano passado</b> já me conhecem e tiveram a responsabilidade, também, de me elegerem [...] foram elas que me elegeram. [...] <b>algumas colegas</b> novas ainda <b>estão no período de adaptação, de reação</b>, ... é tudo novo, o que eu acho que é perfeitamente normal”;</p> <p>JV – “[...] <b>devia ser</b>, não é, devia ser e, à partida, o coordenador <b>devia ter formação em supervisão</b>, [...] Eu não posso... liderar algo com o qual eu não acredito ou que não tenho competência pessoal ou profissional p'ró fazer, ... certo? Portanto, isto reúne uma série de condições que será por um lado <b>um perfil</b>, não é, em termos de competências pessoais, em termos de competências profissionais, e em termos de liderança, ter <b>AL</b>gum espírito de liderança”;</p> <p>JR – “[...] aquela função que nós estávamos há pouco a falar, de <b>liderança</b>, muitas vezes é <b>diluída</b> no próprio agrupamento porque ou é a <b>direção que não reconhece</b> o VALOR que acrescenta em ter alguém para coordenar, [...] depende também da visão <b>dos próprios colegas</b>, do que é que é liderar, o que é que é coordenar, embora haja colegas que têm a perceção, de facto, de quem é o verdadeiro coordenador e de quem é aquele que podia de facto fazer melhor, entendes? A, de facto há esta perceção, há de tudo, ou seja, <b>os perfis também dos próprios docentes</b>, e a visão dos próprios docentes p'ra com um coordenador também é diferenciado. Já vi de tudo. Ou de facto têm essa referência, como um coordenador que é líder e que de facto sabe o que está a falar, a fazer, ou então, muitos que passam completamente despercebido, tanto lhes faz que fosse um como outro”;</p> <p>LF – “<b>Um</b>s vezes <b>sim</b>, <b>outras vezes não</b>. Há coordenadores que são coordenadores porque têm alguma dificuldade no trabalho direto. [...] às vezes, por comodidade do grupo. Há muita coisa que não está correta. Há</p>

	<p>muita coisa terrível, ... muita coisa terrível. [...] na maior parte dos casos, as pessoas que coordenam as equipas de educação especial ou o departamento são pessoas que são reconhecidas pelos seus pares com competência para o fazer. [...] Mas nem sempre assim é. Às vezes é o que está mais tempo na escola, outras não. Muitas vezes é porque já está naquela escola desde o princípio e sempre trabalhou na educação especial”;</p> <p>MJA – “Há líderes mais visíveis ((ri)) e outros menos visíveis. [...] já tive ((ri)) todas as experiências. [...] São <b>uns mais líderes do que outros</b>. [...] pode ser um pouco limitado, pelo contexto, pode ter <b>o seu espaço de manobra limitado</b>. [...] <b>Pela direção</b>. [...] Pela direção,... noutros contextos, quando essa mesma pessoa quando pode liderar, lidera e, supostamente, lidera bem, pronto, vamos imaginar ((ri)) e achar que sim, vamos achar que sim. Mas <b>por questões de personalidade há pessoas que têm mais perfil</b>, ... outras menos para liderar, eu acho que para ser líder é preciso ser capaz de motivar e é preciso levar um grupo de professores ... a acreditarem naquilo que se quer imprimir, ... a ideia de inclusão [...] os agrupamentos, agora, têm diferentes escolas... e <b>o coordenador também não está em todo o lado ao mesmo tempo</b>, e então que possam eles, <u>os professores de educação especial</u>, desenvolver essas iniciativas promotoras da inclusão em cada uma das escolas onde estão. E portanto, são, MAS com essa tal coerência que eu referi à bocado. Portanto, ele, o professor ..., o coordenador TEM, sim, o papel de liderança, há uns que lideram ... melhor, outros pior, <b>dependendo tanto de fatores externos como de fatores internos</b>.”</p>
Sim (2)	<p>AA – “[...] no meu caso, aqui do meu agrupamento, é o tipo de liderança que eu acho que <b>é eficaz</b>, portanto, que é uma liderança muito virada para a prática da organização. Portanto, de facto, nem em todos os momentos é possível fazer uma consulta professor a professor, para uma coisa pequena, não é? O coordenador se tiver uma ideia, até de qual é a opinião dos outros, não precisa, de repente, ir perguntar-lhes qualquer coisa, não é. Também tem que ter o discernimento para perceber, isto de facto é um salto grande ou é uma decisão importante, portanto, não vou decidir sozinho e vou consultá-las. E, portanto, aí reúne e quase que também força a que toda a gente se pronuncie, não é, para ser, também, uma tomada de <b>decisão democrática</b>, e mais rica, se for com a opinião de todos”;</p> <p>ITC – “[...] reportando-me à minha experiência, àquilo que eu vejo todos os dias, acho que <b>sim</b>, que consegue. [...] <b>é uma grande líder</b> acima de tudo, e é uma pessoa ... com uma grande capacidade de análise, e de observação, portanto, ela tem aquela perspicácia que, ... eu acho que é uma coisa inata. [...] <b>é reconhecida como líder</b> [...] <b>E não é um líder que se impõe</b>”.</p>
Não (2)	<p>EM – “[...] de um modo geral, o coordenador <b>não é visto como um líder</b>, ele é considerado como um par, e <b>nem sempre incorpora esse papel de líder</b>, porque os seus pares, os pares não o deixam, não é, incorporar esse papel de líder. E quando tenta incorporá-lo, a meu ver, ele não contribui para aquilo que tu querias saber, para a melhoria da escola; quando ele incorpora esse papel, ou quando tenta incorporá-lo ele não contribui, porquê? [...] <b>não tem perfil de líder</b>, tem uma cultura autoritária, rejeita uma atuação participativa, o questionamento, o diálogo entre as pessoas que pensam de modo diferente. Isto parece que não é assim como eu digo, mas na prática é, mesmo o coordenador que aparentemente é calminho, parece que atende tudo, quando ouve uma opinião diferente da sua, ele tende, porque tem esta cultura autoritária, ele tem dificuldade ... <i>Ah, não, espera lá, não vamos para aí, já estás a sair da...</i> Pronto, e isto é um bocadinho complicado. Portanto, a meu ver, o coordenador não reconhece que a ação de liderança está relacionada com a capacidade de influenciar positivamente pessoas, de motivá-las para que em conjunto aprendam, construam, desenvolvam competências, realizem projetos e aí sim, promovam melhorias, é nesse sentido que se promovem melhorias. Em suma, não assenta, o coordenador, dum modo geral, de educação especial, não assenta sobre uma atividade pró-ativa e pelo entusiasmo. A meu ver não, tem muito que ser trabalhado, tem muito que trabalhar para alcançar esta perspetiva. [...] há qui alguma cultura, quando ele exerce essa função de líder que, muitas vezes não é bem aceite, porque também tem esta cultura autoritária, [...] porque a liderança é necessária, a liderança, a meu ver, é fundamental, precisamente naquilo que eu digo, a liderança 'tá relacionada com esta capacidade de influenciar positivamente as pessoas, de as mobilizar, de as motivar, e aí o coordenador tem que ouvir, tem que dar o seu parecer, tem que ouvir o parecer dos outros. Tem que assentar naquilo que eu digo, tem que ter uma atividade que é pró-ativa e pelo entusiasmo, aceitar e ver a diferença dos pontos de vista como um desafio, mas não vê, porque se alguém numa reunião tiver uma opinião diferente da dele, imediatamente ele reage [...] muitos não têm perfil para exercer essas funções [...] é a <b>formação em termos de supervisão</b>, em termos de liderar. <b>Não têm essa formação</b> e, ... essencialmente, mas também muitos não têm perfil. Muitos não têm perfil e confundem essa liderança [...] vão para aquela pessoa que é autoritária, mas não é um bom líder [...] o papel da coordenação exercido pelo coordenador, ele não vem trazer esta melhoria para a escola [...] Não quer dizer que não tenhamos, um ou outro coordenador com perfil, e que contribui para esta melhoria”;</p> <p>MS – “[...] acho que <b>não</b>, sabe? Ainda há muito a fazer. Há, claro que há quem seja um bom líder, mas independentemente de, por vezes, como ele é, <b>o sistema</b>, seja lá o que for, faz tudo para ... que realmente as coisas não mudem, está a ver? E, portanto, de facto, muitas vezes os professores de educação especial encontram-se num espaço minado, onde <b>se ele quiser ser líder, chamam-lhe convencido e mandão</b>”.</p>

Subentende-se dos discursos dos entrevistados, que o CEE tem alguma dificuldade em exercer o papel de líder, pois trata-se de uma função que é jogada entre as características pessoais do CEE e as dos profissionais que constituem a organização escola, o tipo de interações que estabelece entre líderes de topo (direção) e liderados, e os

princípios inclusivos que os movem a todos, ou não, na prossecução do ideário do seu projeto inclusivo. Para uma ação supervisiva bem sucedida por parte do CEE, a formação neste domínio é considerada fundamental.

Aquilatando que o CEE tem por função liderar a promoção de práticas inclusivas e articular uma visão global no sistema escola, e que este papel está intimamente ligado às relações interpessoais, coloca-se a questão se o facto de o coordenador possuir pouco tempo para interagir, influenciar e mobilizar outros agentes educativos e vencer algumas resistências pessoais pode, ou não, funcionar como um constrangimento à forma como a cultura inclusiva da organização escola o pode afetar e ser afetada por ele.

Respeitando a perspetiva eco desenvolvimentista de Alarcão e Canha (2013, p. 66) que se enquadra no modelo de desenvolvimento ecológico de Bronfenbrenner, reconhece-se que “o que somos e fazemos depende dos processos interativos multifacetados que, no decorrer do tempo, se estabelecem entre as nossas características pessoais e os contextos ambientais que nos envolvem, os quais, por sua vez, estão entre si conectados”. Daqui se conclui que o fator tempo e a sua regularidade nos processos interativos é de primordial importância no processo supervisivo do CEE em prol do desenvolvimento individual dos diferentes profissionais e dos contextos onde exercem a sua atividade.

#### **5.2.4.3 Formação e apoio institucional ao CEE para o exercício da ação supervisiva**

A terminar o bloco de questões sobre a dimensão do perfil profissional do CEE, alguns entrevistados foram questionados sobre a formação e o apoio institucional ao CEE para uma ação explícita de supervisão no agrupamento/escola, isto é, para desenvolver uma ação de observação da vida da organização escola, suportada por uma teia de colaboradores da comunidade escolar e parceiros da instituição e, através de uma ação de reflexão e discussão para a resolução de problemas contextuais, identificar os aspetos do sistema escolar/ações que precisam de ser mudadas para, de seguida, através de um olhar otimista e potencial, planificar, executar e gerir modos/estratégias de intervenção transformadoras para, posteriormente avaliar possíveis mudanças.

É opinião dos entrevistados que os CEE não possuem a formação desejável para o exercício desta função:

“Isso acho que **não**, acho que não, [...] penso que **não há um investimento** aí, e acho que **faz falta**. Nós estamos a viver de características particulares, ... da minha colega [...]. Mas não, não há, pelo menos que eu tenha conhecimento, investimento nisso e isso acho que faz falta, porque, mesmo tendo ela, no caso aqui da minha colega, essas características, há sempre coisas a melhorar aqui, não é. Isto é muito intuitivo, ela faz isto de uma forma muito intuitiva, e haverá formas organizadas de fazer e de pensar e de apoiar este processo reflexivo que ela não, não possui formação p'ró fazer. [...] Acho que faz muita falta isso, porque de facto não é algo de, ao nível da gestão administrativa, nem mesmo de coordenação, mas **a supervisão tem regras que têm que ser, também, ensinadas e aprendidas ((ri))**” (AA);

“**Não**, não acho que tenha formação. Pelo menos eu não tenho, eu não tenho, formação p'ra isso. E isso, eu acho que requer e volto a dizer, requer também um, um certo ganhar espaço [...]. De coordenação, pois **não tenho** não, assim de alguns colegas coordenadores que tenho, **não tinham**, não, **formação a nível de supervisão** nem de, não [...]. Porque **sinto essa falta**, é verdade. Sinto essa falta e é uma lacuna para exercer estes cargos, **ter essa visão mais alargada**” (AB);

“[...] eu acho que o coordenador, como te disse, **não dispõe de formação** e também não dispõe de apoio institucional ... para as exigências que são inerentes ao cargo que ele exerce. [...] a formação porque se vê, por aquilo que acabei de dizer, se tivesse formação ajudaria. O perfil aqui também é importante e alguns não têm, mas quando a pessoa tem, pode não ter perfil, mas se tiver formação, pelo menos pode, tem outra sensibilização, e deverá ter outra consciência ou consciencialização daquilo que lhe é exigido e que ela não consegue. A, se não tiver formação é mais complicado. Age empiricamente, por aquilo que acha, e às vezes aquilo que considera, não quer dizer que seja o correto, não é? Embora a formação também não seja tudo. É o que eu digo, as características pessoais da pessoa e essa vontade de querer saber, essa articulação com os outros, a experiência que tem é importante, é muito importante. Mas eu considero aqui que a formação, e respondendo diretamente à tua questão, não, o coordenador não dispõe de formação, não tem essa formação” (EM);

“[...] **não há formação específica para as funções de coordenador**. [...] pelo menos, não tenho essa perceção... que haja formação específica para o desempenho das funções de coordenadores. [...] o ministério deixa isso ao critério das escolas. E como o coordenador é um professor, portanto, são os professores que se têm de orientar dentro da escola e têm que pôr tudo a funcionar. **O ministério não se centra em formar os docentes**” (ITC);

“num trabalho dessa magnitude, considero que os professores, na maioria dos casos, os coordenadores de educação especial **não têm formação específica** para isso, de **supervisão** ... Não têm mesmo. Aquilo que fazem ... É de facto resolver ((sorri)) as situações, serem um pouco bombeiros das questões que se vão levantando no agrupamento, porque eu acho que isso requer mesmo uma formação específica na supervisão TÉCNICO-pedagógica, requer uma formação específica e requer, também, um pouco, do próprio perfil ..., porque há pessoas que 'stão propensas a esse trabalho e há outras que não lhes diz

nada esse trabalho. Preferem de facto estar mais na prática, 'tar com os alunos, mas esse tipo de trabalho não é com eles, **nem investem muito nisso**. [...] na grande maioria os professores não estão preparados. O coordenador de educação especial para assumir um trabalho dessa magnitude, não 'tá. [...] mas também há uma coisa que é importante, que eu gostava de falar contigo, que é assim, a **oferta ... em termos de formação...** para ...desenvolver ações de supervisão técnico-pedagógica também não é muita, **é escassa**” (JR);

“Realmente, eu **nunca fui ... coordenada** no âmbito da educação especial nem em nenhum âmbito, **por alguém que tivesse uma formação específica para ser coordenador**, e portanto, com mestrado por exemplo, em supervisão, não, e eu própria que já fui coordenadora também não a tenho, portanto, não, não tenho, não tenho essa experiência de ter sido coordenada por uma pessoa com essa formação, **nem conheço quem a tenha** [...] Não, em termos de currículo, não, não há. Julgo que não temos. É assim, o que eu penso é que, não há essa formação ou não tem havido, os professores que coordenam não têm essa formação específica, fazem um esforço como é óbvio, e como têm as funções atribuídas, ... nos diversos documentos orientadores da escola têm as funções atribuídas, e cumprem, tanto quanto possível”. (MJA).

Subentende-se destes discursos que a supervisão em EE vive das características pessoais do CEE pois, por um lado, não há uma aposta pessoal na formação por parte dos profissionais que exercem o cargo de coordenadores, e por outro, também a oferta em termos de formação em supervisão/coordenação parece ser escassa, pelo menos nos moldes de formação contínua gratuita, proporcionada pelo Ministério da Educação aos profissionais que desempenham cargos de supervisão/coordenação.

Quanto ao apoio institucional ao CEE, as respostas diferenciam-se entre o apoio ao nível macro, do Ministério da Educação, ao nível meso, da direção/diretor e ao nível micro, entre profissionais.

O apoio a nível macro é referido por duas entrevistadas, atribuindo-lhe uma apreciação desfavorável:

“A::, lembro-me que dantes as pessoas iam à Direção Regional e podiam repartir, e eu estive lá e passava tantas horas com as colegas a esclarecer, a ajudar, a refletir sobre as questões. Muitas vezes eu também não sabia a solução, mas conjuntamente, e face aos dados que me iam fornecendo, isso ajudava as pessoas a virem depois para o terreno e eu própria também vinha ao terreno. Esse apoio, muitas vezes era um contributo valioso para a minimização dos problemas ou até resolução dos problemas. [...] havia as **equipas de coordenação dos apoios educativos** que **não existe**, havia o **CAE** que **não existe**, a própria Direção Regional [...] porque **não há** aqui, a meu ver, **este apoio institucional**, o apoio no sentido de ser contemplada a opinião, as sugestões, as propostas, os contributos do coordenador. Para mim, isso é apoio e,

depois, face aos problemas, ou às dificuldades, [...] respondendo diretamente, **nem dispõe** de formação **nem de apoio institucional**. A meu ver, este coordenador está cativo dum sistema burocrata, não é, e o tempo que dispõe, e no tempo que dispõe está mergulhado em papéis. Faz papéis, faz mapas, faz isto, faz aquilo ... tudo que até está muito bem, mas que muitas vezes, depois não é aproveitado, esses documentos não são aproveitados, não há o tempo para refletir sobre eles, e para darem contributos, não servem para a adequação da intervenção ou das respostas educativas. [...] muito papel, perde o tempo com isso, e as suas funções quase que são limitadas a isso, e não chega, o tempo não chega p'ra responder a essas exigências, [...] temos que ter os processos, as coisas organizadas, mas eu acho que caímos num exagero, tudo tem que ser contabilizado, tudo tem que ser dado estatístico, transformado em estatística, tudo tem que ser quantificado, e dá-se pouco valor, depois, à qualidade da intervenção. [...] a educação especial e o coordenador de educação especial têm aqui um desafio, não é só um, têm vários desafios, e penso que a educação especial terá que tornar-se UM moDElo de prática da inclusão...” (EM);

“A nível institucional, ... portanto, ... **a nível do ministério da educação**, não é? Eu acho que **não há grande apoio**. O Ministério ainda continua a depender um bocadinho ... daquilo que..., do que é que há nas escolas: que cada escola que se organize, e que cada direção que nomeie a pessoa que entenda que deve ser. [...] o Ministério tem sempre boas intenções quando cria as leis, mas fornecer as estruturas para colocar as coisas em marcha é um pouco mais complicado [...] A nível institucional, vindo assim MAIS de cima, não há grande apoio” (ITC).

Percebe-se destes dois discursos que faltam estruturas de retaguarda externas aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas para apoio ao CEE, e que este tem um excessivo trabalho burocrático sem utilidade direta na adequação das respostas educativas ao nível das escolas.

No que respeita ao apoio ao nível meso, do órgão de direção/diretor, percebe-se que o apoio depende das relações interpessoais estabelecidas, bem como da perspetiva do órgão diretivo sobre o papel do CEE enquanto especialista numa matéria sensível:

“ [...] eu acho que tem a ver com a direção dos agrupamentos, pronto, e é aí que está o cerne da questão. A forma como transmitem em termos hierárquicos, aquilo que, qual é a visão do agrupamento, a visão do projeto educativo que têm. Portanto, eu acho que passa por aí, eu acho que a direção deve fomentar realmente este tipo de trabalho e este tipo de práticas, ... certo? **Se é um agrupamento em que a direção não fomenta, ... portanto, à partida esse papel está muito mais comprometido**” (JV);

“Apoio institucional, eu penso que, muitas vezes, dentro do próprio agrupamento, há coordenadores que até têm posições acerca destas questões, das práticas, das respostas educativas e **não tem depois o apoio da própria ... direção** [...], às vezes, estão em linhas, têm pontos de vista diferentes, ou muitas vezes até têm



que seguir aquilo que ... os diretores consideram, e falo nisso ligado a quê, a própria organização dos horários, o número de horas que devem ser no atendimento aos próprios alunos [...] precisamente, a rentabilização dos recursos, ... nem sempre, quando falo neste apoio, é que nem sempre há essa articulação, nem sempre há este apoio da parte da direção e não só da direção do agrupamento”(EM);

“[...] no caso do coordenador... hum:: depende muito, da pessoa que é e daquilo que é a sua visão, no nosso caso, de educação especial e o que é a escola inclusiva. Mas também **depende da visão que a direção tem** do que é a escola inclusiva. A direção é que nomeia os coordenadores..., não é? Portanto, no caso da educação especial, a direção é que vai ver, dentro do grupo de docência, quem é a pessoa que tem mais habilitações e experiência na área; que é capaz de ... pôr em marcha ..., a sua visão de educação especial e de escola inclusiva. Portanto, eu acho que está tudo ainda muito dependente da direção da escola” (ITC);

“... .. acho que não. Eu iria responder que **depende**. [...] Depende, se tem o apoio institucional, tem que ter o apoio da direção. [...] ... estando na direção? ((ri)) [...] haveria duas estrutura, que é o coordenador da educação especial e um adjunto da direção que está ligado ou responsável pela educação especial ... ou seriam a mesma pessoa. Eu acho que se pode colocar as duas situações porque elas também, e eu conheço casos de agrupamentos onde elas existem ..., penso que se, se juntarem [...] funcionará melhor ..., no caso em que **o adjunto da direção também é o coordenador** ..., penso que funciona, porque eu conheço as duas realidades e penso que funciona melhor. Porque esse adjunto da direção ... o adjunto da direção também trabalha com alunos, tem uma visão muito mais global de todo o agrupamento e tem uma ação que POde ser incomparavelmente mais eficaz do que a do coordenador de departamento, apenas” (MJA).

Presume-se destes discursos que os órgãos diretivos têm um papel crucial na criação da cultura de escola inclusiva, pois o valor que estes atribuírem ao papel do CEE, pode funcionar como um reconhecimento que todos devem seguir e apoiar.

