



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**FACILITADORES E OBSTÁCULOS À COLABORAÇÃO ENTRE OS
PROFESSORES TITULARES DE TURMA E
OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO 1.º CICLO**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Maria de Carmen López de Carrión Martins Perdigão
2010



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Facilitadores e Obstáculos à colaboração entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial no 1.º Ciclo

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

Maria de Carmen López de Carrión Martins Perdigão
Sob a orientação de: Professor Doutor Fernando Humberto Serra
2010

Resumo

O presente estudo visa conhecer os factores que facilitam ou dificultam o estabelecimento de uma parceria de trabalho entre os docentes titulares de turma e os de educação especial, no 1.º Ciclo do ensino básico.

Foram realizadas entrevistas a dez professores titulares de turma e dez professores de educação especial de vinte escolas diferentes no distrito de Lisboa. As respostas foram agrupadas em três categorias: Imagens da Profissão, Percepção sobre o Suporte Normativo Vigente e Colaboração entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial.

Os principais resultados permitem-nos concluir que os factores que mais comprometem o trabalho em equipa são os de natureza pessoal e profissional e, mais especificamente, os Professores de Educação Especial expressam mais dificuldades na relação profissional com os seus pares e sentem formada sobre si uma imagem tendencialmente negativa por parte dos professores titulares de turma. Por outro lado, a recente legislação em matéria de educação especial comporta, na perspectiva dos docentes, mais limitações do que vantagens, destacando-se o desfasamento entre as medidas previstas no normativo e as condições existentes na escola para a sua efectiva implementação, para além da redução do número de alunos abrangidos pela educação especial e das consequências ao nível da gestão da sala de aula regular.

Palavras-chave: Colaboração entre Professores, Facilitadores da Colaboração entre Professores, Obstáculos à Colaboração entre Professores; Clima de Trabalho em Equipa

Abstract

This study aims to understand the factors that facilitate or hamper the establishment of a working partnership between mainstream teachers and special education teachers, on the first grade of basic education. Interviews were conducted with ten teachers holding class and ten special education teachers from twenty different schools in the District of Lisbon. Responses were grouped into three categories: Image of the profession, Perceptions about the Prevailing Regulatory Support and Collaboration among teachers who hold class and special education teachers. The main results allow us to conclude that the factors that most committed teamwork are the personal and professional ones and, more specifically, the special education teachers express more difficulties in professional relationships with peers and feel formed upon a negative image tend on the part of teachers holding class. On the other hand, the recent legislation on special education has, on teachers point of view, more limitations than advantages, specially the gap between the normative and the conditions provided in school for its effective implementation; two other limitations are also pointed: the number of students covered by special education became smaller and this fact brings consequences in managing the regular classroom.

Key-words: collaboration between teachers, facilitators of collaboration among teachers, obstacles to collaboration between teachers; climate of teamwork

Listagem de Abreviaturas

CEI – Currículo Específico Individual

CERCI – Cooperativa de Ensino e Reeducação de Crianças Inadaptadas

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

ECAE – Equipa de Coordenação de Apoios educativos

NEE – Necessidades Educativas especiais

PEE – Professores de Educação Especial

PEI – Plano Educativo Individual

PTT – Professores Titulares de Turma

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

ÍNDICE GERAL	
ÍNDICE DE QUADROS	7
ÍNDICE DE TABELAS	7
INTRODUÇÃO	8
I – REVISÃO DA LITERATURA	
Perspectiva Histórica da Educação Especial	13
Da segregação à inclusão: evolução conceptual e implicações práticas	13
A Educação Especial em Portugal	18
O professor de Educação Especial: funções e formação	22
O Trabalho Colaborativo	27
Definição	27
Fundamentação do trabalho colaborativo	27
Formas de colaboração	29
O reverso da medalha: limitações da colaboração	37
II – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	
Problemática	42
Caracterização do estudo	42
Participantes	43
As técnicas e os instrumentos de recolha de dados	44
III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
Apresentação e análise dos dados recolhidos	47
Categoria 1: Imagens da Profissão	48
Dimensão A – Aspectos Positivos e Aspectos Negativos da Profissão	48
Dimensão B - Comparação Profissional: percepção de semelhanças e diferenças	55