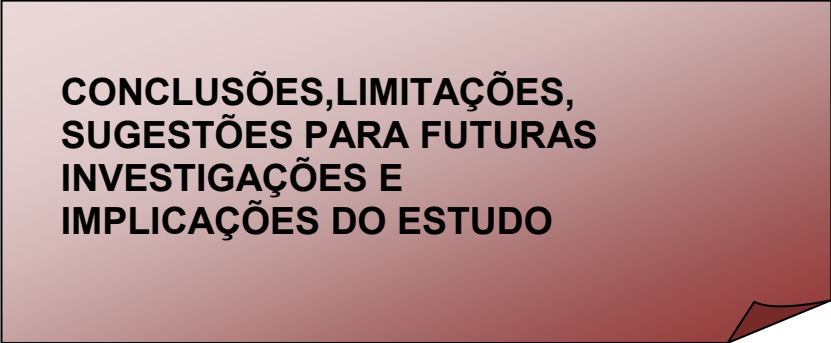
Quanto ao apoio micro, a opinião é igualmente negativa, relacionando-se essa falta de apoio ao CEE com o desconhecimento sobre a temática da educação especial ou, como foi anteriormente referido, à falta de reconhecimento pela função supervisiva do CEE:

“E **o apoio institucional** da própria escola, da liderança, também **não é suficiente** para ele fazer um trabalho desses. Ou então, de facto também não estão, como não estão muito por dentro da questão da organização, do funcionamento da educação especial, não valorizam esse tipo, não valorizam tanto esse tipo de trabalho e ocupam-se doutras áreas que são importantes” (JR);

“[...] eu acho que isso é o ideal, **será o ideal**. A, mas **é necessário ter espaço**... Ter espaço no agrupamento, nos vários níveis ..., ter conhecimentos dos vários níveis e **ser, no fundo, reconhecido**, também, por uma **comunidade educativa**” (AB)

Estes discursos são coerentes com os dados obtidos em pontos anteriores, nomeadamente no ponto 5.2.4.2, sobre o papel de líder do CEE, e vêm ao encontro dos resultados de alguns estudos sobre o exercício da supervisão no atual sistema de ensino, que apontam: “a supervisão pode considerar-se praticamente inexistente no sistema educativo português nas últimas seis décadas, se excepcionarmos a supervisão de futuros professores no período de estágio, ainda integrada na sua formação inicial, ou situações pontuais no âmbito de projetos específicos. [...] Este défice no plano do sistema desincentivou a valorização da supervisão como um dispositivo eficaz e relevante de desenvolvimento organizacional e profissional e contribuiu para reforçar uma cultura individualista do exercício da docência, ancorada burocraticamente no reconhecimento tácito e inatacável da qualificação inicial como garante de competência do professor. A esta lógica, que permeou todo o sistema, corresponde a negatividade persistente de escolas e docentes face a dispositivos de supervisão, assimilados, na cultura de senso comum dominante, a controlo por parte da administração e a menoridade profissional dos eventuais supervisionados (Roldão, Reis, & Costa, jul./set. 2012, pp. 547,548).

Considerando os trabalhos de Day (2001), sobre os fatores que atuam no pensamento e ação dos professores, nomeadamente a interação entre o desenvolvimento profissional e os contextos onde trabalha, e o facto do desenvolvimento do aluno não poder ser dissociado da capacidade organizacional da escola, considera-se que a formação e o apoio institucional ao CEE para a promoção de práticas inclusivas, deve assumir-se como uma responsabilidade maior na comunidade educativa.



**CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES,  
SUGESTÕES PARA FUTURAS  
INVESTIGAÇÕES E  
IMPLICAÇÕES DO ESTUDO**

### ***Introdução***

No capítulo final deste relatório tese apresentam-se as conclusões do estudo, a partir das quatro questões resultantes da problematização da investigação e dos objetivos que as estruturam.

Posteriormente, identificam-se as limitações e estabelecem-se algumas orientações para futuras investigações.

A terminar, revelam-se algumas implicações do estudo.

## ***1. Conclusões***

A necessidade de agir de forma responsável e fundamentada para melhorar a qualidade do ensino e da própria escola tem-se revelado uma temática de enorme relevância. Nesse sentido, defende-se que a atividade supervisiva pelos coordenadores das estruturas intermédias se deverá constituir num farol para os seus pares.

Segundo uma abordagem sistémica, crê-se que os processos de interação entre os diferentes elementos da comunidade educativa podem constituir-se em canais de troca de ideias de enorme abrangência, afetando positivamente o trabalho entre professores e alunos. Nesta ordem de ideias, a inovação na ação de supervisão escolar residirá na capacidade de resposta coletiva do sistema escola aos problemas/situações quotidianos e na aproximação ao ideal consagrado no respetivo projeto educativo.

A supervisão ao nível das estruturas intermédias detém, um papel de mediação entre profissionais, consubstanciado na reflexão partilhada, via privilegiada para a coconstrução de conhecimentos, atitudes e competências profissionais, bem como uma função organizadora e auto-renovadora da escola.

No capítulo anterior, intitulado “Apresentação, Análise e Interpretação dos Resultados”, procurou-se identificar indicadores do perfil de competências profissionais do CEE. Para o efeito, utilizaram-se dois instrumentos de investigação: numa primeira fase, o inquérito por questionário a três grupos de informantes (DEE, CEE e Diretores); numa segunda fase, o inquérito por entrevista a especialistas nas áreas da Educação Especial e/ou da Supervisão.

Os inquéritos por questionário permitiram identificar o enquadramento organizacional da EE nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e as ações realizadas pelo CEE, e perceber a relevância atribuída aos conhecimentos e capacidades deste coordenador, bem como às funções que exerce para o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento de escolas/escola não agrupada.

Face aos dados apurados na primeira fase do estudo, os inquéritos por entrevista permitiram o aprofundamento das questões em torno do enquadramento organizacional da EE e dos critérios que deveriam regular a atribuição do cargo de CEE, assim como dos processos de coordenação e supervisão, e delinear o perfil de competências profissionais deste coordenador.

Importa referir que dada a complexidade do tema escolhido, em ambos os instrumentos de inquirição foram explorados alguns “trilhos” por se considerarem convergentes com as questões do estudo e contribuírem para a sustentabilidade das mesmas mas que, todavia, poderão parecer ao leitor desnecessários.

O percurso investigativo realizado está longe de estar concluído; todavia, proporcionou a emergência de dados significativos para uma leitura global e reflexiva dos mesmos, à luz das quatro questões da problematização deste estudo que agora se retomam:

- Que critérios estão subjacentes à atribuição do cargo de CEE?
- Que perceções têm os diretores de escolas/agrupamentos, os CEE e professores de EE sobre o processo de coordenação e supervisão que desenvolvem os CEE?
- Em que medida os processos de supervisão desenvolvidos pelos CEE poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola?
- Qual o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE?

Para orientar o processo investigativo, emergiram destas questões os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar os critérios para atribuição do cargo de CEE;
- Conhecer a formação e a experiência profissional dos CEE;
- Identificar representações de supervisão em EE dos participantes no estudo;
- Identificar conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes ao perfil de desempenho profissional do CEE;
- Conhecer a opinião dos participantes no estudo sobre a importância das funções supervisivas do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola;
- Compreender em que medida as funções exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências atribuídas ao supervisor pela literatura da especialidade;
- Contribuir para a redefinição de um perfil profissional e de um conjunto de competências do CEE.

Através do confronto entre os dados gerados nesta investigação, e os objetivos que lhe estiveram subjacentes, formularam-se as conclusões que agora se apresentam.

Considerando que o enquadramento organizacional da EE está relacionado com as perceções de diretores sobre os processos de coordenação e supervisão (objetivando ter lideranças fortes, atribui-se-lhes a competência de propor profissionais para o exercício do

cargo de coordenador), a conceção pessoal e coletiva da organização escola sobre o conceito de EE, e os objetivos a alcançar no Projeto Educativo, procurou-se conhecer a opção tomada pelos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas em termos de organização pedagógica para a EE (Capítulo IV do Decreto-Lei n.º 137/2012).

Verifica-se que a inserção desta estrutura de apoio às dificuldades dos alunos em geral e dos alunos abrangidos pela EE em particular, é dissemelhante no organigrama dos agrupamentos/escolas, ou seja, o grupo de EE tanto pode funcionar como departamento curricular autónomo (Departamento de Educação Especial), como inserido num departamento que reúne outros grupos disciplinares (Departamento de Expressões), como pode ainda operar numa estrutura de serviços especializados, ou até, como uma estrutura que combina/alterna entre as formações anteriormente referidas. Infere-se, assim, que a supervisão da estrutura da EE é diversa e pode até nem existir, decorrente da resistência que ainda persiste nas escolas relativamente a estes dispositivos por estarem associados a ideias de controlo e menoridade (Roldão et al., jul./set. 2012), dando-se cumprimento a uma coordenação por “conveniência” (Busher & Harris, 1999).

Independentemente do enquadramento organizacional da coordenação da EE, no que toca aos **critérios** adotados pelos órgãos diretivos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas **para atribuição do cargo de CEE**, estes vão, no geral, ao encontro do estipulado no ponto 7, do art.º 43, do Decreto-Lei n.º 137/2012: são professores de carreira, eleitos pelo respetivo departamento, com larga **experiência profissional** na docência, quer como coordenadores de uma estrutura de coordenação, quer como docentes no ensino regular, quer como docentes de EE no apoio/trabalho com alunos com NEE na escola regular, na escola especial, no domicílio ou no âmbito da intervenção precoce. Os critérios seguidos acolhem igualmente a perspetiva de supervisão pedagógica, enquanto processo desenvolvido por um professor com **experiência superior** e mais documentado (Alarcão & Tavares, 2003), que lidera e gere o desenvolvimento profissional dos profissionais que coordena (Alarcão, 2001; Oliveira, 2001), recorrendo a métodos de monitorização, análise, avaliação, orientação, aconselhamento (Alarcão, 2002) e reflexão colaborativa e continuada (Alarcão, 2001, 2001a; Sá-Chaves, 2000, 2009).

Relativamente à **formação dos CEE**, verifica-se que, para além do grau de licenciatura, estes coordenadores possuem pelo menos uma formação específica no que respeita a dificuldades de aprendizagem - uma formação especializada em EE, aspeto

basilar para a melhoria e eficácia das escolas (Hegarty, 2001). Os CEE e professores de EE constituem, assim, um grupo altamente especializado dentro da organização escola, senão mesmo o grupo mais especializado.

Persistindo na análise sobre a formação dos CEE para atribuição do cargo de coordenador, constata-se que são raros os CEE que detêm uma formação especializada nos termos requeridos no ponto 4 do artigo/Decreto-Lei anteriormente citado, ou seja, nas áreas da supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou em administração educacional, pelo que se conclui que a maioria dos CEE não possui, plenamente, o perfil profissional e o conjunto de competências supervisivas desejáveis para o exercício desta função (Oliveira, 2001; Vieira, 1993).

A falta de formação em supervisão pelos CEE pode estar relacionada, por um lado, com a falta de investimento destes elementos nesta formação e, por outro, com a escassa oferta de formação em supervisão/coordenação, pelo menos nos moldes de formação contínua e gratuita, pelo que se conclui que as instituições vivem das características pessoais dos profissionais que, globalmente, têm uma valorização positiva para o desempenho da função.

Uma forma de potenciar as competências e habilidades supervisivas dos CEE pode passar pela oferta de complementos de formação aos cursos de especialização em EE sobre a condução e compreensão do processo supervisivo, compreendendo módulos de gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regularização e avaliação (Alarcão & Canha, 2013), e supervisão da intervenção educativa dos professores de EE (CNE, Recomendação n.º 1/2014) sem, contudo, se querer com isto secundarizar a formação em NEE e correr o risco do papel de CEE se tornar menos evidente ou consistente (Rosen-Webb, 2011).

Refletindo ainda sobre o binómio formação de base dos CEE/DEE e a amplitude, dimensão e diversidade dos programas curriculares nos atuais estabelecimentos de ensino, em Portugal, sobre os quais é exigida a sua intervenção, observa-se que o apoio prestado por CEE/DEE a alunos com NEE/professores do ensino regular pode ir desde a educação pré-escolar até no final do ensino secundário, possuindo este grau de ensino diferentes modalidades/áreas (cursos científico-humanísticos – Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; cursos profissionais e cursos artísticos especializados). Nesta conformidade, o CEE deverá possuir uma formação

profissional muito abrangente, que compreenda um processo de construção científica, pedagógica, técnica, pessoal e coletiva, organizacional e institucional que lhe permita analisar, refletir e ter uma intervenção crítica e fundamentada na escola e na comunidade, capaz de contribuir para a eficácia das respostas às necessidades de todos os alunos.

Porém, constata-se que, ao terem sido criados grupos de docência de EE e ao colocarem-se professores de EE sem se ter em conta os níveis de ensino e as áreas de formação de base (neste estudo, a maioria pertence ao grupo 100 – Pré-escolar e 110- 1.º ciclo do Ensino Básico) e especializada, o CEE pode debater-se com algumas dificuldades, como sejam a avaliação de dificuldades de aprendizagem dos alunos, o acompanhamento de processos de ensino e aprendizagem, a identificação e ajuda à resolução de problemas, a diversificação de estratégias e métodos educativos, o aconselhamento e orientação de docentes do ensino regular no âmbito da sua especialidade e na diferenciação pedagógica, a transformação, adequação ou organização do currículo, bem como a execução de programas de formação.

Sendo o fator “formação” uma condição extremamente exigente para a qualidade do exercício da função do CEE, tem sido dado conhecimento de que a qualidade da formação especializada que vem sendo ministrada em universidades e politécnicos é débil, indiciando riscos de degradação e ineficiência que, por um lado, poderão estar relacionadas com a profusão de cursos de EE, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa, e sem qualquer regulação por parte da tutela; e por outro, com o facto da opção a concurso em EE visar apenas a obtenção de emprego ou a aproximação à residência (Conselho Nacional de Educação, 2014).

Face às limitações anteriormente apresentadas, é recomendado que o Ministério da Educação proceda à regulação dos cursos de formação especializada de professores em EE, nomeadamente à atualização de novos conhecimentos, atitudes e saberes profissionais para CEE, estabelecendo padrões de qualidade, de modo que os coordenadores destas estruturas intermédias estejam capazes de apoiar de forma sustentada a prática docente e a inovação, bem como de encorajar práticas reflexivas e colaborativas que contribuam para o aumento da qualidade educativa oferecida a todos os alunos.

No que concerne às **perceções** dos participantes no estudo sobre o **processo de coordenação e supervisão** desenvolvidos pelos CEE, estas são, na generalidade das situações, bastante favoráveis, particularmente as que os CEE têm de si próprios.



Tendo em consideração a autonomia proporcionada aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas para a composição do conselho pedagógico (órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa que não pode ultrapassar o máximo de 17 membros), e tendo-se apurado nesta investigação que, nas escolhas tomadas pelos responsáveis das diferentes instituições, nem sempre o CEE tem assento de pleno direito no conselho pedagógico, conclui-se que esta opção provém de uma visão reduzida dos órgãos de administração e gestão, onde se inclui o diretor, sobre o comportamento sistémico, o papel de supervisor do CEE na escola enquanto detentor de conhecimentos e competências especializadas em diferentes áreas da deficiência/diversidade humana/diferenciação curricular e o seu papel facilitador da colaboração entre diferentes elementos da comunidade educativa – professores do ensino regular e da educação especial, técnicos, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, autarquia e parceiros (Swan, 1998).

Prosseguindo ainda na reflexão sobre a presença do CEE no conselho pedagógico e considerando que a colaboração tem associada ideias favoráveis como a interação, a junção de esforços para o fortalecimento de competências, a partilha da mesma visão e o efeito de contágio positivo noutros profissionais, a ausência deste profissional especializado em EE num órgão de gestão pedagógica pode comprometer, de algum modo, a promoção da perspectiva de inclusão e de NEE numa escola, assim como o desenvolvimento profissional de práticas inclusivas pelos professores e o desenvolvimento da própria organização escola e dos alunos (Alarcão & Canha, 2013).

Evidencia-se, assim, que nalgumas situações a perspectiva de inclusão e de NEE não é verdadeiramente trilhada e orientada por um professor da área da referência, ou seja, com conhecimentos e competências oficialmente reconhecidos pelos sistemas do Estado que tutelam a formação de professores e lhe atribuem legitimidade em termos de análise crítica, intervenção, formação, supervisão, avaliação e consultoria (Despacho Conjunto n.º 198/99).

Não lhe sendo atribuído o estatuto de CEE com assento de pleno direito no conselho pedagógico, parece evidenciar-se mais uma dimensão horizontal de supervisão, dando-se fraco relevo aos efeitos das transições ecológicas que se operam através das interações, ou às suas repercussões na transformação das práticas, na criação de

alternativas e na atualização de saberes mais adequados às situações que possam proporcionar respostas educativas mais ajustadas.

Deste ponto de vista, não havendo uma ação explícita de supervisão, realizada a partir de uma posição superior (Sá-Chaves, 2000), nem uma ação interacionista e multidimensional de supervisão (Alarcão & Canha, 2013; Alarcão & Sá-Chaves, 2000), o desenvolvimento da organização escola e dos profissionais que nela trabalham e aprendem poderá estar mais comprometido, porque será mais difícil, em tempo útil, diagnosticar problemas e limitações, e reorientar a ação pedagógica.

Relativamente às **perceções dos CEE** sobre o seu papel de coordenação e supervisão, estas são positivas, assegurando estes, no essencial, uma ação regular de formação, orientação, gestão/administração, coordenação, liderança, mediação, monitorização, regulação e avaliação aos diferentes intervenientes nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobressai que o CEE, perante o grupo de EE, assume uma dimensão vertical de supervisão, de cariz reflexivo, assente no acompanhamento das práticas, sendo essa supervisão mais esbatida no domínio da monitorização e da observação de aulas devido à falta de tempo para realizar essas tarefas.

Porém, estes CEE manifestam um claro desânimo pela falta de tempo para estabelecer relações interpessoais, quer com professores de EE, quer com pais/encarregados de educação, quer ainda com diretores de turma, assim como para gerir recursos humanos e observar a atividade dos diferentes profissionais. Uma relação de supervisão requer tempo para se transformar numa relação de confiança, tempo para refletir e tempo para colaborar. A discussão de casos no contexto do grupo/equipa de EE/professores do regular e a partilha de um número significativo de experiências pode, por um lado, estimular a reflexão colaborativa e promover o desenvolvimento de competências e a resolução de problemas e, por outro, conduzir a uma visão partilhada sobre a realidade da organização escola em que todos estão inseridos, isto é, uma escola entendida como comunidade educativa, formada por um conjunto de pessoas unidas por valores e compromissos partilhados, visando a concretização dos objetivos do seu Projeto Educativo.

Tendo estes CEE a maior parte do seu tempo ocupado na lecionação, pouco tempo sobra para o exercício do cargo que, para além das ações anteriormente citadas, compreende ainda refletir com diferentes equipas sobre o ensino – com a direção, com os

coordenadores de estruturas intermédias, com professores de EE – e incentivar e acompanhar os profissionais da organização escola a assumir processos de mudança.

Embora os CEE denotem ter a noção do papel de supervisor de uma estrutura intermédia enquanto instrumento de estímulo e força aglutinadora numa escola (Alarcão, 2002; Hegarty, 2001; Oliveira, 2001; Tracy, 2002), não tendo estes o apoio necessário do diretor em termos de tempo para o exercício do cargo, dificilmente estarão dispostos a estimular uma postura de crença ativa nos valores de inclusão, fomentar a interligação entre todos os agentes educativos e sentido de uma comunidade educativa inclusiva (Correia, 2003, 2005, 2008), influenciar profissionais e técnicos, implicando-os no quotidiano da escola, ou tomar decisões de forma autónoma e ousar correr riscos (Le Boterf, 2004).

Porque as interações em contexto de supervisão devem ser regulares, sistemáticas e de duração aceitável (Alarcão & Canha, 2013), a atribuição de tempo ao CEE para: reflexão e diálogo contínuo com outros elementos da comunidade educativa sobre os processos de ensino e aprendizagem; implementação de estratégias/medidas educativas; conceção/adequação de materiais, formas de avaliação dos alunos e tecnologias de apoio, entre muitas outras temáticas específicas, deve constituir-se no primeiro desafio da direção da escola para a construção de culturas de aprendizagem.

Quanto às **perceções dos docentes de EE** sobre o processo de coordenação e supervisão pelo CEE, embora não sejam tão positivas quanto a dos diretores e dos CEE, de um modo geral, são favoráveis, reconhecendo-lhes estes docentes modos de pensar e agir diferentes dos restantes responsáveis por estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, apontando também como constrangimento à ação supervisiva do CEE, a falta de tempo para o exercício da atividade supervisiva, em termos de acompanhamento e orientação, guiada por processos de observação, diálogo, experimentação e reflexão.

Relativamente ao perfil de desempenho profissional do coordenador da EE, os participantes no estudo apontam um quadro muito exigente em termos de **conhecimentos, capacidades e atitudes**.

Considerando-se que uma das maiores tarefas na sua função enquanto supervisor, consiste em apoiar as ações necessárias à melhoria da qualidade da educação, e que o **conhecimento** se apresenta como a fonte fecundadora das competências (Alarcão, 2002), o CEE deverá possuir uma formação multifacetada em áreas como a educação, a psicologia

do desenvolvimento e da aprendizagem, a pedagogia, a didática, a sociologia, a administração e gestão.

Em termos de conhecimentos, salientam-se os seguintes indicadores:

- conhecimentos científicos – um saber sobre estrutura e conteúdos das matérias a lecionar;
- conhecimentos técnico-pedagógicos – um saber que abarca o domínio teórico do conteúdo e o domínio prático sobre a forma de tornar esse conteúdo compreensível pelos alunos, o que pressupõe estratégias e métodos educativos diferenciados;
- conhecimentos especializados – um saber que compreende a avaliação das necessidades educativas especiais, as adequações nos processos de ensino e aprendizagem (onde se incluem as adequações curriculares individuais), e respostas específicas a diferentes condições de saúde, doença ou incapacidade;
- conhecimentos sobre o currículo – um saber que implica o domínio de programas e materiais;
- conhecimento contextualizado da instituição – um saber que implica conhecer a instituição, a sua missão, os seus membros e a sua cultura;
- conhecimentos sobre liderança de grupo – um saber sobre gestão de relacionamentos interpessoais, mobilização de pessoas para a prossecução das finalidades da escola, motivação e influência nas competências do grupo;
- conhecimentos de gestão/administração – um saber sobre planeamento, organização de situações e tomadas de decisão, e monitorização de recursos humanos e materiais de modo eficiente;

Atuando num campo tão específico e exigente como é o apoio a docentes que lecionam alunos com NEE, e a consultoria a diferentes elementos da comunidade educativa, em termos de capacidades, apontam-se os seguintes indicadores:

- capacidades de gestão/administração – combinar recursos com as necessidades dos alunos; resolver questões inesperadas relacionadas com a falta de pessoal, problemas de comportamento, almoços dos alunos, transportes, ... ;
- capacidade de intervenção – proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem; apoiar o diretor e estruturas de coordenação pedagógica na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos; adequar e

- individualizar as intervenções com alunos com NEE; elaborar programas educativos individuais, relatórios circunstanciados, planos de ação;
- capacidades interpretativas – saber interpretar e ter em conta a legislação relativa a alunos com NEE; identificar barreiras e facilitadores da aprendizagem; saber definir o perfil de funcionalidade dos alunos; identificar necessidades de formação da comunidade educativa;
  - capacidades de comunicação e relação – dominar e usar uma linguagem comum que conjugue discurso clínico e discurso educativo; saber fornecer informações específicas de modo a que outros compreendam e, se necessário, apliquem; desenvolver uma relação cooperativa e de parceria com diferentes agentes; saber ouvir, “ler” e compreender as intenções e desejos das pessoas;
  - capacidades formativas e de *coaching* – monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e métodos educativos; acompanhar a integração de novos agentes educativos; conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação contingentes com as necessidades específicas identificadas em cada contexto;
  - capacidades de avaliação – saber avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos;
  - capacidades de liderança – tomar decisões fundamentadas; motivar e mobilizar diferentes agentes educativos e saberes.

O CEE deverá ter a capacidade de se deslocar de escola em escola para apoiar diferentes profissionais/representantes de estruturas. Para isso, a escola/sistema deverá dispor dos necessários recursos financeiros.

Atendendo às interações que obrigatoriamente tem que estabelecer com diversos agentes e o caráter sigiloso e delicado das situações de alunos com NEE, sobressai como fundamental no perfil do CEE, uma atitude ética e deontológica expectável de uma pessoa culta, segura, calma, flexível, compreensiva, delicada e gentil.

Tendo em consideração o número de problemas e constrangimentos quotidianos, a imprevisibilidade de algumas situações e a necessidade de uma resposta, por vezes imediata e ajustada, consideram-se ainda determinantes algumas características pessoais em termos de personalidade, tais como – ser um *task force*, perspicaz, prático, resiliente, empático, dinâmico, pró-ativo, criativo, motivador, organizado, congruente, paciente, persistente, sensível, equilibrado, assertivo, ponderado, conciliador e disponível.

O perfil traçado implica que o CEE seja alguém com experiência profissional, com um grau de conhecimentos elevado e diversificado, e que seja reconhecido pelo grupo de pares, constituindo-se numa referência legitimada para as questões da inclusão e da EE, na escola.

No que concerne aos **processos de supervisão** desenvolvidos pelos coordenadores de EE e ao modo como estes poderão **contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas** na escola, atribui-se ao CEE um papel particularmente relevante na essência e na condução do processo supervisivo, nomeadamente, no acompanhamento da atividade dos profissionais que coordena, no apoio a pessoal não especializado, incluindo, docentes do ensino regular, bem como na promoção de contextos de formação a nível interno da organização escola, promovendo práticas de reflexão, partilha de conhecimento e troca de significações. São-lhe igualmente atribuídas como tarefas importantes a desenvolver, as funções de gestão/administração, coordenação, liderança, monitorização e avaliação.

Embora os participantes no estudo atribuam ao CEE uma ação liderante sobre as questões relacionadas com a EE e a inclusão (Ainscow, 1997; Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandill, 2010; UNESCO, 1994), percebe-se que a sua ação mobilizadora e transformadora em prol do desenvolvimento profissional e da qualidade do ensino (Alarcão, 2002) não é suficientemente forte, sobretudo fora da estrutura que coordena, devido ao reduzido campo de ação e de tempo que lhe é atribuído pelo diretor para estabelecer espaços de interação, quer com órgãos de administração e gestão do agrupamento/escola, quer com representantes das estruturas de supervisão e coordenação, quer ainda com representantes de outras estruturas escolares e parceiros educativos.

Todavia, revelam-se aspetos de uma orientação de dimensão horizontal da supervisão, consubstanciados numa prática colaborativa e em processos de reflexão conjunta, particularmente entre profissionais da EE, assim como traços de uma dimensão vertical da supervisão, porquanto é o coordenador quem promove ações, incentiva profissionais, lidera e gere recursos, e apresenta propostas.

Para que os espaços de partilha aconteçam, não de forma esporádica ou com reflexões incipientes, a direção dos agrupamentos/escolas deverão contemplar no horário semanal de todos os elementos da equipa de EE, pelo menos uma hora para trabalho comum. À semelhança de Ainscow (1995), Ainscow e Miles (2008), Day (2001) Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002) e Porter (1997), defende-se que o trabalho em equipa é,

justamente, uma das condições para fazer face às inúmeras dificuldades e problemas das escolas, e um fator de melhoria da qualidade do ensino.

Para além desta perspetiva de supervisão interpares e considerando a complexidade e especificidade de algumas situações, assim como a necessidade de aquisição de novas ideias para uma resposta da organização escola sempre justa e adequada, o ritmo grandioso e acelerado de produção de conhecimento, nem sempre compatível com a capacidade de resposta humana face às exigências profissionais da escola, para que o coordenador possa prestar um valor acrescentado (Alarcão, 2002) nestes espaços de partilha ao nível da organização escola, considera-se que deveria ser criada uma estrutura de supervisão regional, de retaguarda, externa aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas para apoio aos CEE. Nessa estrutura de supervisão, os CEE de diferentes agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas poderiam debater procedimentos, discutir formação e esclarecer dúvidas, para introduzirem mais-valias no seu trabalho de coordenação e supervisão. A chave do sucesso para a oferta de um ensino de qualidade assenta no conhecimento atualizado, de boa qualidade, em quantidade adequada, no momento certo; não basta o conhecimento adquirido pela experiência. Assim, quanto mais e melhor informação o CEE tiver, mais facilmente se podem atingir os objetivos de escola inclusiva, um ideário defendido na generalidade dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Neste enquadramento, considerando também as diferenças ao nível das equipas de serviços técnico-pedagógicos entre os diversos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e pensando precisamente naqueles(as) onde esses recursos sejam escassos ou pouco diversificados, é de equacionar o estabelecimento de parcerias de cooperação entre CEE de agrupamentos/escolas que possibilitem uma reflexão e uma análise das situações/problemas mais abrangentes, assim como o estabelecimento de redes de intercâmbio e divulgação de experiências, implementação de troca de saberes e de práticas, contribuindo, deste modo, para a inovação ou transformação educacional.

Refletindo uma vez mais sobre a reduzida atribuição de horas para o exercício do cargo de CEE, e ponderando que, de acordo com o atual quadro legislativo sobre o processo de avaliação das crianças referenciadas à EE (Decreto-Lei n.º3/2008), compete ao diretor solicitar ao departamento de EE e ao serviço de psicologia, relatórios técnico-pedagógicos identificando as necessidades educativas de alunos passíveis de resolução

através de um ensino de qualidade, das necessidades educativas especiais de discentes que requerem recursos e apoios altamente especializados, assim como a determinação dos apoios que, visando o sucesso na aprendizagem do aluno, melhor se adequem a cada uma das situações específicas, afirma-se, uma vez mais, a convicção de que o diretor desvaloriza o potencial supervisor do CEE para gerar processos de mudança orientados por princípios inclusivos ao nível do sistema escola, visando a resposta às necessidades de todos os alunos, nomeadamente, daqueles que não apresentam necessidade de apoios especializados. Este facto pode estar relacionado com alguma indefinição do perfil de intervenção dos CEE/professores de EE, uma vez que estes são colocados na escola para trabalhar com alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º3/2008 mas, no entanto, são chamados a pronunciarem-se sobre o apoio para todos os alunos que apresentam dificuldades significativas no seu processo de aprendizagem.

Considerando que a adequação das escolas aos alunos com necessidades especiais e a inerente adoção de abordagens mais inclusivas pode estar relacionada com o grau de formação dos diretores neste domínio (UNESCO, 1994), e com a sua forma de pensar e afetar a cultura de uma escola (Ainscow & Sandill, 2010), o reduzido número de horas atribuído para o desempenho do cargo de CEE nos contextos envolvidos neste estudo pode estar de algum modo relacionado com a diminuta formação dos diretores inquiridos, nos domínios da EE e da supervisão pedagógica o que, conseqüentemente, subsidia o código de escola que opera na organização e determina como a EE é entendida e praticada (Emanuelsson, 2001).

Se, por um lado, é verdade que o diretor está de algum modo cativo da legislação para atribuição de horas destinadas ao cargo de CEE, por outro, pensa-se que os diretores não terão a devida compreensão sobre o potencial de ação que o CEE pode ter na disseminação de boas práticas na escola e na transformação e potenciação da respetiva qualidade, nem tão pouco a sensibilidade necessária para perceber que o fator tempo é determinante para este coordenador passar a atuar de uma forma mais pró-ativa em desfavor de uma atuação reativa (Emanuelsson, 2001).

Porque, se à semelhança de Alarcão (2001c), se considera que um CEE, enquanto supervisor de uma estrutura intermédia, trabalhando em íntima ligação com o diretor, com o conselho pedagógico e com outros elementos de gestão e supervisão intermédia no processo reflexivo e formativo da escola, pode ser uma peça fundamental na organização



escola para promoção da melhoria das respostas educativas e do ensino, tornando-a mais inclusiva e proporcionando um ensino de maior qualidade, defende-se, tal como Cole (2005), que o CEE deveria corresponder a um cargo na administração das escolas regulares trabalhando diretamente com esta, com o conselho pedagógico e com as demais estruturas de supervisão e coordenação pedagógica, porque quando o coordenador é apoiado pela direção, geralmente, é-lhe também dado mais tempo, mais espaço e mais *status*, tornando-se o seu papel mais influente, mais poderoso na defesa dos alunos com necessidades especiais.

Deste modo, pensando na ação preventiva que pode ter o CEE na organização escola e no modo como este poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas, a atribuição de serviço a este coordenador deve atender, primeiramente, à necessidade de horas para o exercício do cargo e, para isso, considerar-se o número de estabelecimentos de ensino do agrupamento e a sua dispersão, o número de profissionais, os níveis de ensino, o número de alunos no global, o tipo de respostas específicas para alunos com necessidades especiais – Escola de Referência ou Unidades de Apoio Especializado; o seu plano de ação, por exemplo, em termos de avaliação de práticas inclusivas, participação em equipas de trabalho, mobilização da comunidade, ações de formação a realizar, é um instrumento crucial. Numa segunda fase, e analisadas todas as necessidades para o exercício do cargo de coordenação, proceder à atribuição de serviço letivo que deverá ser, na medida do possível, reduzido, contingente com as exigências do cargo de CEE.

Para além da formação especializada em EE, o CEE deverá possuir uma formação em supervisão e ter por missão, enquanto elemento da direção, apoiar e fomentar o processo reflexivo e formativo da organização escola, criando condições para a sua realização.

Nesta ordem de ideias, ao CEE, enquanto membro da direção com funções supervisivas, atribui-se-lhe a responsabilidade de colaborar na conceção e concretização do regulamento interno, do projeto educativo, do plano anual de atividades e do processo de autoavaliação da organização escola, competindo-lhe também apoiar os diferentes profissionais (docentes, técnicos, pais/encarregados de educação e assistentes operacionais), detetar as suas necessidades de formação, potenciar o contributo de cada um, promover o desenvolvimento da instituição e, conseqüentemente, melhorar os processos de aprendizagem dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003). Para se instituir uma

educação mais inclusiva e mais equitativa, é fundamental criar uma nova dinâmica nas funções do CEE, permitindo que este possa liderar profissionais implicados, reflexivos e críticos, capazes de analisar colaborativamente as suas práticas, com o objetivo de melhorar a qualidade das mesmas.

Considerando que a EE não é uma disciplina mas pode ser uma equipa de profissionais especializados de diferentes áreas (Correia, 2005) de apoio à inclusão, considera-se que o enquadramento organizacional da EE mais indicado é numa estrutura de serviços técnico-pedagógica, autónoma, coordenada por um docente especializado em EE e em Supervisão, com lugar na direção e assento de pleno direito no Conselho Pedagógico.

Quanto ao perfil profissional e ao conjunto de competências desejáveis para um CEE, decorrente do alargamento das funções que desempenha na organização escola relacionadas com o planeamento, gestão e monitorização de programas de intervenção em EE, e do compromisso com os valores de inclusão, são acrescidos aos conhecimentos profissionais enquanto professor, amplamente divulgados por vários autores como Alarcão e Roldão (2008), Roldão (2008) e Sá-Chaves (2000), e às competências cívicas, técnicas e humanas definidas por Alarcão (2002), um conjunto de **conhecimentos específicos no âmbito das NEE** que suportam um grupo de **competências de intervenção específicas**, e que deverá mobilizar nos diferentes espaços onde atua como supervisor do desenvolvimento da organização escola, junto dos órgãos de direção e gestão, assim como no desenvolvimento dos profissionais, junto de professores e funcionários (técnicos, pessoal administrativo e assistentes operacionais), e ainda no desenvolvimento da cidadania, junto das famílias e entidades da comunidade/parceiros sociais – câmara, serviços de ação médica, associações, centros de formação, instituições de ensino superior, entre outros.

Como a inclusão é um processo que não tem um tempo para terminar nem um espaço delimitado para se concretizar, realiza-se continuamente, dentro e fora da escola; é necessário um acompanhamento permanente das situações, eliminando barreiras que possam limitar a participação do aluno; exige-se uma nova ética que contribua para a equidade social dos alunos e para a construção de uma escola mais justa e democrática.

Feito o ponto de situação relativamente aos eixos de análise que estruturaram esta investigação, importa ainda referir alguns aspetos que surgiram no decurso da investigação e que vieram a revelar-se de importância extrema.

Assim, começa-se por referir que o exercício de supervisão realizado pelo CEE parece muito refém do trabalho burocrático, e menos da ação pró-ativa e transformadora que se deseja. A ação do CEE poder-se-á tornar tanto mais profícua e geradora de práticas inclusivas e desenvolvimento profissional, quanto maior for a possibilidade de liderança, pelo que a sua elegibilidade deverá ser muito cuidada, no sentido de se tornar um verdadeiro dínamo da qualidade da ação pedagógica. Um líder aceite e carismático, norteará a sua ação no sentido de gerar objetivos comuns e promover a determinação uníssona de processos inclusivos que visem a qualidade da aprendizagem numa escola que deve ser de todos e para todos.

Alguns fracassos da escola decorrem de respostas educativas menos corretas porque não envolvem o CEE, por exemplo, na definição de critérios de constituição de turmas e de horários dos alunos, o que pode levar a uma elevada concentração de alunos com diferentes tipos de incapacidades na mesma turma, ou no levantamento de recursos humanos e materiais, o que pode implicar em incompatibilidades entre horário escolar dos alunos com NEE, sessões terapêuticas, transporte ou acompanhamento dos alunos, bem como, na construção do Projeto Educativo.

Porque “a inclusão educativa é o futuro” (Martín & Gonzáles-Gil, 2011), e para isso as escolas necessitam de docentes bem formados, efetivamente desenvolvidos, quer ao nível pessoal e profissional, para atender diretamente à diversidade dos alunos, quer ao nível da capacidade transformadora das escolas e, no caso dos CEE e professores de EE, enquanto especialistas, dando resposta ao postulado no despacho sobre perfis de formação especializada de professores – que incluem as capacidades de análise crítica, intervenção, formação, supervisão e consultoria na sua área específica – a formação de professores carece de uma reconfiguração, que passa pela introdução dos valores inclusivos em todos os cursos e formações para professores.

## ***2. Limitações do Estudo***

Este estudo apresenta algumas limitações, designadamente, a ausência de bibliografia e de estudos empíricos acerca do exercício de coordenação e supervisão pelo CEE, o que se compreende, pois em Portugal não existe, verdadeiramente, a figura de CEE. Conhecem-se alguns estudos situados na supervisão em EE, nomeadamente, sobre os

papéis do professor de EE e do SENCO no Reino Unido, mas que não correspondem diretamente ao papel de coordenador/supervisor do responsável pela EE, em Portugal.

A isto acresce ainda referir que, não estando o perfil de competências do professor de EE devidamente clarificado, o seu desempenho nas diferentes escolas variar consoante a interpretação de cada docente e, sobretudo, a interpretação dos órgãos de direção e gestão, nem sendo, possível estabelecer o conjunto de procedimentos deste professor (Conselho Nacional de Educação, 2014), tornou-se difícil, neste estudo, definir o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis no CEE.

Outra das limitações situa-se ao nível metodológico, nas técnicas de recolha de dados.

Relativamente aos inquéritos por questionário, aponta-se o número diminuto de respostas, particularmente no grupo dos docentes de EE. Embora se tenha equacionado a possibilidade de uma segunda aplicação, essa hipótese foi desconsiderada por duas razões: por fatores que se prendem com o tempo útil para uma nova aplicação/receção das respostas e respetivo tratamento de dados, mas, fundamentalmente, com o facto de ter havido lugar a um concurso nacional de professores, com um número muito satisfatório de vagas no grupo de EE, o que levou a uma considerável mobilidade de docentes/alteração dos quadros de professores nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. Uma segunda aplicação traduzir-se-ia, muito possivelmente, num igualmente reduzido número de respostas, pelo facto de os docentes estarem colocados em novos estabelecimentos e possuírem poucos ou nenhuns dados para responder com verdade às questões colocadas nos inquéritos por questionário. Por idênticas razões, outro motivo para não fazer a segunda aplicação dos inquéritos por questionário, prendeu-se com a constituição de novos mega-agrupamentos e/ou a eleição/nomeação de diretores/presidentes de Comissões de Administração Provisórias para as novas Unidades Orgânicas.

As outras fragilidades registaram-se nas entrevistas efetuadas. Aquando da colocação das questões aos entrevistados, o facto de nem sempre se ter seguido o guião da entrevista e de se terem adaptado as perguntas em função do discurso dos entrevistados, contribuiu para que numa ou outra entrevista não se tenham colocado todas as questões inicialmente previstas. Este aspeto veio a revelar-se uma limitação, quando se quis agrupar/comparar as respostas para cada uma das questões colocadas.

Outra fragilidade no âmbito das entrevistas, prendeu-se com a falta de tempo, decorrente dos imperativos dos prazos para conclusão do estudo. Apesar de terem sido devolvidas aos entrevistados as transcrições das entrevistas para que completassem ou corrigissem o discurso, de modo a que correspondessem de forma mais correta às ideias que pretendiam transmitir, a nossa intenção inicial era solicitar também a sua colaboração para que lessem e comentassem o sistema de categorias e subcategorias, e as unidades de registo selecionadas para ilustrar os assuntos, bem como as interpretações realizadas pela investigadora dos dados assim recolhidos.

### ***3. Orientações para futuras investigações***

Tendo em consideração a primeira limitação apresentada no ponto anterior, aponta-se como primeira orientação, o alargamento da amostra a outras áreas geográficas do país, bem como a outros elementos da comunidade educativa diretamente relacionados com o coordenador da EE, tais como, Coordenadores de Estruturas de Supervisão Pedagógica (Departamentos Disciplinares, Diretores de Turma e Conselhos de Docentes), docentes do ensino regular, pais/encarregados de educação, técnicos (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc.), assistentes operacionais, representantes de Centros de Recursos para a Inclusão/Entidades Locais (Câmara, Centro de Saúde, etc.)/Parcerias.

Como segunda orientação para futuras investigações, importa referir a recolha de dados a partir de documentos para verificar detalhes específicos, nomeadamente, documentos referidos pelos informantes (Plano Anual de Atividades, Projeto Educativo, Regulamento Interno e Plano de Concretização e Desenvolvimento do Currículo), ou mesmo a observação da prática efetiva de CEE.

Outro aspeto a ter em conta, prende-se com a formação de professores, fator que se revelou neste estudo de importância extrema, mas cuja oferta é escassa. Com a publicação do Decreto-Lei n.º22/2014, sobre o regime jurídico de formação contínua de professores, foram criadas novas áreas de formação, e ajustadas as que existiam até agora, sendo de salientar a área “Liderança, Coordenação e Supervisão Pedagógica”. Devendo os planos de formação contínua dos Centros de Formação de Professores ser centrados nas escolas e nos docentes, nos planos anuais e plurianuais de formação dos agrupamentos/escolas, que têm por base os resultados da avaliação das escolas e as necessidades de desenvolvimento

profissional dos seus docentes, espera-se que com o questionamento lançado com este estudo a estes diretores e CEE, comecem a emergir essas necessidades de formação, e que isso possa ter, posteriormente, um efeito contagioso e multiplicador noutros coordenadores e diretores. Caso isso não aconteça, atendendo aos resultados deste estudo, seria importante em futuras investigações identificar a relevância da introdução de uma formação na vertente de liderança, coordenação e supervisão ao nível dos agrupamentos/escolas, bem como no plano de estudos dos cursos de formação especializada em EE.

#### ***4. Implicações do estudo***

Neste ponto, reflete-se sobre o modo como se poderá contribuir para a formação especializada e/ou contínua de professores, identificando conhecimentos e competências supervisivas do CEE, tendo em consideração os resultados alcançados neste estudo e o referencial teórico que o sustentou.

Neste sentido, considera-se que seria importante que as instituições de ensino superior e os centros de formação contínua de professores proporcionassem cursos, seminários, ações e oficinas de formação, em metodologias de supervisão, trabalho colaborativo, dinâmica de grupos, constituindo-se estes momentos formativos em espaços de desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, bem como no desenvolvimento de competências institucionais, para responder com qualidade aos desafios de uma escola que se deseja inclusiva. Compete ao conselho de diretores da comissão pedagógica, dos centros de formação de professores, promover a identificação dessas necessidades nas escolas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula. Guia para la formación del profesorado*. Madrid: NARCEA.
- Ainscow, M. (1997). Educação Para Todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos Para Escolas Inclusivas* (pp. 12-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education All inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role or organisational cultures and leadership. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (1999). Um Olhar reflexivo sobre a supervisão. In A. Nóvoa (Coord.), *Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação - Actas do I Congresso Nacional de Supervisão [Texto policopiado]* (pp. 256-266). Aveiro Universidade de Aveiro:DDTE.
- Alarcão, I. (2001) (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001a). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.), *Supervisão Pedagógica - Princípios e Práticas* (pp. 11-55). Campinas: Papyrus.
- Alarcão, I. (2001b). A Escola Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001c). Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (Vol. 7, pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2007, jan./abr.). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-127.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. d. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, I. C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Pinho, A. I., . . . Serrano, A. M. (2011). Práticas de intervenção precoce baseada nas rotinas: Um projecto de formação e investigação. *Análise Psicológica, 1 (XXIX)*, 83-98.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologias da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT- Associação de Psicólogos Portugueses.
- Alves, J. M. (1999). Autonomia, participação e liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves & M. J. Sarmiento (Eds.), *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança* (pp. 15-32). Porto: ASA.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion by choice or by chance? *Internacional Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29-39.
- Arnaiz, P., & Castejón, J.-L. (2001). Towards a change in the role of the support teacher in the Spanish education system. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 99-110.
- Bairrão, J. (Coord.), Felgueiras, I., Fontes, P., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais - Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE/ME.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (Edição Revista e Actualizada ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (Coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bennett, N. (1999). Middle Management in Secondary Schools: Introduction', *School Leadership & Management, 19*, 289-292.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*, 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas 9*, 9-33.
- Bou Pérez, J. F. (2009). *Coaching para docentes - Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences - Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Québec: Institut National de Santé Publique.



- Busher, H., & Harris, A. (1999). Leadership of School Subject Areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School Leadership & Management*, 19, 305-317.
- Campos, S. M. G., & Martins, R. M. L. (2008). Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium - educação, ciência e tecnologia*, 34, 223-231.
- Canário, R. (1999). A Escola: o lugar onde os professores aprendem. In António Nóvoa (Coord.), *Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação - Actas do I Congresso Nacional de Supervisão [Texto policopiado]* Aveiro: Universidade de Aveiro:DDTE.
- Canário, R. (s.d.). *O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores*. Paper presented at the Simpósio 10 - Articulação entre as Formações Inicial e Continuada de Professores.
- Candeias, A. A. (2009). Avaliação Inclusiva - Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 23-37). Évora: CIEP.
- Capucha, L. (2010). Inovação e Justiça Social - Políticas activas para a inclusão educativa. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 25-50.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de diálogo de Todos e Para Todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chaleta, E., Grácio, L., Cortes, M. J., Santo, M. J. E., & Coincas, J. (2009). A participação dos alunos nos Planos Educativos Individuais. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (pp. 84-88). Évora: CIEP.
- Cole, B. A. (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 287-307.
- Conselho Nacional de Educação (1999). *Parecer n.º3/99 - Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*.
- Conselho Nacional de Educação (2014). *Recomendação n.º 1/2014 - Políticas Públicas de Educação Especial*.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as NEE ou Quando a Inclusão quer dizer Exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (Vol. 13, pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. (2006, jul., ago., set.). A Escola Contemporânea, a Inclusão e as Necessidades Educativas Especiais. *Revista Diversidades - Paradigmas da Diferença: Agir!*, Ano 4, 4-13.
- Correia, L. M. (2007a). Entrevista com... Luís de Miranda Correia. *Revista 2 Pontos*, 24-27.
- Correia, L. M. (2007b). A Igualdade de Oportunidades e as Necessidades Educativas Especiais. *Revista Diversidades*, Ano 5, 4-11.
- Correia, L. M. (2007, jul.,ago.,set.). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades: Nas Teias da Inclusão*, 12-16.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2000). Uma Escola Para Todos: atitudes dos professores perante a Inclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão* (Vol. 1, pp. 15-29). Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Correia, L. M., & Serrano, J. (2000). Reflexões Para a Construção de uma Escola Inclusiva. In L. M. Correia (Ed.), *Inclusão* (Vol. 1, pp. 31-35). Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Costa, A. M. B. (1998). Projecto de Escolas Inclusivas. *Inovação*, 11, 57-83.
- Costa, A. M. B. (2002). No caminho da Educação Inclusiva - um exemplo que veio da África do Sul. *Inovação*, 1/3, 221-240.
- Costa, A. M. B. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal - Fundamentos e Sugestões*. Lisboa.
- Costa, A. P., Linhares, R., & Neri de Souza, F. (2012). Possibilidades de Análise Qualitativa no WebQDA e Colaboração entre Pesquisadores em Educação em Comunicação *ANAI do 3.º Simpósio de Educação e Comunicação* (pp. 276-286).
- Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 85-97.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DGIDC, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial - Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Emanuelsson, I. (2001). Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison. *European Journal of Special Needs Education* 16, 133-142.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. À. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (Vol. 6, pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

- Esteves, M. (2009, jan-abril). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sisífo*, 37-48.
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.
- Farrell, M. (1998). The role of the special educational needs co-ordinator: Looking forward. *Support for Learning*, 13, 82-86.
- Farrell, M. (2009). *Understanding special educational needs - a guide for student teachers* (4.<sup>a</sup> ed ed.). New York: Routledge Falmer.
- Ferreira, V. (1987). O Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In J. M. Pinto & A. S. Silva (Eds.), *Metodologia das Ciências da Sociais* (12<sup>a</sup> ed., pp. 165-195). Porto: Afrontamento.
- Florian, L. (2003). Prática Inclusiva: o quê, porquê e como? In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 33-49). Lisboa: Instituto Piaget.
- Florian, L., Richard, R., & Tilstone, C. (2003). Pragmatismo sim, Dogmatismo não. A promoção de uma prática mais inclusiva. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Coords.), *Promover a Educação Inclusiva* (pp. 19-29). Lisboa: Instituto Piaget.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, V. (2004). Tendências futuras da Educação Inclusiva. In C. D. Stoobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 41-63). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Formosinho, J. (1991). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director? In L. S. Almeida, E. Sousa & R. Santiago (Eds.), *Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Eds.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1.º simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 185-199). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Santa Iria de Azóia: Asa Editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gardou, C., & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva "dizem" às Ciências da Educação. *Revista Lusófona*, 6, 31-45.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidade? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (Vol. 2, pp. 133-223). Porto: Porto Editora.

- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-107). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e Educação Para Todos: Parceiros Necessários. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva - Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 67-73). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.
- Inspeção-Geral da Educação. (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas - Relatório 2010-2011*. Lisboa: Retrieved from [http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE\\_2010-2011\\_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/EE_2010-2011_RELATORIO.pdf).
- Jesus, S., Martins, M. H., & Almeida, A. S. (2004). Da Educação Inclusiva à Escola Inclusiva. In C. D. Stoobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: em direcção à Escola Inclusiva* (pp. 65-82). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systemics approach. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 12(5), 651-665.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. R. Reuillard, Trans. 3.ª ed revista e ampliada ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2004). *Construir as Competências Individuais e Colectivas - Resposta a 80 questões* (M. D. Garrido, Trans.). Porto: ASA Editores, S.A.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas Escolas - Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2006). Ética na Investigação. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de Dissertações e Teses* (Vol. 6, pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. Á. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28 (2), 159-187.
- Macedo, L. (2002). Situação-problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allesandrini (Eds.), *As competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 113-135). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, M. T. (2004). Uma Escola de Todos, para Todos e com Todos: o mote da inclusão. In C. D. Stoobäus & J. J. M. Mosquera (Orgs.), *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva* (pp. 27-40). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Martín, P. S., & Gonzáles-Gil, F. (2011). Experiências de inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ME-DGIDC. Avaliação e Intervenção na Área das NEE.

- Miles, S., & Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14, 1-45.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. R. (Org.), *Educação Inclusiva. Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 149-155). Lisboa: Instituto Piaget.
- Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*.
- Neves, I. (2007). A formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar* 12, 79-95.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-147.
- Oliveira-Formosinho, J. (Ed.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L. R. d. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (2001, Trans.). Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- OMS. (2005). *Guia do Principiante: Para uma Linguagem Comum de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. À. Lima & J. A. Pacheco (Orgs), *Fazer investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (Vol. 6, pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Pereira, F. (Coord.) (2006). *Educação Inclusiva: Da retórica à prática. Dados do Plano de Acção 2005-2009*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola* (B. C. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar"*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2002a). A Formação dos Professores no Séc. XXI. In P. Perrenoud & M. G. Turler (Eds.), *As Competências para Ensinar no Séc. XXI. Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 11-33). Porto Alegre ARTMED EDITORA S.A.
- Perrenoud, P. (2002b). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica* (C. Schilling, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Pijl, S. J., & Bos, K. V. D. (2001). Redesigning regular education support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, 111-119.
- Plaisance, É., Belmont, B., Verrillon, A., & Schneider, C. (2007). Integration ou inclusion? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.

- Porter, G. (1997). Organização das Escolas: Conseguir o Acesso e a Qualidade através da Inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Prates, M. L., Aranha, Á., & Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *EDUSER: revista de educação*, 2 (1), 20-36.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (Manuel de recherche en Sciences Sociales, Trans.). Lisboa: Gradiva.
- Rangel, M. (Org) (2001). *Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas*. São Paulo: Campinas: Papirus.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (Vol. 7, pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade* (Vol. 14, pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva - Dos conceitos às práticas de Formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. C. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da Educação à Sociedade* (pp. 151-165). Porto Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012, jul./set.). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 20, 547-554.
- Rosen-Webb, S. M. (2011). Nobody tells you how to be a SENCo. *British Journal of Special Education*, 38(4), 159-168.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2009). Supervisão, Complexidade e Mediação. In A. M. C. e Silva & M. A. Moreira (Eds.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp. 47-54). Porto: Areal Editores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar e Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei da Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar. *Revista Lusófona*, 8, 63-83.
- Santiago, R. A. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.
- Santos, M. A., & Brandão, M. I. S. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças - A função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*, 7, 79-105.
- Sarmento, M. J. (2003). "O que cabe na mão..." Proposições para uma política integrada da infância. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão* (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Senge, P. M. (2008). *A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende*. (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Best Seller.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da Inclusão no contexto mundial. *Revista Saber & Educar*, 10, 31-50.
- Serrano, A. M. (2000). A importância do Apoio Social Numa Perspectiva de Intervenção Precoce. *Inclusão*, 1, 37-44.
- Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). *Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA*. Paper presented at the VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011), Universidade do Minho. <http://www.webqda.com/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf>
- Stoobäus, C. D., & Mosquera(orgs.), J. J. M. (Orgs). (2004). *Educação Especial: em direcção à Educação Inclusiva* (2.ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Swan, W. W. (1998). Supervision in Special Education. In G. R. Firth & E. Pajak (Eds.), *Handbook of research on School Supervision* (pp. 529-542). New York: Macmillan Library.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme para compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Thurler, M. G. (2002). O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas (C. Schilling & F. Murad, Trans.). In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado & C. D. Allesandrini (Eds.), *As competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). *Fórum Mundial sobre Educação Para Todos*. Jometien.
- UNESCO (1991). *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Quadro de Acção para responder às Necessidades de Educação Básica*. Paper presented at the Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, Lisboa.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. *Inovação*, 7.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, 1990.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação - Um desafio & Uma visão*.
- UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à l'éducation pour tous*, Paris.
- UNESCO (2008). *Educação Inclusiva: O Caminho do Futuro*. Genebra.
- UNESCO (2009). *Princípios Orientadores para as Políticas da Educação Inclusiva*.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (12.<sup>a</sup> ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. À. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (Vol. 6, pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vehmas, S. (2010). Special Needs: a philosophical analysis. *Internacional Journal of Inclusive Education*, 14, 87-96.
- Verdasca, J. C. (2009). O Projecto TurmaMais: reagrupar sem segregar e melhorar resultados. *Noesis*, 32-35.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal os Special Needs Education*, 15(3), 297-304.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., & Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 193-215.



## Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.  
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro.  
Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro.  
Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.  
Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro.  
Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.  
Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro.  
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.  
Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.  
Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril.  
Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.  
Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio.  
Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.  
Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro.  
Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho.  
Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 – DR, II Série, de 17 de agosto.  
Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.  
Despacho Conjunto n.º 198/99, de 03 de março.  
Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de outubro.  
Despacho n.º 7465/2008, de 16 de dezembro.  
Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio.  
Despacho Normativo 24-A/2012, de 06 de dezembro.  
Despacho Regulamentar n.º 173/91, de 23 de outubro.  
Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro.  
Lei n.º 21/2008, de 12 de maio.  
Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.  
Lei n.º 71/2009, de 6 de agosto.  
Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.  
Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.  
Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro.  
Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro.




## **ANEXOS E APÊNDICES**



## Anexo A - Correspondência

### 1. Autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados

Proc. N.º: 11821/2012 | 1



COMISSÃO NACIONAL  
DE PROTECÇÃO DE DADOS

AUTORIZAÇÃO N.º 582 /2013

I. Do Pedido

Isabel Maria Eufrásio Correia, no âmbito da sua Tese de Doutoramento, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo observacional para clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador do grupo de Educação Especial.

O estudo está dividido em duas fases. Na primeira fase, serão incluídos no estudo todos os docentes e coordenadores de Educação Especial, assim como diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas pertencentes à Direção Regional de Educação do Centro.

A participação no estudo consiste na resposta a um inquérito on-line sobre o perfil de competências profissionais que um Coordenador do grupo de Educação Especial deve possuir, em particular sobre as suas funções supervisoras.

A investigadora irá contactar as escolas ou agrupamentos de escolas para que divulguem a investigação junto dos professores, facultando o sítio na Internet que devem consultar para a recolha de dados.

Os professores que manifestem interesse em participar no estudo irão responder ao inquérito na Internet.

Já na segunda fase, tendo por base os questionários da primeira parte, realizar-se-ão entrevistas semiestruturadas a especialistas reconhecidos na área.

A investigadora no estudo solicitará consentimento informado aos titulares dos dados no início da recolha de dados. As entrevistas serão gravadas em formato áudio e, posteriormente, transcritas. A gravação da entrevista será destruída após a validação da transcrição.

---

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA  
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832  
geral@cnpd.pt www.cnpd.pt

**21 393 00 39**  
**LINHA PRIVACIDADE**  
Das 09h às 19h  
duvidas@cnpd.pt



Os dados serão recolhidos num caderno de recolha de dados em formato eletrónico.

Os destinatários serão ainda informados sobre a natureza facultativa da sua participação e garantida confidencialidade no tratamento.

## II. Da Análise

Na primeira fase do estudo não há recolha de dados pessoais, porquanto da análise dos dados recolhidos e da metodologia aplicada não é possível o relacionamento direto ou indireto da identificação dos participantes no estudo com a informação constante dos inquéritos.

Já na segunda fase do estudo, porque em parte referentes à vida privada, os dados recolhidos pela requerente têm a natureza de sensíveis, razão pela qual o respetivo tratamento só pode basear-se no consentimento expresso, esclarecido e livre dos titulares dos dados, ou dos seus legais representantes nos termos do disposto no n.º 2 do artigo 7.º da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro (Lei de Protecção de Dados – LPD).

Por esta razão é necessário o «consentimento expresso do titular», entendendo-se por consentimento qualquer manifestação de vontade, livre, específica e informada, nos termos da qual o titular aceita que os seus dados sejam objeto de tratamento, o qual deve ser obtido através de uma “declaração de consentimento informado” onde seja utilizada uma linguagem clara e acessível.

Nos termos do artigo 10.º da LPD, a declaração de consentimento tem de conter a identificação do responsável pelo tratamento e a finalidade do tratamento, devendo ainda conter informação sobre a existência e as condições do direito de acesso e de retificação por parte do respetivo titular.



Proc. N.º: 11821/2012 | 3

F

A informação tratada é recolhida de forma lícita (cfr. alínea a) do n.º1 do artigo 5.º da LPD), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cfr. alínea b) do mesmo artigo).

O fundamento de legitimidade é o consentimento expresso dos titulares dos dados.

### III. Da Conclusão

Assim, nos termos das disposições conjugadas do n.º 2 do artigo 7.º, n.º1 do artigo 27.º, al. a) do n.º 1 do artigo 28.º e artigo 30.º da Lei de Protecção de Dados, com as condições e limites fixados na referida Deliberação n.º 227/2007, que se dão aqui por reproduzidos e que fundamentam esta decisão, e ainda com a condição aqui fixada, autoriza-se o tratamento de dados supra referido, para a elaboração do presente estudo.

Termos do tratamento:

Responsável pelo tratamento: Isabel Maria Eufrásio Correia

Finalidade: Estudo observacional para clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador do grupo de Educação Especial.

Categoria de Dados pessoais tratados: voz e considerações pessoais sobre o perfil ideal do coordenador de Educação Especial.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e retificação: Junto da investigadora.

Interconexões de tratamentos: Não há.

Transferências de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação: A chave de codificação dos dados do titular deve ser destruída um mês após a defesa da Tese.

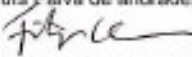
Dos termos e condições fixados na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.



Proc. N.º: 11821/2012 | 4

Lisboa, 22 de janeiro de 2013

Ana Roque (Relatora), Helena Delgado António, Carlos Campos Lobo, Luis Barroso,  
Luís Paiva de andrade, Vasco Almeida

  
Filipa Calvão (Presidente)

Rua de São Bento, 148-3º • 1200-821 LISBOA  
Tel: 213 928 400 Fax: 213 976 832  
geral@cpd.pt www.cpd.pt

**21 393 00 39**

**LINHA PRIVACIDADE**

Das 9h às 18h  
duvidas@cpd.pt



## 2. Carta do consentimento da realização do inquérito pela DGIDC

3008/13

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0347700001

[Responder](#) [Responder a Todos](#) [Reencaminhar](#)

### Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0347700001



mime-noreply@gepe.min-edu.pt

quinta-feira, 7 de Março de 2013 16:51

Para: [Isabel Correia](#); [Isabel Correia](#)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0347700001, com a designação *Inquérito por Questionário - Docente de Educação Especial; Inquérito por Questionário - Coordenador de Educação Especial; Inquérito por Questionário - Diretor*, registado em 25-01-2013, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Isabel Maria Eufrásio Correia

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor de Serviços de Projetos Educativos

DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização prévia das Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Devem ser cumpridas as disposições constantes da autorização nº 582/2013 da CNPD.
- c) Nos questionários em que surge o item "Acompanha o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para "a inserção social ou para a vida ativa.", deve que o sublinhado ser substituído por "vida pós-escolar" ou mantido apenas o termo "para a vida ativa". Considerando que o conceito de inserção social remete para um conjunto de situações consolidadas ao nível das relações familiares, sociais e de trabalho, manter os dois termos parece-nos redundante. Os professores de apoio educativo bem como os apoios educativos não devem ser considerados nos diferentes questionários, uma vez que os mesmos não estão sob a alçada da educação especial. Nos diferentes questionários em que surge o item "capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outros "subsistemas" deve o termo sublinhado ser substituído uma vez que as parcerias não se estabelecem com sistemas ou subsistemas mas sim com entidades, serviços, etc.


Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

### 3. Resposta da DSRC ao pedido de colaboração na divulgação dos inquéritos por questionário

0009/13 RE: pedido de colaboração na divulgação de inquéritos por questionário

Responder Responder a Todos Reencaminhar

**RE: pedido de colaboração na divulgação de inquéritos por questionário**

 (DGEstE-DSRC) [  
segunda-feira, 25 de Março de 2013 11:37

Para: Isabel Correia  
Cc: DGEstE-DSRC

Reencaminhou esta mensagem em 25-03-2013 18:22.

Exma. Senhora  
Dra. Isabel Correia


Na sequência do solicitado relativamente ao assunto em referência, informamos V. Exa. de que, este Serviço nada tem a opor à realização do estudo identificado desde que sejam observadas as orientações da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) (<http://www.cnpd.pt/>) e o disposto na Lei nº 67/98, de 26/Octubre e obtido o respetivo parecer favorável da Direção-Geral da Educação (DGE). Assim, deverá V. Exa. dirigir o pedido de autorização, acompanhado dos respetivos comprovativos DGE e de que foi efetuado o tratamento de dados junto da CNPD ou conter uma declaração comprovando que se encontram isentos de notificação (cf. nº 2, art. 72º), aos órgãos de direção executiva dos Agrupamentos, a quem compete autorizar a realização, não podendo ter carácter obrigatório, quer para docentes ou para outros funcionários e, relativamente a alunos, quando menores, carece de autorização dos respetivos pais / encarregados de educação.

Com os melhores cumprimentos

Pela Delegada Regional de Educação do Centro

Técnica Superior

---

 GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

*Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares*  
*Direção de Serviços da Região Centro*  
Rua General Humberto Delgado, 319  
3030-327 Coimbra, PORTUGAL  
TEL + 351 239 796 800  
[ans.oaia@oeste.mec.pt](mailto:ans.oaia@oeste.mec.pt)

#### 4. Resposta da DSRC ao reenvio do pedido de colaboração na divulgação dos inquéritos por questionário

0000193 Fwd: pedido de colaboração

Responder Responder a Todos Reencaminhar

**Fwd: pedido de colaboração**

Isabel Correia [isabelcorreia@aecondeixa.pt]  
quarta-feira, 3 de Abril de 2013 15:34

Para: Isabel Correia

Anexos: (3) Transferir todos os anexos  
carta - diretora do Progra- 1.pdf (75 KB) [Abrir no browser]; caderno de recolha de dados.zip (541 KB);  
10\_582\_2013- declaração- au- 1.pdf (551 KB) [Abrir no browser]

----- Mensagem encaminhada -----

De: (DGEstE-DSRC) <[redacted]>

Data: 3 de Abril de 2013 à 49 12:04

Assunto: RE: pedido de colaboração

Para: isabelcorreia@aecondeixa.pt

Exmª Senhora  
Professora Isabel Correia

Em resposta ao solicitado cumpre informar que estes serviços nada têm a opor, desde que obtida a autorização da Direção-Geral da Educação.

Com os melhores cumprimentos

Pela Delegada Regional de Educação do Centro

Técnic Superior

---

 GOVERNO DE PORTUGAL | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro  
Rua General Humberto Delgado, 319  
3000-327 Coimbra, PORTUGAL  
TEL +351 218 798 800  
[ana.crujeira@dsrcc.mec.gov.pt](mailto:ana.crujeira@dsrcc.mec.gov.pt)

---

De: Isabel Correia [mailto:isabelcorreia@aecondeixa.pt]  
Enviada: sexta-feira, 1 de Março de 2013 15:46  
Para: Atendimento DSRCentro - DGEstE  
Assunto: pedido de colaboração

Ex.ma Sra. Diretora

[https://bpr0210.outlook.com/owa/?se=itenda&OpenId=IFM\\_NoteId=RgAAAAA|YbWwXzr0q5fTpeyeE2BwCrdxHTqMFFQKv0V004TTHAAAAAN...](https://bpr0210.outlook.com/owa/?se=itenda&OpenId=IFM_NoteId=RgAAAAA|YbWwXzr0q5fTpeyeE2BwCrdxHTqMFFQKv0V004TTHAAAAAN...) 9/1

## 5. Carta dirigida pela Diretora do Programa Doutoral, Doutora Nilza Costa, à Diretora da DSRC



Ex. <sup>ma</sup> Senhora Diretora

Direção de Serviços da Região Centro

Isabel Maria Eufrásio Correia, docente no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, encontra-se a desenvolver a sua investigação, para a obtenção do Grau de Doutor, no âmbito Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, sob orientação científica das Doutoradas Carlota Lloyd Braga Fernandes Tomaz e Paula Ângela dos Santos. O estudo que se encontra a desenvolver tem como principal finalidade construir conhecimento sobre o perfil de competências profissionais dos Coordenadores de Educação Especial, dando particular relevo às suas funções supervisivas. Procura-se, ainda, compreender de que modo poderá ser importante a atribuição deste cargo a um professor com um perfil profissional específico, de modo a potenciar a sua intervenção na escola com vista à construção de uma educação inclusiva. Trata-se de um estudo organizado em duas fases, estando em curso a primeira, na qual está previsto a recolha de dados através de um inquérito por questionário dirigido aos Coordenadores de Educação Especial, aos professores de Educação Especial e aos Diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas pertencentes à Direção de Serviços da Região Centro (DSRC). Este questionário, em anexo, que será respondido online, já foi aprovado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização n.º 582/2013, em anexo), aguardando-se a resposta favorável da DGIDC ao registo de questionário em meio escolar.

O sucesso deste estudo está fortemente dependente da taxa de retorno do questionário. Neste sentido, e enquanto Diretora do Programa Doutoral em Didática e Formação, da Universidade de Aveiro, venho solicitar a V.ª Ex.ª a colaboração na divulgação, por correio eletrónico, do referido questionário junto dos Diretores dos Agrupamentos/Escolas não agrupadas pertencentes à Direção de Serviços da Região Centro (DSRC).

Na expectativa de que este pedido receba a melhor receptividade por parte de V.ª Ex.ª, aproveito para agradecer, desde já, a atenção prestada para este assunto.

Informo, ainda, que caso seja do interesse da Direção de Serviços da Região Centro, os resultados do estudo serão enviados por nós. Com os melhores cumprimentos e ficando a aguardar a sua resposta,

Aveiro, 14 de fevereiro 2013



Nilza Costa

(Professora Catedrática da Universidade de Aveiro)



## Apêndice A – Instrumentos de recolha de dados

### 1. Inquéritos por Questionário

#### 1.1 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a DEE

Grupo	Bloco Temático	Objetivos	Descrição	Questões
I	Dados pessoais e profissionais	Caracterizar demográfica e profissionalmente os docentes de EE	Dados pessoais (sexo e idade) e profissionais (anos de serviço docente, grupo de docência da formação de base e grupo de docência no grupo de EE)	1, 2, 3, 4 e 5
		Conhecer a(s) áreas de formação especializada dos docentes de EE	Áreas em que possui formação especializada	6
II	Coordenação da EE	Identificar o CEE	Profissional do agrupamento de escolas/escola não agrupada que exerce o cargo de CEE	7
		Compreender em que medida as ações exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências estabelecidas para o supervisor pela literatura da especialidade	Frequência da realização de ações supervisivas do CEE: formação, <i>coaching</i> , gestão e administração, coordenação, liderança, mediação monitorização, regulação e avaliação.	8
		Identificar conhecimentos, e capacidades inerentes ao perfil de desempenho profissional do CEE	Frequência da realização de ações supervisivas do CEE: formação, <i>coaching</i> , gestão e administração, coordenação, liderança, mediação monitorização, regulação e avaliação.	9
III	Funções e Perfil do CEE	Conhecer a opinião dos docentes de EE sobre a importância das funções supervisivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Encontrar representações de supervisão em EE dos participantes no estudo	Relevância atribuída aos conhecimentos, capacidades e atitudes do CEE.	10
		Contribuir para a redefinição de um perfil profissional e de um conjunto de competências do CEE	Apontar competências específicas do CEE.	11 12

## 1.2 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a CEE

Grupo	Bloco Temático	Objetivos	Descrição	Questões
I	Dados pessoais e profissionais	Caracterizar demográfica e profissionalmente os CEE	Dados pessoais (sexo e idade) e profissionais (anos de serviço docente, grupo de docência/cargo técnico)	1 2 3 4
		Conhecer a formação e a experiência profissional dos CEE	Anos de experiência como coordenador NEE/EE, formação especializada, experiência de trabalho com crianças com NEE, formação para exercício do cargo de coordenador.	5 6 7 8 9
II	Coordenação da EE	Identificar os critérios para atribuição do cargo de CEE	Critérios que atendem o estipulado na lei, a formação, a experiência no cargo ou outro	10
		Perceber o enquadramento do CEE e da EE no Agrupamento de escolas/escolas não agrupadas	Perceber quem representa a EE no conselho pedagógico. Conhecer quem são os elementos coordenados pelo CEE. Descobrir outras funções do CEE. Saber qual o tempo atribuído para o exercício do cargo e o que seria desejável	11 12 13 14 15
		Compreender em que medida as ações exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências estabelecidas para o supervisor pela literatura da especialidade	Frequência da realização de ações supervisivas do CEE: formação, <i>coaching</i> , gestão e administração, coordenação, liderança, mediação monitorização, regulação e avaliação.	16
		Identificar conhecimentos, capacidades e atitudes inerentes ao perfil de desempenho profissional do CEE	Relevância atribuída aos conhecimentos, capacidades e atitudes do CEE.	17
III	Funções e Perfil do CEE	Conhecer a opinião dos CEE sobre a importância das funções supervisivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas Encontrar representações de supervisão em EE dos participantes no estudo	Relevância atribuída às funções supervisivas do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	18
		Identificar um conjunto de competências do CEE	Apontar competências específicas ao CEE.	19 20



### 1.3 Matriz do Inquérito por Questionário aplicado a diretores de Agrupamentos/ Escolas não Agrupadas

Grupo	Bloco Temático	Objetivos	Descrição	Questões
I	Dados pessoais e profissionais	Caracterizar demográfica e profissionalmente os diretores	Dados pessoais (sexo, idade), e grupo de docência	1 2 3
		Conhecer a formação e a experiência profissional dos diretores(as)	Habilitações acadêmicas, anos de serviço docente, anos de experiência como diretor(a) e formação especializada,	4 5 6 7
II	Coordenação da EE	Identificar o CEE	Profissional do agrupamento de escolas/escola não agrupada que exerce o cargo de CEE	8.1
		Identificar os critérios para atribuição do cargo de CEE	Critérios que atendem o estipulado na lei, a formação, a experiência no cargo ou outro	8.2
		Perceber o enquadramento do CEE e da EE no Agrupamento de escolas/escolas não agrupadas	Perceber quem representa a EE no conselho pedagógico. Conhecer quem são os elementos coordenados pelo CEE.	8.3 9
		Compreender em que medida as ações exercidas pelos CEE se aproximam ou não das atribuições/competências estabelecidas para o supervisor pela literatura da especialidade	Frequência da realização de ações supervisivas do CEE: formação, <i>coaching</i> , gestão e administração, coordenação, liderança, mediação monitorização, regulação e avaliação.	10
III	Funções e Perfil do CEE	Conhecer a opinião dos diretores sobre a importância das funções supervisivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola	Relevância atribuída às funções supervisivas do CEE para o desenvolvimento de práticas inclusivas.	11
		Contribuir para a redefinição de um perfil profissional e de um conjunto de competências do CEE	Apontar competências específicas ao CEE.	12 13

## 1.4 Inquérito por questionário ao DEE

### Inquérito por Questionário - Docente de Educação Especial

No âmbito do Programa Doutor em Didática e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um estudo que pretende contribuir para a clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador do grupo de Educação Especial, de modo a que este seja capaz de responder aos desafios inerentes a uma educação inclusiva.

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este inquérito por questionário, expressando a sua opinião sobre cada enunciado.

Não há, como é óbvio, respostas certas ou erradas, há, apenas, opiniões.

O anonimato dos participantes será assegurado, pelo que nenhuma informação será utilizada com a identificação dos inquiridos, e só a equipa de trabalho desta investigação terá acesso aos dados. Ao responder ao questionário manifestará o seu consentimento em participar no estudo, sabendo que não estará a abdicar dos direitos de sigilo na informação fornecida.

Caso queira colocar alguma questão relacionada com este projeto de investigação, por favor, contacte a investigadora, Isabel Correia, através do n.º 239 947 572, ou por email: isabelcorreia@ua.pt

Se estiver interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email no espaço destinado a esse fim no final do questionário.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

**ATENÇÃO!** Quando a sua opção de resposta implicar o preenchimento dos campos de resposta aberta, seja objetivo(a) e conciso(a) na apresentação da informação.

### I- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

#### 1. Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

#### 2. Idade (em 01/09/2012) \*

#### 3. Anos de serviço docente, até 31/08/2012 \*

#### 4. Grupo de docência da formação de base \*

exemplo: 250 - Educação Musical

#### 5. Grupo de docência na Educação Especial (EE) \*

Exemplo: 910

#### 6. Área(s) em que possui formação especializada \*

- Educação Especial: Domínio cognitivo e motor  
 Educação Especial: Domínio Emocional e personalidade  
 Educação Especial: Domínio da Audição  
 Educação Especial: Domínio da Visão  
 Outro:

## II – A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA ONDE ATUALMENTE LECIONA

### 7. Quem coordena a EE no seu agrupamento/escola não agrupada? \*

- Um docente do grupo de recrutamento de Educação Especial  
 Psicólogo  
 Outro:

### 8. Tendo em conta o que conhece do papel desenvolvido pelo coordenador(a) da EE do seu agrupamento/escola não agrupada, indique a frequência com que esse coordenador realiza as ações tipificadas nas afirmações seguintes, assinalando em cada linha a alternativa que considera ser a mais adequada \*

	Nunca	Poucas vezes	Sem opinião	Muitas vezes	Sempre
Participa na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reúne/atualiza todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha o trabalho de constituição de turmas e horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta um a inventariação de necessidade de docentes de EE e de apoio educativo, técnicos e assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procede à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Propõe ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propõe ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordena a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmite aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procede à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e, vice-versa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a troca de experiências e a cooperação entre os elementos da EE e entidades externas/parceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orienta a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitoriza as planificações/planos de intervenção de docentes e técnicos para alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recolhe e interpreta dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta e/ou colabora na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentiva docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolve os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Promove a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na atribuição dos professores/directores de turma dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Relativamente às competências profissionais do(a) coordenador(a) da EE, indique a relevância que atribui a cada uma das seguintes afirmações, assinalando em cada linha a alternativa que considera ser a mais adequada \***

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Conhecimentos científicos e técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/SEAE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Página 3

Após a página 2 [Continuar para a página seguinte](#)

### III – FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE - VISÃO PESSOAL

10. Relativamente às funções do coordenador da EE, indique a relevância que atribui às afirmações seguintes para o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento/escola, assinalando em cada linha a alternativa que melhor traduz a sua visão pessoal \*

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Observar as atividades letivas dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Considera que o coordenador da EE deve possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores? \***

- Sim  
 Não

**12. Se respondeu SIM na questão anterior, indique por favor, que competências são essas, na sua opinião**

#### **OBSERVAÇÕES**

Caso deseje fazer algum comentário ou acrescentar dados sobre este tema, poderá fazê-lo no espaço que se segue

Caso esteja interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email

Muito obrigada pela sua colaboração!

## 1.5 Inquérito por Questionário ao CEE

### Inquérito por Questionário - Coordenador da Educação Especial

No âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um estudo que pretende contribuir para a clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador do grupo de Educação Especial, de modo a que este seja capaz de responder aos desafios inerentes a uma educação inclusiva.

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este inquérito por questionário, expressando a sua opinião sobre cada enunciado.

Não há, como é óbvio, respostas certas ou erradas, há, apenas, opiniões.

O anonimato dos participantes será assegurado, pelo que nenhuma informação será utilizada com a identificação dos inquiridos, e só a equipa de trabalho desta investigação terá acesso aos dados. Ao responder ao questionário manifestará o seu consentimento em participar no estudo, sabendo que não estará a abdicar dos direitos de sigilo na informação fornecida.

Caso queira colocar alguma questão relacionada com este projeto de investigação, por favor, contacte a investigadora, Isabel Correia, através do n.º 239 947 572, ou por email: [isabelcorreia@ua.pt](mailto:isabelcorreia@ua.pt)

Se estiver interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email no espaço destinado a esse fim no final do questionário.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

**ATENÇÃO!** Quando a sua opção de resposta implicar o preenchimento dos campos de resposta aberta, seja objetivo(a) e conciso(a) na apresentação da informação.

### I- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

#### 1. Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

#### 2. Idade (em 01/09/2012) \*

#### 3. Anos de serviço, até 31/08/2012 \*

#### 4. Grupo de docência/Cargo técnico \*

Exemplos: 910 - Educação Especial; 250 - Educação Musical; Psicólogo

#### 5. Anos de experiência como coordenador(a) da Educação Especial (EE)/serviços especializados de apoio educativo (SEAE) até 31/08/2012 \*

#### 6. Área(s) em que possui formação especializada \*

- Nenhuma
- Educação Especial: Domínio cognitivo e motor
- Educação Especial: Domínio Emocional e personalidade
- Educação Especial: Domínio da Audição
- Educação Especial: Domínio da Visão
- Outro:

**7. Realizou algum trabalho com crianças com necessidades educativas especiais (NEE) antes de assumir o papel de coordenador(a) de EE/SEAE? \***

- Sim  
 Não

**8. Se respondeu SIM à questão anterior, caracterize o trabalho que realizou com essas crianças**

**9. Tipo de formação relevante a que teve acesso para o desenvolvimento de competências para o cargo de coordenador(a) de EE/SEAE. \***

- Nenhuma formação  
 Formação Especializada  
 Formação contínua  
 Outro:

Página 2

Após a página 1 [Continuar para a página seguinte](#)

## II – A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA ONDE TRABALHA ATUALMENTE

### 10. Enquadramento organizacional da coordenação da EE

**10.1. Dos critérios apontados, assinale o critério que esteve subjacente à atribuição da sua função de coordenação da EE \***

- Dar cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 43.º, ponto 7 (o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo Diretor para o exercício do cargo)  
 Experiência no cargo de coordenação da EE/SEAE  
 Outro:

**10.2. Enquanto coordenador(a) da EE, tem assento no Conselho Pedagógico? \***

- Sim  
 Não

**10.2.1. Se não, quem representa a EE no Conselho Pedagógico?**

**11. Assinale os elementos que coordena \***

- Docente(s) de educação especial  
 Psicólogo(s)  
 Terapeuta(s) da fala  
 Terapeuta(s) ocupacional(ais)  
 Assistente(s) operacional(ais)  
 Intérprete(s) de Língua Gestual Portuguesa  
 Outro:

**12. Das funções a seguir apontadas, assinale aquela(s) que assume além da coordenação da EE \***

- Nenhuma outra função
- Apoio direto a alunos
- Coordenação de Unidade (Ensino Estruturado, Multifuncional, ...)
- Avaliações técnico-pedagógicas
- Aulas de substituição
- Articulação de professores de EE, SPO, terapeutas, técnicos do CRI e outros parceiros
- Coordenação do Departamento de Expressões
- Outro:

**13. Quantos tempos letivos lhe foram atribuídos para cumprir com os seus deveres de coordenação da EE? \***

considerar como tempo letivo um período de 45 minutos

**14. Considera esse tempo suficiente para o desempenho das suas funções de coordenação? \***

- Sim
- Não

**15. Se considera esse tempo insuficiente, em média, de quantos tempos semanais a mais necessária para conseguir responder às suas responsabilidades? \***

considerar o tempo semanal um período de 45 minutos

**16. Tendo em conta o papel que desenvolve enquanto coordenador(a), indique a frequência com que realiza as ações tipificadas nas afirmações seguintes, assinalando em cada linha a alternativa que considera ser a mais adequada \***

	Nunca	Poucas vezes	Não se adequa	Muitas vezes	Sempre
Participo na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reúno/atualizo todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresento documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho o trabalho de constituição de turmas e horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apresento uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procedo à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o diretor(a) e o conselho pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponho ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proponho ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordeno a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmito aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procedo à mediação entre o(a) Diretor(a) e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a troca de experiências e a cooperação entre docentes de EE/técnicos e entidades externas/parceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oriento a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observo o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorizo as planificações/planos de intervenção dos docentes de EE para alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Colaboro na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomento a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recolho e interpreto dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresento e/ou colaboro na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Envolve os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro na atribuição dos professores/directores de turma dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**17. Relativamente às competências profissionais do(a) coordenador(a) da EE, indique a relevância que atribui a cada uma das seguintes afirmações, assinalando em cada linha a alternativa que considera ser a mais adequada \***

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Conhecimentos científicos e técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para interpretar e ter em conta a legislação relativa a crianças com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para monitorizar e apoiar a diversificação de estratégias e de métodos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento especializado para o exercício do cargo de coordenação em EE/ SEAE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de identificar barreiras e facilitadores à aprendizagem das crianças e jovens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de encontrar uma linguagem comum que conjugue o discurso clínico e o discurso educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento adquirido pela experiência como professor de apoio a alunos de NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para proceder a adaptações do currículo regular e desenvolver programas em áreas específicas de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento contextualizado do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conhecimento dos membros do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento da cultura organizacional do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para apoiar o(a) Diretor(a) e estruturas de coordenação pedagógica das escolas na conceção de projetos educativos e projetos curriculares adequados aos interesses e capacidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de identificar as necessidades de formação da comunidade educativa (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais/encarregados de educação e alunos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação de acordo com as necessidades detetadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para combinar recursos humanos com as necessidades dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de avaliar situações, atividades e desempenhos dos recursos humanos (docentes, técnicos, assistentes operacionais,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de comunicação para trabalhar em parceria com profissionais externos, diretor(a), pessoal docente e não docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para desenvolver uma relação cooperativa com os pais/encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para elaborar PEI e relatórios circunstanciados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para acompanhar a integração de novos agentes educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para resolver questões inesperadas (faltas de pessoal, problemas de comportamento, almoços, transportes, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Capacidade para elaborar planos de ação relativamente a parcerias com outras entidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidades de comunicação – ouvir, compreender, ler as intenções e desejos das outras pessoas, fornecendo informações específicas de modo a que os outros compreendam e se necessário, apliquem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atitude ética e deontológica para desenvolver todas as atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### III – FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE - VISÃO PESSOAL

18. Relativamente às funções do coordenador da EE, indique a relevância que atribui às afirmações seguintes para o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento/escola, assinalando em cada linha a alternativa que melhor traduz a sua visão pessoal \*

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observar as atividades terapêuticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19. Considera que o coordenador da EE deve possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores? \***

- Sim  
 Não

**20. Se respondeu SIM na questão anterior, indique por favor, que competências são essas, na sua opinião**

#### OBSERVAÇÕES

Caso deseje fazer algum comentário ou acrescentar dados sobre este tema, poderá fazê-lo no espaço que se segue

**Caso esteja interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email**

Muito obrigada pela sua colaboração!

## 1.6 Inquérito por Questionário ao Diretor

### Inquérito por Questionário - Diretor

No âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um estudo que pretende contribuir para a clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador do grupo de Educação Especial, de modo a que este seja capaz de responder aos desafios inerentes a uma educação inclusiva.

A sua colaboração é preciosa para a concretização deste trabalho, por isso solicito-lhe que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a este inquérito por questionário, expressando a sua opinião sobre cada enunciado.

Não há, como é óbvio, respostas certas ou erradas, há, apenas, opiniões.

O anonimato dos participantes será assegurado, pelo que nenhuma informação será utilizada com a identificação dos inquiridos, e só a equipa de trabalho desta investigação terá acesso aos dados. Ao responder ao questionário manifestará o seu consentimento em participar no estudo, sabendo que não estará a abdicar dos direitos de sigilo na informação fornecida.

Caso queira colocar alguma questão relacionada com este projeto de investigação, por favor, contacte a investigadora, Isabel Correia, através do n.º 239 947 572, ou por email: isabelcorreia@ua.pt

Se estiver interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email no espaço destinado a esse fim no final do questionário.

Certa de que o meu pedido merecerá a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

**ATENÇÃO!** Quando a sua opção de resposta implicar o preenchimento dos campos de resposta aberta, seja objetivo(a) e conciso(a) na apresentação da informação.

### I- DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

#### 1. Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

#### 2. Idade (em 01/09/2012) \*

#### 3. Grupo de docência \*

Exemplo: 250 - Educação Musical

#### 4. Habilitações académicas \*

- licenciatura  
 mestrado  
 doutoramento

Outro:

#### 5. Anos de serviço docente até 31/08/2012 \*

#### 6. Anos de experiência no exercício da função de responsável máximo pela gestão/direção do agrupamento/escolas [como Presidente e/ou Diretor(a)] até 31/08/2012 \*

**7. Área(s) de Formação Especializada que possui \***

- Nenhuma formação especializada
- Administração Escolar
- Educação Especial
- Supervisão Pedagógica
- Outro:

Página 2

Após a página 1 **II- A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EE) NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA QUE DIRIGE ATUALMENTE****8. Enquadramento organizacional da coordenação da EE****8.1. Quem assume a coordenação da EE no seu agrupamento/escola não agrupada? \***

- Docente de Educação Especial
- Psicólogo
- Outro:

**8.2. Dos critérios apontados, assinale o critério que esteve subjacente à atribuição da função de coordenação da EE**

- Dar cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º 137/2012, art.º 43.º, ponto 7 (o coordenador de departamento é eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo Diretor para o exercício do cargo)
- Experiência no cargo de coordenação da EE/SEAE
- Outro:

**8.3. O coordenador da EE tem assento no Conselho Pedagógico? \***

- Sim
- Não

**8.3.1. Se respondeu Não na questão anterior, diga quem representa a EE no Conselho Pedagógico?****9. Assinale os elementos que são coordenados pelo coordenador da EE do seu agrupamento/escola não agrupada \***

- Docente(s) de EE
- Psicólogo(s)
- Terapeuta(s) da fala
- Terapeuta(s) ocupacional(ais)
- Intérprete(s) de Língua Gestual Portuguesa
- Assistente(s) operacional(ais)
- Outro:

**10. Tendo em conta o que conhece do papel desenvolvido pelo coordenador da EE do seu agrupamento/escola não agrupada indique a frequência com que esse coordenador realiza as ações tipificadas nas afirmações seguintes, assinalando em cada linha a alternativa que considera ser a mais adequada \***

	Nunca	Poucas vezes	Sem opinião/Não se adequa	Muitas vezes	Sempre
Participa na elaboração/condução do projeto educativo identificando necessidades e propostas de solução/ação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha a participação de docentes de EE e técnicos no plano anual de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reúne/atualiza todos os dados/informação nos processos dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta documentos relativos a alunos com NEE (Programa Educativo Individual (PEI), Relatório Circunstanciado, Provas de Exame, ...) para aprovação pelo Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha o processo de transição dos alunos com NEE entre ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha o processo de transferência dos alunos com NEE para outra escola ou para a vida pós-escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha o trabalho de constituição de turmas e horários	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta uma inventariação de necessidades de docentes de EE, técnicos e assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na identificação das necessidades de formação do pessoal docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na articulação de todos os serviços e entidades que intervêm no processo de apoio aos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procede à inventariação da necessidade de recursos materiais para aconselhar o Diretor(a) e o Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propõe ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Propõe ao Conselho Pedagógico a adoção de documentos /instrumentos estruturantes da atuação pedagógica para todos os educadores/docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordena a distribuição de recursos humanos/serviços (docentes, técnicos e assistentes operacionais) pelos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmite aos docentes de EE informações emanadas do Conselho Pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Procede à mediação entre Diretor e os docentes de EE e técnicos e vice-versa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove espaços de reflexão e partilha de conhecimentos de diferentes áreas de especialização entre docentes de EE e técnicos do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a troca de experiências e a cooperação entre os elementos da EE e entidades externas/parceiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orienta a atuação pedagógica e didática dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observa o trabalho dos docentes de EE em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitoriza as planificações/planos de intervenção de docentes e técnicos para alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na monitorização da atuação terapêutica dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta a articulação entre docentes de EE e entre estes e outros profissionais/técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha as aulas/apoios para perceber como estão a decorrer os processos de ensino e de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a monitorização e análise do aproveitamento/sucesso dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recolhe e interpreta dados provenientes da avaliação ou intervenção de outros técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanha os progressos dos alunos relativamente aos objetivos delineados nos PEI dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e outro pessoal do agrupamento/escola na definição de expectativas realistas quanto ao comportamento e resultados a esperar dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresenta e/ou colabora na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoia docentes e técnicos no desenvolvimento de conhecimentos e competências no sentido de melhorar a eficácia na resposta a alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a construção de relações de trabalho entre pessoas (docentes, técnicos, assistentes operacionais, pais...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentiva docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envolve os docentes e técnicos na tomada de decisões relativamente às intervenções com os alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove situações de formação sobre a educação dos alunos com NEE/deficiência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a troca de experiências entre professores de EE/técnicos do meu agrupamento/escola não agrupada e docentes de EE/técnicos de outros agrupamentos/escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Colabora na atribuição dos professores/directores de turma dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colabora na identificação das necessidades de formação do pessoal não docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### III- FUNÇÕES E PERFIL DO COORDENADOR DA EE - VISÃO PESSOAL

**11. Relativamente às funções do coordenador da EE, indique a relevância que atribuiu às afirmações seguintes para o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento/escola, assinalando em cada linha a alternativa que melhor traduz a sua visão pessoal \***

	Irrelevante	Pouco relevante	Sem opinião	Relevante	Muito relevante
Aconselhar a Direção do agrupamento/escola não agrupada e o Conselho Pedagógico sobre os recursos necessários para atender às necessidades educativas dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar com coordenadores de estabelecimentos de ensino no acompanhamento das práticas educativas e terapêuticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover a reflexão colaborativa sobre processos de ensino e de aprendizagem eficazes entre docentes de EE e técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomentar a articulação entre docentes de EE e docentes de outros departamentos/grupos de recrutamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanhar as atividades dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer consultoria a docentes, técnicos, pais e encarregados de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observar as atividades letivas dos docentes de EE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observar as atividades terapêuticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorizar a adequação dos PEI aos interesses e necessidades dos alunos com NEE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assegurar a implementação de medidas educativas com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Coordenar processos de diagnóstico de alunos com necessidades educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos assistentes operacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar necessidades de formação dos técnicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar atividades formativas – debates, conferências, palestras, oficinas de formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar no processo de autoavaliação do agrupamento/escola não agrupada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Considera que o coordenador da EE deve possuir competências específicas que não são exigidas aos outros coordenadores? \***

- Sim  
 Não

**13. Se respondeu SIM na questão anterior, indique por favor, que competências são essas, na sua opinião**

**OBSERVAÇÕES**

Caso deseje fazer algum comentário ou acrescentar dados sobre este tema, poderá fazê-lo no espaço que se segue

**Caso esteja interessado(a) em receber informação sobre os resultados deste estudo deixe o seu contacto de email**

Muito obrigada pela sua colaboração!

## 2. Inquéritos por Entrevista

### 2.1 Guião da Entrevista – *Inspetora da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro, da Inspeção Geral da Educação e Ciência*

#### UNIVERSIDADE DE AVEIRO INVESTIGAÇÃO DE DOUTORAMENTO

Doutoranda/Responsável pelo tratamento dos dados: Isabel Correia  
Orientadora e coorientadora: Doutora Carlota Thomaz e Doutora Paula Santos

#### **Consentimento Informado**

No âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, está a desenvolver-se um estudo que pretende contribuir para a clarificação e aprofundamento do perfil de competências profissionais do Coordenador da Educação Especial, objetivando que este seja capaz de responder aos desafios inerentes a uma educação inclusiva.

Para isso, solicita-se a sua participação numa entrevista que será objeto de gravação áudio e da qual lhe será dada a ler a transcrição, com o objetivo de receber a sua concordância ou retificação, antes de ser objeto de análise pela investigadora.

Como esta participação é voluntária, poderá interromper a entrevista/gravação em qualquer momento, se assim o desejar.

-----

Declaro que, após convenientemente esclarecida pela doutoranda/responsável pelo tratamento dos dados, concordo em participar na entrevista nos seguintes termos:

Participação de forma anónima

Participação com identificação pessoal

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da doutoranda

Assinatura da participante

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## GUIÃO DA ENTREVISTA

**Entrevistada:** *Inspetora da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro, da Inspeção Geral da Educação e Ciência*

**Tema:** Perfil de Competências Profissionais do Coordenador da Educação Especial (CEE)

**Objetivo Geral:** Conhecer a opinião da entrevistada em relação à supervisão pedagógica intermédia em Educação Especial (EE), como fator de desenvolvimento de práticas inclusivas

### **Objetivos Específicos:**

1. Obter elementos para estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE
2. Obter elementos sobre as funções de supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola
3. Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

### **Blocos**

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Bloco Temático B – Dados sobre a entrevistada

Bloco Temático C – Dados sobre critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE

Bloco Temático D – Dados sobre processos de coordenação/supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola

Bloco Temático E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

Bloco Temático F – Dados sobre as expectativas da entrevistada relativamente ao enquadramento organizacional e perfil de competências profissionais do CEE para a promoção de práticas inclusivas na escola

## Bloco Temático G – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca das finalidades da investigação</li> <li>- Motivar a entrevistada a participar, realçando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidade das declarações</li> <li>- Obter autorização para a gravação da entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver no trabalho de investigação, do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo da Supervisão: sobre <b>perfil de competências profissionais do coordenador da Educação Especial</b>;</li> <li>- Informar a entrevistada, em linhas gerais, sobre o que se pretende com esta entrevista; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar as razões da escolha da entrevistada;</li> <li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho;</li> <li>- Pedir ajuda à entrevistada, realçando o facto de o seu contributo ser absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Colocar a entrevistada na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial: a transcrição da entrevista ser-lhe-á dada a ler para receber a sua concordância, antes de ser objeto de análise pela investigadora; será assegurado o carácter confidencial da informação prestada se for essa a vontade da entrevistada.</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista</li> </ul> </li> </ul>
B – Dados sobre a entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso académico e profissional</li> </ul>	<p>Questão 1 – Qual foi o seu percurso académico?</p> <p>Questão 2 – Qual foi/tem sido a sua experiência profissional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Académica;</li> <li>- Experiência Profissional</li> <li>- Tempo de serviço</li> <li>- Cargos desempenhados</li> </ul>
C – Elementos para	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos para</li> </ul>	<p>Questão 1 – Tendo em consideração a sua experiência na IGEC, no programa</p>	

<p>estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE</p>	<p>estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE</p>	<p>de acompanhamento das respostas educativas da Educação Especial em agrupamentos/escolas da Área Territorial do Centro, sobre a qualidade do trabalho que aí se realiza - um trabalho baseado na observação da documentação disponibilizada pelo agrupamento/escola, a observação dos contextos e as entrevistas realizadas - gostaria de saber se considera que existem diferenças no trabalho realizado nos agrupamentos/escolas resultantes do enquadramento organizacional da EE adotado nos diferentes estabelecimentos de ensino e, se sim, qual o melhor e porquê:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo disciplinar de EE integrado no Departamento de Expressões;</li> <li>- Um Departamento de EE constituído apenas por professores de EE;</li> <li>- Uma estrutura de serviços especializados que inclua todos os serviços da EE – docentes de EE, SPO, terapeutas, ...</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os docentes de EE não pertencerem, formalmente, a uma estrutura</li> </ul> <p>e, nessa ordem de ideias, quem deveria, na sua opinião, coordenar a EE, e que critérios deveriam regular a atribuição do cargo de CEE?</p>	<p>- Critérios estabelecidos na lei - DL n.º 137/2012 1) - Na coordenação de estruturas de supervisão e coordenação pedagógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Docente mais experiente,</li> <li>b) Docente com um grau mais alto de habilitações académicas;</li> </ol> <p>2) Na coordenação dos serviços técnico-pedagógicos, sempre que possível, por um professor da carreira</p>
<p>D – Elementos sobre os processos de coordenação/supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola</p>	<p>- Recolher elementos sobre processos de coordenação/supervisão que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas</p>	<p>Questão 1 – Uma escola inclusiva requer sistemas formais de coordenação na identificação, avaliação, planeamento, intervenção e avaliação das metas planeadas para alunos com NEE, numa parceria significativa com pais, outros profissionais, centros de recursos para a inclusão, parceiros e serviços. Constatase pela aplicação dos questionários na 1.ª fase do estudo, que os CEE realizam um número muito grande de ações/funções para além do apoio direto a alunos, havendo 85% deles que referem não ter tempo suficiente para o desempenho das funções de coordenação, que se calcula serem exercidas no tempo resultante da redução da componente letiva, variando este em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no art.º 79 do ECD. Considera que a atribuição de horas para o exercício do cargo de coordenação propriamente dito deveria depender do número de alunos sem e com NEE/níveis de ensino/recursos</p>	<p>- Apoio a alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordenação de unidades/departamento/grupo;</li> <li>- Avaliações técnico-pedagógicas;</li> <li>- Articulação de serviços/parcerias</li> <li>- Observação das atividades do pessoal docente e não docente (psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais,...)</li> </ul>

		<p>humanos/serviços/unidades/parcerias a coordenar num agrupamento/escola não agrupada? Se sim, que sugestões daria nesse sentido ao diretor de um agrupamento?</p> <p>Questão 2 – Constatando-se também que nem sempre o CEE tem assento no Conselho Pedagógico, até que ponto o facto do CEE ter menos espaços de atuação junto do diretor e do conselho pedagógico pode, ou não, diminuir o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento/ escola?</p> <p>Questão 3 – A promoção de uma escola inclusiva - uma escola mais atenta à diversidade e à diferença; que investiga, ao nível da sua organização, sistema de ensino e interações, as causas da sub-realização/dificuldades do aluno com e sem NEE), bem como as possíveis soluções para essas dificuldades, ao invés de as procurar, apenas, ao nível do indivíduo - requer uma mudança ao nível das práticas e das atitudes dos professores do ensino regular. Apesar dos avanços verificados a esse nível, que ações deve o CEE implementar que possam contribuir, de forma consistente, para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva?</p>	
E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE	- Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE	<p>Questão 1 – Considera que a qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens nas escolas está de algum modo relacionada com as competências do CEE? Se sim, que competências são desejáveis num CEE?</p> <p>Questão 2 – Num contexto de trabalho como é o dos professores, em que as hierarquias são pouco visíveis, em que medida o papel de líder requerido pela literatura da especialidade, quer nas questões relacionadas com a inclusão, quer no papel de coordenação/supervisão, é exercido pelo CEE para a melhoria da escola?</p> <p>Questão 3 – O modo como o CEE exerce o seu cargo é perceptível na forma com a escola se organiza para responder a situações-problema?</p>	
F – Dados sobre as	- Identificar expetativas da	Questão 1 – Entendendo-se a escola como uma organização dinâmica e	- Desafios para o papel do CEE

<p>expetativas da entrevistada</p>	<p>entrevistada relativamente à educação inclusiva e supervisão</p>	<p>fluída, e sabendo-se que as mudanças em qualquer aspeto do ambiente terão necessariamente um <i>efeito dominó</i>, quais são as expetativas que possui relativamente ao enquadramento organizacional da EE para a promoção de práticas inclusivas na escola?</p>	
<p>G – Finalização</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade e a participação da entrevistada;</li> <li>- Disponibilizar a gravação e a transcrição à entrevistada</li> </ul>



## 2.2 Guião da Entrevista – Docente no Ensino Superior

### GUIÃO DA ENTREVISTA

#### *Entrevistado: Docentes no Ensino Superior*

**Tema:** Perfil de Competências Profissionais do Coordenador da Educação Especial (CEE)

**Objetivo Geral:** Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) em relação à supervisão pedagógica intermédia em Educação Especial (EE), como fator de desenvolvimento de práticas inclusivas

#### **Objetivos Específicos:**

1. Obter elementos para estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE
2. Obter elementos sobre as funções de supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola
3. Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

#### **Blocos**

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)

Bloco Temático B – Dados sobre o(a) entrevistado(a)

Bloco Temático C – Dados sobre critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE

Bloco Temático D – Dados sobre processos de coordenação/supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola

Bloco Temático E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

Bloco Temático F – Dados sobre as expectativas do(a) entrevistado(a) relativamente ao enquadramento organizacional e perfil de competências profissionais do CEE para a promoção de práticas inclusivas na escola

Bloco Temático G – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca das finalidades da investigação</li> <li>- Motivar o/a entrevistado(a) a participar, realçando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidad e das declarações</li> <li>- Obter autorização para a gravação da entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver no trabalho de investigação, do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo da Supervisão: sobre <b>perfil de competências profissionais do coordenador da Educação Especial</b>;</li> <li>- Informar o/a entrevistado(a), em linhas gerais, sobre o que se pretende com esta entrevista;                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar as razões da escolha do(a) entrevistado(a);</li> <li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho;</li> <li>- Pedir ajuda ao/à entrevistado(a), realçando o facto de o seu contributo ser absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Colocar o/a entrevistado(a) na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial: a transcrição da entrevista ser-lhe-á dada a ler para receber a sua concordância, antes de ser objeto de análise pela investigadora; será assegurado o carácter confidencial da informação prestada se for essa a vontade do(a) entrevistado(a).</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista</li> </ul> </li> </ul>
B – Dados sobre o/a entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso académico e profissional</li> </ul>	Questão 1 – Qual foi o seu percurso académico? Questão 2 – Qual foi/tem sido a sua experiência profissional?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Académica;</li> <li>- Experiência Profissional</li> <li>- Tempo de serviço</li> <li>- Cargos desempenhados</li> </ul>
C – Elementos para estabelecer um quadro de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos para estabelecer um quadro de</li> </ul>	Questão 1 – Tendo em consideração a sua experiência enquanto professor no ensino superior ligado a cursos no âmbito da EE, qual considera ser o melhor enquadramento organizacional da EE num	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios estabelecidos na lei - DL n.º 137/2012 1) - Na coordenação de estruturas de supervisão e</li> </ul>

critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE	critérios reguladores da atribuição do cargo de coordenador de EE	<p>agrupamento/escola não agrupada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo disciplinar de EE integrado no Departamento de Expressões;</li> <li>- Um Departamento de EE constituído apenas por professores de EE;</li> <li>- Uma estrutura de serviços especializados que inclua todos os serviços de EE – docentes de EE, SPO, terapeutas, ...</li> </ul> <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os docentes de EE não pertencerem, formalmente, a uma estrutura</li> </ul> <p>e, nessa ordem de ideias, quem deveria, na sua opinião, coordenar a EE e que critérios deveriam regular a atribuição do cargo de CEE?</p>	<p>coordenação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Docente mais experiente,</li> <li>d) Docente com um grau mais alto de habilitações académicas;</li> </ul> <p>2) Na coordenação dos serviços técnico-pedagógicos, sempre que possível, por um professor da carreira</p>
D – Elementos sobre os processos de coordenação /supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola	- Recolher elementos sobre processos de coordenação/supervisão que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas	<p>Questão 1 – Uma escola inclusiva requer sistemas formais de coordenação na identificação, avaliação, planeamento, intervenção e avaliação das metas planeadas para alunos com NEE, numa parceria significativa com pais, outros profissionais, centros de recursos para a inclusão, parceiros e serviços. Constata-se pela aplicação dos questionários na 1.ª fase do estudo, que os CEE realizam um número muito grande de ações/funções para além do apoio direto a alunos, havendo 85% deles que referem não ter tempo suficiente para o desempenho das funções de coordenação, que se calcula serem exercidas no tempo resultante da redução da componente letiva, variando este em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no art.º 79 do ECD. Considera que a atribuição de horas para o exercício do cargo de coordenação propriamente dito deveria depender do número de alunos sem e com NEE/níveis de ensino/recursos humanos/serviços/unidades/parcerias a coordenar num agrupamento/escola não agrupada? Se sim, que sugestões daria nesse sentido ao diretor de um agrupamento?</p> <p>Questão 2 – Constatando-se também que nem sempre o CEE tem assento no Conselho Pedagógico, até que ponto o facto do CEE ter menos espaços de atuação junto do diretor e do conselho pedagógico pode, ou não, diminuir o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento / escola?</p> <p>Questão 3 - A promoção de uma escola inclusiva - uma escola mais atenta à</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoio a alunos;</li> <li>- Coordenação de unidades/departamento/grupo;</li> <li>- Avaliações técnico-pedagógicas;</li> <li>- Articulação de serviços/parcerias;</li> <li>- Observação das atividades do pessoal docente e não docente (psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais,...)</li> </ul>

		<p>diversidade e à diferença; que investiga, ao nível da sua organização, sistema de ensino e interações, as causas da sub-realização/dificuldades do aluno com e sem NEE), bem como as possíveis soluções para essas dificuldades, ao invés de as procurar, apenas, ao nível do indivíduo - requer uma mudança ao nível das práticas e das atitudes dos professores do ensino regular. Apesar dos avanços verificados a esse nível, que ações deve o CEE implementar que possam contribuir, de forma consistente, para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva?</p>	
<p>E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE</p>	<p>- Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE</p>	<p>Questão 1 – Considera que a qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens nas escolas está de algum modo relacionada com as competências do CEE? Se sim, que competências são desejáveis num coordenador de EE?</p> <p>Questão 2 – Num contexto de trabalho como é o dos professores, em que as hierarquias são pouco visíveis, em que medida o papel de líder requerido pela literatura da especialidade, quer nas questões relacionadas com a inclusão, quer no papel de coordenação/supervisão, é exercido pelo CEE para a melhoria da escola?</p> <p>Questão 3 – O Despacho Conjunto n.º 105/97 estabelece o regime de prestação de serviços de apoio educativo por professores especializados (atuais DEE), visando uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas pelas escolas integradoras. As funções destes docentes passam por colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos, apoiar alunos e respetivos professores, e participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola.</p> <p>Considera que o CEE, enquanto especialista entre especialistas, dispõe de formação e apoio institucional para um trabalho dessa monta, ou seja, uma ação explícita de supervisão que implica a observação da vida da organização, sendo para isso necessário envolver em colaboração, reflexão e discussão toda uma escola (pessoal docente e não docente,</p>	

		pais, parceiros,...) na resolução de problemas contextuais, identificando os aspetos do sistema escolar/ações que precisam de ser mudados para, de seguida - através de um olhar otimista e potencial - planificar, executar e gerir modos/estratégias de intervenção transformadoras, e avaliar possíveis mudanças?	
F – Dados sobre as expectativas do(a) entrevistado(a)	- Identificar expectativas do(a) entrevistado(a) relativamente à educação inclusiva e supervisão	Questão 1 – Entendendo-se a escola como uma organização dinâmica e fluída, e sabendo-se que as mudanças em qualquer aspeto do ambiente terão necessariamente um <i>efeito dominó</i> , quais são as expectativas que possui relativamente ao enquadramento organizacional da EE para a promoção de práticas inclusivas na escola?	- Desafios para o papel do CEE
G – Finalização			- Agradecer a disponibilidade e a participação do(a) entrevistado(a); - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao/à docente

### **2.3 Guião da Entrevista – Docente Especializado em EE, CEE, Formador, Mestre na(s) área(s) da EE/Supervisão**

#### **GUIÃO DA ENTREVISTA**

**Entrevistado:** *Docente Especializado em EE, CEE, Formador, Mestre na área da EE/Supervisão*

**Tema:** Perfil de Competências Profissionais do Coordenador da Educação Especial (CEE)

**Objetivo Geral:** Conhecer a opinião do(a) entrevistado(a) em relação à supervisão pedagógica intermédia em Educação Especial (EE), como fator de desenvolvimento de práticas inclusivas

#### **Objetivos Específicos:**

1. Obter elementos para estabelecer um quadro de critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE
2. Obter elementos sobre as funções de supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola
3. Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

#### **Blocos**

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)

Bloco Temático B – Dados sobre o(a) entrevistado(a)

Bloco Temático C – Dados sobre critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE

Bloco Temático D – Dados sobre processos de coordenação/supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola

Bloco Temático E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE

Bloco Temático F – Dados sobre as expetativas do(a) entrevistado(a) relativamente ao enquadramento organizacional e perfil de competências profissionais do CEE para a promoção de práticas inclusivas na escola

Bloco Temático G – Finalização

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do(a) entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar acerca das finalidades da investigação</li> <li>- Motivar o/a entrevistado(a) a participar, realçando o valor da colaboração</li> <li>- Assegurar a confidencialidad e das declarações</li> <li>- Obter autorização para a gravação da entrevista</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver no trabalho de investigação, do Programa Doutoral em Didática e Formação, ramo da Supervisão: sobre <b>perfil de competências profissionais do coordenador da Educação Especial</b>;</li> <li>- Informar o/a entrevistado(a), em linhas gerais, sobre o que se pretende com esta entrevista; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar as razões da escolha do(a) entrevistado(a);</li> <li>- Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho;</li> <li>- Pedir ajuda ao/a entrevistado(a), realçando o facto de o seu contributo ser absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho;</li> <li>- Colocar o/a entrevistado(a) na situação de membro da equipa de investigação, embora com um estatuto especial: a transcrição da entrevista ser-lhe-á dada a ler para receber a sua concordância, antes de ser objeto de análise pela investigadora; será assegurado o carácter confidencial da informação prestada se for essa a vontade do(a) entrevistado(a).</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista</li> </ul> </li> </ul>
B – Dados sobre o/a entrevistado(a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso académico e profissional</li> </ul>	<p>Questão 1 – Qual foi o seu percurso académico?</p> <p>Questão 2 – Qual foi/tem sido a sua experiência profissional?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação Académica;</li> <li>- Experiência Profissional</li> <li>- Tempo de serviço</li> <li>- Cargos desempenhados</li> </ul>
C – Elementos para estabelecer um quadro de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher elementos para estabelecer um quadro de</li> </ul>	<p>Questão 1 – Tendo em consideração a sua experiência enquanto docente de EE/coordenador(a) num agrupamento/escola, e/ou enquanto formador(a) no âmbito da EE/professor(a)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios estabelecidos na lei - DL n.º 137/2012 1) - Na coordenação de estruturas de supervisão e</li> </ul>

<p>critérios reguladores da atribuição do cargo de CEE</p>	<p>critérios reguladores da atribuição do cargo de coordenador de EE</p>	<p>de EE, qual considera ser o melhor enquadramento organizacional da EE num agrupamento/escola não agrupada:                  – O grupo disciplinar de EE integrado no Departamento de Expressões;                  – Um Departamento de EE constituído apenas por professores de EE;                  – Uma estrutura de serviços especializados que inclua todos os serviços de EE – docentes de EE, SPO, terapeutas, ...                  ou                  – Os docentes de EE não pertencerem, formalmente, a uma estrutura</p> <p>e, nessa ordem de ideias, quem deveria, na sua opinião, coordenar a EE e que critérios deveriam regular a atribuição do cargo de CEE?</p>	<p>coordenação pedagógica:                  e) Docente mais experiente,                  f) Docente com um grau mais alto de habilitações académicas;                  2) Na coordenação dos serviços técnico-pedagógicos, sempre que possível, por um professor da carreira</p>
<p>D – Elementos sobre os processos de coordenação /supervisão dos CEE que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola</p>	<p>- Recolher elementos sobre processos de coordenação/ supervisão que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas</p>	<p>Questão 1 – Uma escola inclusiva requer sistemas formais de coordenação na identificação, avaliação, planeamento, intervenção e avaliação das metas planeadas para alunos com NEE, numa parceria significativa com pais, outros profissionais, centros de recursos para a inclusão, parceiros e serviços. Constata-se pela aplicação dos questionários na 1.ª fase do estudo, que os CEE realizam um número muito grande de ações/funções para além do apoio direto a alunos, havendo 85% deles que referem não ter tempo suficiente para o desempenho das funções de coordenação, que se calcula serem exercidas no tempo resultante da redução da componente letiva, variando este em função da idade e do tempo de serviço, por via do disposto no art.º 79 do ECD. Considera que a atribuição de horas para o exercício do cargo de coordenação propriamente dito deveria depender do número de alunos sem e com NEE/níveis de ensino/recursos humanos/serviços/unidades/parcerias a coordenar num agrupamento/escola não agrupada? Se sim, que sugestões daria nesse sentido ao diretor de um agrupamento?</p> <p>Questão 2 – Constatando-se também que nem sempre o CEE tem assento no Conselho Pedagógico, até que ponto o facto do CEE ter menos espaços de atuação junto do diretor e do conselho pedagógico pode, ou não, diminuir o desenvolvimento de práticas inclusivas num agrupamento / escola?</p>	<p>- Apoio a alunos;                  - Coordenação de unidades/departamento/grupo;                  - Avaliações técnico-pedagógicas;                  - Articulação de serviços/parcerias;                  - Observação das atividades do pessoal docente e não docente (psicólogos, terapeutas, assistentes operacionais,...)</p>



		<p>Questão 3 - A promoção de uma escola inclusiva - uma escola mais atenta à diversidade e à diferença; que investiga, ao nível da sua organização, sistema de ensino e interações, as causas da sub-realização/dificuldades do aluno com e sem NEE), bem como as possíveis soluções para essas dificuldades, ao invés de as procurar, apenas, ao nível do indivíduo - requer uma mudança ao nível das práticas e das atitudes dos professores do ensino regular. Apesar dos avanços verificados a esse nível, que ações deve o CEE implementar que possam contribuir, de forma consistente, para o desenvolvimento de uma cultura de escola inclusiva?</p>	
<p>E – Dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE</p>	<p>- Recolher dados sobre o perfil profissional e o conjunto de competências desejáveis num CEE</p>	<p>Questão 1 – Considera que a qualidade das respostas educativas proporcionadas às crianças e jovens nas escolas está de algum modo relacionada com as competências do CEE? Se sim, que competências são desejáveis num coordenador de EE?</p> <p>Questão 2 – Num contexto de trabalho como é o dos professores, em que as hierarquias são pouco visíveis, em que medida o papel de líder requerido pela literatura da especialidade, quer nas questões relacionadas com a inclusão, quer no papel de coordenação/supervisão, é exercido pelo CEE para a melhoria da escola?</p> <p>Questão 3 – O Despacho Conjunto n.º 105/97 estabelece o regime de prestação de serviços de apoio educativo por professores especializados (atuais DEE), visando uma resposta articulada e integrada aos problemas e necessidades sentidas pelas escolas integradoras. As funções destes docentes passam por colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica, contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos, apoiar alunos e respetivos professores, e participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola.</p> <p>Considera que o CEE, enquanto especialista entre especialistas, dispõe de formação e apoio institucional para um trabalho dessa monta, ou seja, uma ação explícita de supervisão que implica a observação da vida da organização, sendo para isso necessário envolver em</p>	

		colaboração, reflexão e discussão toda uma escola (pessoal docente e não docente, pais, parceiros,...) na resolução de problemas contextuais, identificando os aspetos do sistema escolar/ações que precisam de ser mudados para, de seguida - através de um olhar otimista e potencial - planificar, executar e gerir modos/estratégias de intervenção transformadoras, e avaliar possíveis mudanças?	
F – Dados sobre as expectativas do(a) entrevistado(a)	- Identificar expectativas do(a) entrevistado(a) relativamente à educação inclusiva e supervisão	Questão 1 – Entendendo-se a escola como uma organização dinâmica e fluída, e sabendo-se que as mudanças em qualquer aspeto do ambiente terão necessariamente um <i>efeito dominó</i> , quais são as expectativas que possui relativamente ao enquadramento organizacional da EE para a promoção de práticas inclusivas na escola?	- Desafios para o papel do CEE
G – Finalização			- Agradecer a disponibilidade e a participação do(a) entrevistado(a) ; - Disponibilizar a gravação e a transcrição ao/à docente

## Apêndice B – Formulário preenchido e correspondência estabelecida

### 3. Registo MIME

25/01/13

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar



#### Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Início » Registrar Inquérito » **Confirmação**

**Inquérito registado com sucesso.**

O pedido de autorização vai ser analisado pela DGIDC, sendo notificado via e-mail, para os endereços da entidade e do interlocutor, da conclusão da análise.

#### Identificação da Entidade / Interlocutor

Nome da entidade:

Isabel Maria Eufrásio Correia

Nome do Interlocutor:

Isabel Maria Eufrásio Correia

E-mail do interlocutor:

isabelcorreia@ua.pt

Isabel Maria Eufrásio  
Correia

Sair

Área reservada

- Dados da entidade
- Consultar Inquéritos
- Registrar Inquérito
- Instruções

- Início
- Pesquisar Inquéritos

#### Dados do Inquérito

Número de registo:

0347700001

Designação:

Inquérito por Questionário - Docente de Educação Especial; Inquérito por Questionário - Coordenador de Educação Especial; Inquérito por Questionário - Diretor

Descrição:

Os 3 questionários começam com uma nota introdutória que visa elucidar os respondentes sobre o conteúdo e objetivo do estudo, motivá-los para a participação no mesmo, assegurar o seu anonimato e informá-los de que ao responderem ao questionário estão a manifestar o seu consentimento em participar no estudo, sabendo que não estarão a abdicar dos seus direitos de sigilo na informação fornecida.

Os 3 são constituídos, na sua maioria, por questões de resposta fechada, assumindo o formato de questões de resposta dicotómica, de resposta múltipla e de resposta do tipo escala de Likert, e, residualmente, por questões abertas. Terminam com um espaço designado de Observações, para que os respondentes possam deixar algum comentário ou acrescentar alguma informação, se assim o entenderem, e um outro espaço no qual poderão deixar o contacto de e-mail caso estejam interessados em receber informação sobre os resultados do estudo.

O Inquérito por Questionário - Docente de Educação Especial (EE) está dividido em 3 blocos temáticos. No 1.º, DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS (DPP), as questões colocadas visam recolher informação que nos permitam caracterizar os participantes no estudo. A questão 1, sobre o sexo, é de resposta dicotómica. As questões 2, 3, 4 e 5, respetivamente sobre idade, anos de serviço docente, grupo de docência de formação de base e na EE, possuem um espaço próprio de resposta; a questão 6, sobre as áreas formação especializada, é de escolha múltipla.

No 2.º bloco, COORDENAÇÃO DA EE NO AGRUPAMENTO/ESCOLA NÃO AGRUPADA ONDE ATUALMENTE LECIONA (CEEA/ENA), na questão 7, sobre quem coordina a EE, são apresentadas 3 opções de resposta. A questão 8, de resposta fechada (tipo Likert), visa recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo coordenador de EE (CEE), sendo constituída por 40 itens, com 5 opções de resposta [nunca (N), poucas vezes (PV), sem opinião (SO), muitas vezes (Mv) e sempre (S)] para cada item. A questão 9, relacionada com as competências profissionais do CEE, integra 26 itens, apresentando igualmente uma escala com 5 opções de resposta [irrelevante (I), pouco relevante (PR), sem opinião (SO), relevante (R) e muito relevante (MR)].

No 3.º bloco, FUNÇÕES E PERFIL DO CEE – VISÃO PESSOAL (FPCEE), na questão 10, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adota uma escala com 5 opções de resposta - I, PR, SO, R e MR. A questão 11, com a qual se procura compreender se na opinião dos inquiridos o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta é dicotómica (sim/não), sendo-lhes solicitado que, em caso afirmativo, indiquem que competências são essas (questão 12, de resposta aberta).

O Inquérito por Questionário destinado ao Diretor também se encontra dividido em 3 blocos. No 1.º, DPP, tem como finalidade recolher informações com vista à caracterização dos respondentes. A questão 1, sobre o sexo, é de resposta dicotómica. As questões 2 (idade), 3 (grupo de docência), 5 (anos de serviço docente) e 6 (anos de experiência no exercício da função de responsável máximo pela gestão/direção do agrupamento/escolas) possuem um espaço próprio de resposta. A questão 4, relativa às habilitações académicas, e a questão 7, sobre as áreas de formação especializada, são de escolha múltipla.

No 2.º bloco, CEEA/ENA, a questão 8, sobre o enquadramento organizacional da coordenação da EE, subdivide-se em 3 questões de resposta fechada. Com as questões 8.1, 8.2 e 8.3 procura-se saber, respetivamente, quem assume a coordenação da EE no Agrupamento, qual o critério subjacente à atribuição da função de coordenação da EE e se o CEE tem, ou não, assento no conselho pedagógico (CP). Sendo a questão 8.3 de resposta dicotómica (sim/não), no caso de resposta negativa, é solicitado aos respondentes que indiquem, na questão 8.3.1 quem represente a EE no CP. A questão 9, sobre os elementos que são coordenados pelo CEE, a resposta é de escolha múltipla. Este bloco termina com a questão 10 que visa recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo CEE. Esta questão é de resposta fechada (tipo Likert), sendo constituída por 40 itens, com 5 opções de resposta - N, PV, SO, Mv e S.

No 3.º bloco, FPCEE, na questão 11, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adota uma escala com 5 opções de resposta - I, PR, SO, R e MR. Tal como no questionário anterior, na questão 12, com a qual se procura compreender se na opinião dos inquiridos o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta é dicotómica (sim/não), sendo-lhes solicitado que, em caso

mime.gepe.min-edu.pt/pt/nao/inquerito/RegistoConf.asp

1/5

25/07/13

## MIME - Monitorização de Inquiritas em Meio Escolar

afirmativo, indiquem que competências são essas (questão 13, de resposta aberta).

O Inquérito por Questionário - Coordenador da EE, à semelhança dos anteriores, está organizado em 3 blocos temáticos. No 1.º, DPP, as questões colocadas visam recolher informação que nos permitam caracterizar os participantes no estudo, neste caso os coordenadores da EE. A questão 1, sobre o sexo, é de resposta dicotómica. As questões 2 (idade), 3 (anos de serviço), 4 (grupo de docência/cargo técnico) e 5 (anos de experiência como CEE/SEAE) possuem um espaço próprio de resposta. A questão 6, sobre as áreas de formação especializada, é de escolha múltipla. Na questão 7, com a qual se procura saber se o coordenador realizou algum trabalho com crianças com NEE antes de assumir o papel de coordenador, a resposta é dicotómica (sim/não), sendo-lhe solicitado que, em caso afirmativo, caracterize o trabalho realizado com essas crianças (questão 8, de resposta aberta). Este bloco termina com a questão 9, relativa ao tipo de formação relevante a que teve acesso para o desenvolvimento de competências para o cargo de CEE/SEAE, de escolha múltipla.

No 2.º bloco, CEEA/EAA, a questão 10, sobre o enquadramento organizacional da coordenação da EE, subdivide-se em 2 questões de resposta dicotómica. Com a questão 10.1 e 10.2 procura-se saber, respetivamente, qual o critério subjacente à atribuição da função de coordenação da EE e se o CEE tem, ou não, assento no CP. Sendo a questão 10.2 de resposta dicotómica (sim/não), no caso de resposta negativa, é solicitado ao respondente que indique, na questão 10.2.1 (com um espaço próprio de resposta), quem representa a EE no conselho CP. As questões 11 e 12 visam, respetivamente, conhecer os elementos coordenados pelo CEE e as funções que o coordenador assume além da coordenação da EE, sendo as respostas de escolha múltipla. A questão 13, sobre o número de tempos letivos atribuídos para o cumprimento dos deveres de coordenação, possui um espaço próprio de resposta. A questão 14, com a qual se procura conhecer a opinião dos respondentes sobre se o tempo atribuído é, ou não, suficiente para o desempenho das funções de coordenação, é de resposta dicotómica (sim/não), sendo-lhes solicitado que, em caso de resposta negativa, indiquem quantos tempos semanais a mais seriam necessários para conseguirem responder às suas responsabilidades de coordenação (questão 15, com um espaço próprio de resposta). A questão 16 é de resposta fechada (tipo Likert), visa recolher informações sobre o papel desenvolvido pelo CEE, sendo constituída por 40 itens, com 5 opções de resposta – N, PV, não se adequa (NA), MV e S para cada item. Da mesma maneira, a questão 17, relacionada com as competências profissionais do CEE, integra 26 itens, apresentando igualmente uma escala com 5 opções de resposta – I, PR, SO, R e MR.

No 3.º bloco, sobre FPCEE, na questão 18, constituída por 17 itens sobre as funções do CEE, também se adota uma escala com 5 opções de resposta – I, PR, SO, R e MR. A questão 19, com a qual se procura compreender se na opinião dos inquiridos o CEE deve possuir competências específicas que não são exigidas a outros coordenadores, a resposta é dicotómica (sim/não), sendo-lhes solicitado que, em caso afirmativo, indiquem que competências são essas (questão 20, de resposta aberta).

## Objectivos:

Com a aplicação dos três inquéritos por questionário pretende-se identificar os critérios para atribuição do cargo de Coordenador da Educação Especial; conhecer a formação e a experiência profissional dos Coordenadores da Educação Especial; identificar representações de supervisão em Educação Especial dos participantes no estudo; identificar conhecimentos e capacidades inerentes ao perfil de desempenho profissional do Coordenador da Educação Especial; conhecer a opinião dos participantes no estudo sobre a importância das funções supervisivas do coordenador de Educação Especial para o desenvolvimento de práticas inclusivas na escola e perceber em que medida as funções exercidas pelos Coordenadores da Educação Especial se aproximam ou não das atribuições/competências atribuídas a este supervisor pela literatura de especialidade.

Creemos que o cruzamento dos resultados obtidos através destes três inquéritos por questionário, complementados com os dados a recolher, na segunda fase do estudo, através de entrevistas semiestruturadas a realizar a especialistas nas áreas de supervisão e de educação especial, nos será possível construir conhecimento sobre o perfil de competências profissionais do Coordenador de Educação Especial, enquanto elemento facilitador do exercício de partilha de práticas inclusivas e de reflexão crítica sobre as mesmas, em particular sobre as suas funções supervisivas.

## Periodicidade:

Outra: Aplicação apenas para efeitos do estudo em curso

## Data de início do período de recolha de dados:

01-02-2013

## Data do fim do período de recolha de dados:

31-05-2013

## Universo:

Docentes e Coordenadores de Educação Especial e diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas em exercício de funções em estabelecimentos de ensino

## Unidade de observação:

Estabelecimentos de ensino da rede pública pertencentes à Direção de Serviços da Região Centro

## Método de recolha de dados:

Através de inquéritos por questionário on-line que serão enviados, se possível, via Direção de Serviços da Região Centro aos Diretores de agrupamentos/escolas não agrupadas para divulgação do pedido de colaboração no estudo pelos participantes.

## Inquérito registado no Sistema Estatístico Nacional:

Não

## Inquérito aplicado pela entidade:

Sim

## Instrumento de inquirição:

## Nota metodológica:

25/01/13

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

Outros documentos:

Registo efectuado em 25-01-2013

#### **4. Mensagem enviada à DREC para disponibilização de dados sobre professores de EE e coordenadores/responsáveis pela EE nos agrupamentos/escolas**

Ex.ma Senhora Directora

Direcção Regional de Educação do Centro  
Direcção de Serviços de Apoio Pedagógico e  
Organização Escolar  
Chefe da Divisão DAGOE – Recursos  
Humanos das Escolas

**Assunto:** Pedido de disponibilização de dados para a realização de um estudo no âmbito do Programa Doutoral em Didáctica e Formação, ramo Supervisão, da Universidade de Aveiro

Sou professora no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e, no âmbito da tese do Programa Doutoral em Didáctica e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um estudo que tem como título – “O Coordenador de Educação Especial: Que perfil de competências?”, sob orientação da Doutora Carlota Fernandes Thomaz e da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos.

Este trabalho visa contribuir para o aprofundamento do perfil de competências profissionais do coordenador do grupo de Educação Especial que, para além dos saberes científicos, pedagógicos e didácticos inerentes à função de professor, deve ainda incluir um conjunto de conhecimentos especializados, no âmbito das necessidades educativas especiais, que permitam tomar decisões, com responsabilidade, sobre medidas educativas para alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola. O trabalho deste coordenador exige, ainda, competências de coordenação, de liderança e de supervisão e, neste caso particular, dada a natureza normalmente complexa dos casos/situações a que o grupo de Educação Especial tem de dar resposta, geralmente em colaboração com outros intervenientes no processo, as diligências tomadas neste âmbito pelo coordenador de Educação Especial podem fazer a diferença na actuação dos professores de Educação

Especial e, conseqüentemente, na melhoria de respostas educativas apropriadas às necessidades e capacidades dos alunos.

Nesta ordem de ideias, torna-se importante clarificar as competências que o coordenador de Educação Especial deve possuir e que possam contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e, ainda, tornar a escola verdadeiramente inclusiva para todos os alunos.

Para o aprofundamento desse perfil de competências, pretendemos recolher dados através da aplicação de inquéritos por questionário a professores de educação especial, aos professores que em cada agrupamento/escola não agrupada assumem a coordenação deste grupo docente e aos directores dos agrupamentos/escolas não agrupadas e, com esse contributo, traçar um perfil de competências do coordenador de Educação Especial.

Venho, assim, por este meio, solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> que me seja concedida a informação relativa ao número de docentes de Educação Especial a leccionar em cada Unidade de Gestão - Agrupamento/Escola Não Agrupada, do Ensino Público, afectas à DREC, bem como a informação da pessoa que coordena o grupo de Educação Especial em cada instituição.

Certa de que o meu pedido merecerá, de V. Ex.<sup>a</sup>, a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

Cernache, 14 de Março de 2011

Isabel Maria Eufrásio Correia

## **5. Mensagem enviada aos Presidentes/Diretores de agrupamentos de escolas/escolas para disponibilização de dados sobre professores de EE e coordenadores/responsáveis pela EE nos agrupamentos/escolas**

Ex.mo(a) Senhor(a) Presidente/Director(a)

**Assunto:** Pedido de disponibilização de dados para a realização de um estudo no âmbito do Programa Doutoral em Didáctica e Formação, ramo Supervisão, da Universidade de Aveiro

Sou professora no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e, no âmbito da tese do Programa Doutoral em Didáctica e Formação, ramo de Supervisão, da Universidade de Aveiro, encontro-me a desenvolver um estudo que tem como título – “O Coordenador de Educação Especial: Que perfil de competências?”, sob orientação da Doutora Carlota Fernandes Thomaz e da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos. Com este estudo pretende-se contribuir para a clarificação e aprofundamento das competências profissionais que o Coordenador do grupo de Educação Especial deve possuir para ao exercício das suas funções de coordenação, de modo a ser capaz de responder aos desafios inerentes a uma educação inclusiva.

A recolha de dados será feita, numa primeira fase, através da aplicação de um inquérito por questionário, ainda em fase de construção e validação, aos professores de educação especial, aos professores que em cada agrupamento/escola não agrupada assumem a coordenação deste grupo docente e aos directores dos agrupamentos/escolas não agrupadas.

De forma a poder ter uma ideia concreta quanto ao número de professores de educação especial dos Agrupamentos/Escolas Não Agrupadas afectas à DREC e a compreender quem Coordena o grupo de Educação Especial, venho, assim, por este meio, solicitar a V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> que me seja concedida a informação relativa ao número de docentes de Educação Especial a leccionar no Agrupamento/Escola que dirige, bem como a informação relativa à pessoa que coordena o grupo de Educação Especial indicando se esta pessoa é o Coordenador do Departamento de Expressões, ou um Assessor da Direcção, ou um professor de Educação Especial e qual o seu grupo de docência.



Certa de que o meu pedido merecerá, de V. Ex.<sup>a</sup>, a melhor receptividade, aproveito para agradecer, desde já, a atenção dispensada para este assunto.

Solicito resposta através do correio electrónico para [isabelcorreia@ua.pt](mailto:isabelcorreia@ua.pt) ou, se preferir, para:

Isabel Maria Eufrásio Correia

Rua do Buxo, lote 17,

Pousada

3040-792 Cernache

Com os meus melhores cumprimentos,

Cernache, 09 de Maio de 2011

Isabel Maria Eufrásio Correia

## 6. Correspondência com a DSRC – pedido de colaboração na divulgação de inquéritos por questionário

[Responder](#)
[Responder a Todos](#)
[Reencaminhar](#)

### pedido de colaboração na divulgação de inquéritos por questionário

**Isabel Correia**  
Ativa, 24 de Fevereiro de 2011 10:00

---

**Para:** [esedimento.dere@gesta-nec.pt](mailto:esedimento.dere@gesta-nec.pt)  
**Assunto:** [\(2\) Transferir todos os anexos](#)  
[carta -diretor do Progr- L-pof \(DS RC\) \(Não respondido\)](#)
[ordem de recolha de dados-aj \(DS RC\)](#)
[30\\_M02\\_2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017-2018-2019-2020-2021-2022-2023-2024-2025-2026-2027-2028-2029-2030-2031-2032-2033-2034-2035-2036-2037-2038-2039-2040-2041-2042-2043-2044-2045-2046-2047-2048-2049-2050-2051-2052-2053-2054-2055-2056-2057-2058-2059-2060-2061-2062-2063-2064-2065-2066-2067-2068-2069-2070-2071-2072-2073-2074-2075-2076-2077-2078-2079-2080-2081-2082-2083-2084-2085-2086-2087-2088-2089-2090-2091-2092-2093-2094-2095-2096-2097-2098-2099-2100-2101-2102-2103-2104-2105-2106-2107-2108-2109-2110-2111-2112-2113-2114-2115-2116-2117-2118-2119-2120-2121-2122-2123-2124-2125-2126-2127-2128-2129-2130-2131-2132-2133-2134-2135-2136-2137-2138-2139-2140-2141-2142-2143-2144-2145-2146-2147-2148-2149-2150-2151-2152-2153-2154-2155-2156-2157-2158-2159-2160-2161-2162-2163-2164-2165-2166-2167-2168-2169-2170-2171-2172-2173-2174-2175-2176-2177-2178-2179-2180-2181-2182-2183-2184-2185-2186-2187-2188-2189-2190-2191-2192-2193-2194-2195-2196-2197-2198-2199-2200-2201-2202-2203-2204-2205-2206-2207-2208-2209-2210-2211-2212-2213-2214-2215-2216-2217-2218-2219-2220-2221-2222-2223-2224-2225-2226-2227-2228-2229-2230-2231-2232-2233-2234-2235-2236-2237-2238-2239-2240-2241-2242-2243-2244-2245-2246-2247-2248-2249-2250-2251-2252-2253-2254-2255-2256-2257-2258-2259-2260-2261-2262-2263-2264-2265-2266-2267-2268-2269-2270-2271-2272-2273-2274-2275-2276-2277-2278-2279-2280-2281-2282-2283-2284-2285-2286-2287-2288-2289-2290-2291-2292-2293-2294-2295-2296-2297-2298-2299-2300-2301-2302-2303-2304-2305-2306-2307-2308-2309-2310-2311-2312-2313-2314-2315-2316-2317-2318-2319-2320-2321-2322-2323-2324-2325-2326-2327-2328-2329-2330-2331-2332-2333-2334-2335-2336-2337-2338-2339-2340-2341-2342-2343-2344-2345-2346-2347-2348-2349-2350-2351-2352-2353-2354-2355-2356-2357-2358-2359-2360-2361-2362-2363-2364-2365-2366-2367-2368-2369-2370-2371-2372-2373-2374-2375-2376-2377-2378-2379-2380-2381-2382-2383-2384-2385-2386-2387-2388-2389-2390-2391-2392-2393-2394-2395-2396-2397-2398-2399-2400-2401-2402-2403-2404-2405-2406-2407-2408-2409-2410-2411-2412-2413-2414-2415-2416-2417-2418-2419-2420-2421-2422-2423-2424-2425-2426-2427-2428-2429-2430-2431-2432-2433-2434-2435-2436-2437-2438-2439-2440-2441-2442-2443-2444-2445-2446-2447-2448-2449-2450-2451-2452-2453-2454-2455-2456-2457-2458-2459-2460-2461-2462-2463-2464-2465-2466-2467-2468-2469-2470-2471-2472-2473-2474-2475-2476-2477-2478-2479-2480-2481-2482-2483-2484-2485-2486-2487-2488-2489-2490-2491-2492-2493-2494-2495-2496-2497-2498-2499-2500-2501-2502-2503-2504-2505-2506-2507-2508-2509-2510-2511-2512-2513-2514-2515-2516-2517-2518-2519-2520-2521-2522-2523-2524-2525-2526-2527-2528-2529-2530-2531-2532-2533-2534-2535-2536-2537-2538-2539-2540-2541-2542-2543-2544-2545-2546-2547-2548-2549-2550-2551-2552-2553-2554-2555-2556-2557-2558-2559-2560-2561-2562-2563-2564-2565-2566-2567-2568-2569-2570-2571-2572-2573-2574-2575-2576-2577-2578-2579-2580-2581-2582-2583-2584-2585-2586-2587-2588-2589-2590-2591-2592-2593-2594-2595-2596-2597-2598-2599-2600-2601-2602-2603-2604-2605-2606-2607-2608-2609-2610-2611-2612-2613-2614-2615-2616-2617-2618-2619-2620-2621-2622-2623-2624-2625-2626-2627-2628-2629-2630-2631-2632-2633-2634-2635-2636-2637-2638-2639-2640-2641-2642-2643-2644-2645-2646-2647-2648-2649-2650-2651-2652-2653-2654-2655-2656-2657-2658-2659-2660-2661-2662-2663-2664-2665-2666-2667-2668-2669-2670-2671-2672-2673-2674-2675-2676-2677-2678-2679-2680-2681-2682-2683-2684-2685-2686-2687-2688-2689-2690-2691-2692-2693-2694-2695-2696-2697-2698-2699-2700-2701-2702-2703-2704-2705-2706-2707-2708-2709-2710-2711-2712-2713-2714-2715-2716-2717-2718-2719-2720-2721-2722-2723-2724-2725-2726-2727-2728-2729-2730-2731-2732-2733-2734-2735-2736-2737-2738-2739-2740-2741-2742-2743-2744-2745-2746-2747-2748-2749-2750-2751-2752-2753-2754-2755-2756-2757-2758-2759-2760-2761-2762-2763-2764-2765-2766-2767-2768-2769-2770-2771-2772-2773-2774-2775-2776-2777-2778-2779-2780-2781-2782-2783-2784-2785-2786-2787-2788-2789-2790-2791-2792-2793-2794-2795-2796-2797-2798-2799-2800-2801-2802-2803-2804-2805-2806-2807-2808-2809-2810-2811-2812-2813-2814-2815-2816-2817-2818-2819-2820-2821-2822-2823-2824-2825-2826-2827-2828-2829-2830-2831-2832-2833-2834-2835-2836-2837-2838-2839-2840-2841-2842-2843-2844-2845-2846-2847-2848-2849-2850-2851-2852-2853-2854-2855-2856-2857-2858-2859-2860-2861-2862-2863-2864-2865-2866-2867-2868-2869-2870-2871-2872-2873-2874-2875-2876-2877-2878-2879-2880-2881-2882-2883-2884-2885-2886-2887-2888-2889-2890-2891-2892-2893-2894-2895-2896-2897-2898-2899-2900-2901-2902-2903-2904-2905-2906-2907-2908-2909-2910-2911-2912-2913-2914-2915-2916-2917-2918-2919-2920-2921-2922-2923-2924-2925-2926-2927-2928-2929-2930-2931-2932-2933-2934-2935-2936-2937-2938-2939-2940-2941-2942-2943-2944-2945-2946-2947-2948-2949-2950-2951-2952-2953-2954-2955-2956-2957-2958-2959-2960-2961-2962-2963-2964-2965-2966-2967-2968-2969-2970-2971-2972-2973-2974-2975-2976-2977-2978-2979-2980-2981-2982-2983-2984-2985-2986-2987-2988-2989-2990-2991-2992-2993-2994-2995-2996-2997-2998-2999-3000-3001-3002-3003-3004-3005-3006-3007-3008-3009-3010-3011-3012-3013-3014-3015-3016-3017-3018-3019-3020-3021-3022-3023-3024-3025-3026-3027-3028-3029-3030-3031-3032-3033-3034-3035-3036-3037-3038-3039-3040-3041-3042-3043-3044-3045-3046-3047-3048-3049-3050-3051-3052-3053-3054-3055-3056-3057-3058-3059-3060-3061-3062-3063-3064-3065-3066-3067-3068-3069-3070-3071-3072-3073-3074-3075-3076-3077-3078-3079-3080-3081-3082-3083-3084-3085-3086-3087-3088-3089-3090-3091-3092-3093-3094-3095-3096-3097-3098-3099-3100-3101-3102-3103-3104-3105-3106-3107-3108-3109-3110-3111-3112-3113-3114-3115-3116-3117-3118-3119-3120-3121-3122-3123-3124-3125-3126-3127-3128-3129-3130-3131-3132-3133-3134-3135-3136-3137-3138-3139-3140-3141-3142-3143-3144-3145-3146-3147-3148-3149-3150-3151-3152-3153-3154-3155-3156-3157-3158-3159-3160-3161-3162-3163-3164-3165-3166-3167-3168-3169-3170-3171-3172-3173-3174-3175-3176-3177-3178-3179-3180-3181-3182-3183-3184-3185-3186-3187-3188-3189-3190-3191-3192-3193-3194-3195-3196-3197-3198-3199-3200-3201-3202-3203-3204-3205-3206-3207-3208-3209-3210-3211-3212-3213-3214-3215-3216-3217-3218-3219-3220-3221-3222-3223-3224-3225-3226-3227-3228-3229-3230-3231-3232-3233-3234-3235-3236-3237-3238-3239-3240-3241-3242-3243-3244-3245-3246-3247-3248-3249-3250-3251-3252-3253-3254-3255-3256-3257-3258-3259-3260-3261-3262-3263-3264-3265-3266-3267-3268-3269-3270-3271-3272-3273-3274-3275-3276-3277-3278-3279-3280-3281-3282-3283-3284-3285-3286-3287-3288-3289-3290-3291-3292-3293-3294-3295-3296-3297-3298-3299-3300-3301-3302-3303-3304-3305-3306-3307-3308-3309-3310-3311-3312-3313-3314-3315-3316-3317-3318-3319-3320-3321-3322-3323-3324-3325-3326-3327-3328-3329-3330-3331-3332-3333-3334-3335-3336-3337-3338-3339-3340-3341-3342-3343-3344-3345-3346-3347-3348-3349-3350-3351-3352-3353-3354-3355-3356-3357-3358-3359-3360-3361-3362-3363-3364-3365-3366-3367-3368-3369-3370-3371-3372-3373-3374-3375-3376-3377-3378-3379-3380-3381-3382-3383-3384-3385-3386-3387-3388-3389-3390-3391-3392-3393-3394-3395-3396-3397-3398-3399-3400-3401-3402-3403-3404-3405-3406-3407-3408-3409-3410-3411-3412-3413-3414-3415-3416-3417-3418-3419-3420-3421-3422-3423-3424-3425-3426-3427-3428-3429-3430-3431-3432-3433-3434-3435-3436-3437-3438-3439-3440-3441-3442-3443-3444-3445-3446-3447-3448-3449-3450-3451-3452-3453-3454-3455-3456-3457-3458-3459-3460-3461-3462-3463-3464-3465-3466-3467-3468-3469-3470-3471-3472-3473-3474-3475-3476-3477-3478-3479-3480-3481-3482-3483-3484-3485-3486-3487-3488-3489-3490-3491-3492-3493-3494-3495-3496-3497-3498-3499-3500-3501-3502-3503-3504-3505-3506-3507-3508-3509-3510-3511-3512-3513-3514-3515-3516-3517-3518-3519-3520-3521-3522-3523-3524-3525-3526-3527-3528-3529-3530-3531-3532-3533-3534-3535-3536-3537-3538-3539-3540-3541-3542-3543-3544-3545-3546-3547-3548-3549-3550-3551-3552-3553-3554-3555-3556-3557-3558-3559-3560-3561-3562-3563-3564-3565-3566-3567-3568-3569-3570-3571-3572-3573-3574-3575-3576-3577-3578-3579-3580-3581-3582-3583-3584-3585-3586-3587-3588-3589-3590-3591-3592-3593-3594-3595-3596-3597-3598-3599-3600-3601-3602-3603-3604-3605-3606-3607-3608-3609-3610-3611-3612-3613-3614-3615-3616-3617-3618-3619-3620-3621-3622-3623-3624-3625-3626-3627-3628-3629-3630-3631-3632-3633-3634-3635-3636-3637-3638-3639-3640-3641-3642-3643-3644-3645-3646-3647-3648-3649-3650-3651-3652-3653-3654-3655-3656-3657-3658-3659-3660-3661-3662-3663-3664-3665-3666-3667-3668-3669-3670-3671-3672-3673-3674-3675-3676-3677-3678-3679-3680-3681-3682-3683-3684-3685-3686-3687-3688-3689-3690-3691-3692-3693-3694-3695-3696-3697-3698-3699-3700-3701-3702-3703-3704-3705-3706-3707-3708-3709-3710-3711-3712-3713-3714-3715-3716-3717-3718-3719-3720-3721-3722-3723-3724-3725-3726-3727-3728-3729-3730-3731-3732-3733-3734-3735-3736-3737-3738-3739-3740-3741-3742-3743-3744-3745-3746-3747-3748-3749-3750-3751-3752-3753-3754-3755-3756-3757-3758-3759-3760-3761-3762-3763-3764-3765-3766-3767-3768-3769-3770-3771-3772-3773-3774-3775-3776-3777-3778-3779-3780-3781-3782-3783-3784-3785-3786-3787-3788-3789-3790-3791-3792-3793-3794-3795-3796-3797-3798-3799-3800-3801-3802-3803-3804-3805-3806-3807-3808-3809-3810-3811-3812-3813-3814-3815-3816-3817-3818-3819-3820-3821-3822-3823-3824-3825-3826-3827-3828-3829-3830-3831-3832-3833-3834-3835-3836-3837-3838-3839-3840-3841-3842-3843-3844-3845-3846-3847-3848-3849-3850-3851-3852-3853-3854-3855-3856-3857-3858-3859-3860-3861-3862-3863-3864-3865-3866-3867-3868-3869-3870-3871-3872-3873-3874-3875-3876-3877-3878-3879-3880-3881-3882-3883-3884-3885-3886-3887-3888-3889-3890-3891-3892-3893-3894-3895-3896-3897-3898-3899-3900-3901-3902-3903-3904-3905-3906-3907-3908-3909-3910-3911-3912-3913-3914-3915-3916-3917-3918-3919-3920-3921-3922-3923-3924-3925-3926-3927-3928-3929-3930-3931-3932-3933-3934-3935-3936-3937-3938-3939-3940-3941-3942-3943-3944-3945-3946-3947-3948-3949-3950-3951-3952-3953-3954-3955-3956-3957-3958-3959-3960-3961-3962-3963-3964-3965-3966-3967-3968-3969-3970-3971-3972-3973-3974-3975-3976-3977-3978-3979-3980-3981-3982-3983-3984-3985-3986-3987-3988-3989-3990-3991-3992-3993-3994-3995-3996-3997-3998-3999-4000-4001-4002-4003-4004-4005-4006-4007-4008-4009-4010-4011-4012-4013-4014-4015-4016-4017-4018-4019-4020-4021-4022-4023-4024-4025-4026-4027-4028-4029-4030-4031-4032-4033-4034-4035-4036-4037-4038-4039-4040-4041-4042-4043-4044-4045-4046-4047-4048-4049-4050-4051-4052-4053-4054-4055-4056-4057-4058-4059-4060-4061-4062-4063-4064-4065-4066-4067-4068-4069-4070-4071-4072-4073-4074-4075-4076-4077-4078-4079-4080-4081-4082-4083-4084-4085-4086-4087-4088-4089-4090-4091-4092-4093-4094-4095-4096-4097-4098-4099-4100-4101-4102-4103-4104-4105-4106-4107-4108-4109-4110-4111-4112-4113-4114-4115-4116-4117-4118-4119-4120-4121-4122-4123-4124-4125-4126-4127-4128-4129-4130-4131-4132-4133-4134-4135-4136-4137-4138-4139-4140-4141-4142-4143-4144-4145-4146-4147-4148-4149-4150-4151-4152-4153-4154-4155-4156-4157-4158-4159-4160-4161-4162-4163-4164-4165-4166-4167-4168-4169-4170-4171-4172-4173-4174-4175-4176-4177-4178-4179-4180-4181-4182-4183-4184-4185-4186-4187-4188-4189-4190-4191-4192-4193-4194-4195-4196-4197-4198-4199-4200-4201-4202-4203-4204-4205-4206-4207-4208-4209-4210-4211-4212-4213-4214-4215-4216-4217-4218-4219-4220-4221-4222-4223-4224-4225-4226-4227-4228-4229-4230-4231-4232-4233-4234-4235-4236-4237-4238-4239-4240-4241-4242-4243-4244-4245-4246-4247-4248-4249-4250-4251-4252-4253-4254-4255-4256-4257-4258-4259-4260-4261-4262-4263-4264-4265-4266-4267-4268-4269-4270-4271-4272-4273-4274-4275-4276-4277-4278-4279-4280-4281-4282-4283-4284-4285-4286-4287-4288-4289-4290-4291-4292-4293-4294-4295-4296-4297-4298-4299-4300-4301-4302-4303-4304-4305-4306-4307-4308-4309-4310-4311-4312-4313-4314-4315-4316-4317-4318-4319-4320-4321-4322-4323-4324-4325-4326-4327-4328-4329-4330-4331-4332-4333-4334-4335-4336-4337-4338-4339-4340-4341-4342-4343-4344-4345-4346-4347-4348-4349-4350-4351-4352-4353-4354-4355-4356-4357-4358-4359-4360-4361-4362-4363-4364-4365-4366-4367-4368-4369-4370-4371-4372-4373-4374-4375-4376-4377-4378-4379-4380-4381-4382-4383-4384-4385-4386-4387-4388-4389-4390-4391-4392-4393-4394-4395-4396-4397-4398-4399-4400-4401-4402-4403-4404-4405-4406-4407-4408-4409-4410-441](#)