Dimensão C – Hetero-imagem da auto-imagem profissional	55
Categoria 2 – Percepção sobre o suporte normativo vigente	58
Categoria 3 – A Colaboração entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial	63
Dimensão D – Práticas de Articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial	63
Dimensão E – Facilitadores à Colaboração	65
Dimensão F – Obstáculos à Colaboração	69
CONCLUSÕES GERAIS	75
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	87

Quadro 1 – Integração vs. Inclusão: principais diferenças	16
Quadro 2 – Evolução da resposta educativa aos alunos com NEEs em Portugal	23
Quadro 3 – Caracterização demográfica dos participantes	43
Quadro 4 – Principais semelhanças e diferenças identificadas entre as respostas dos docentes titulares de turma e os docentes de educação especial	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Aspectos Positivos e Aspectos Negativos da Profissão	48
Tabela 2 – Percepção de Semelhanças e Diferenças Profissionais	53
Tabela 3 – Hetero-imagem da auto-imagem profissional	55
Tabela 4 – Vantagens e Limitações do suporte normativo	58
Tabela 5 - Práticas de Articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial	63
Tabela 6 - Facilitadores à Colaboração entre docentes	64
Tabela 7 – Obstáculos à Colaboração entre docentes	68

Introdução

Um dos principais pressupostos da perspectiva inclusiva assenta na ideia de cooperação – entre alunos, entre docentes, entre a escola, a família, a comunidade e outros serviços, numa lógica de interdependência entre os diversos sistemas que configuram o ambiente educativo; de entre as principais vantagens destacam-se o fortalecimento de competências e a aquisição de novos saberes, a possibilidade de usufruir de diversos recursos de diversa natureza e de uma forma mais organizada, contextualizada e, em certa medida, mais económica por menos dispersa. Não só esta premissa resulta verdadeira para qualquer contexto organizacional como e reportando-nos agora para o contexto educativo, a colaboração entre docentes afigura-se como *“uma das mais potentes ferramentas de desenvolvimento profissional, de qualidade na intervenção e na promoção de programas mais inclusivos”* (Morgado, 2004, p. 42).

A literatura é profícua em estudos que demonstram o impacto positivo do trabalho colaborativo entre professores (Parrilla, 2000; Roldão, 2007). As vantagens transcendem a mera bondade moral e social para nos reportar a um plano cognitivo, em que o fluxo das dinâmicas de interacção implica a mobilização de processos cognitivos e, por outro lado, a gestão dos processos inerentes a mesmas dinâmicas (exposição, discussão, resolução de conflitos, procura de estratégias) explica, à luz das teorias da motivação, um maior envolvimento na construção do conhecimento e aperfeiçoamento da prática profissional (Roldão, 2007). De facto, numa profissão sujeita a contínuas mudanças, a formação inicial deixa de ser suficiente, ganhando peso o processo de formação contínua, numa óptica de desenvolvimento profissional (Mantoan, 2006; Rodrigues, 2007). A multiplicidade das (novas) solicitações e exigências que recaem sobre os

docentes aliada à produção e difusão de novos conhecimentos assimilam-se a um autêntico “bombardeamento” de estímulos, exigentes de e em respostas, apontando para o fortalecimento das competências dos docentes como uma das formas mais eficazes de responder a este desafio, sem perder de vista o bem-estar docente e a qualidade da sua tarefa educativa (Perrenoud, 2000).

Ainda que os benefícios do trabalho em equipa/colaboração entre professores mereçam a concordância geral dos professores e sejam frequentemente referidos como factor promotor de uma educação de qualidade, na prática, porém, constata-se a persistência de um trabalho individualizado.

Os movimentos sociais que reclamam maior igualdade e facilidade no acesso a bens e serviços enquadram o ideário da inclusão educativa. Esta aspiração comporta, porém, uma série de dilemas que não se resolve pela simples colocação indistinta dos indivíduos uns com os outros, ainda que respaldada pela lei (Mantoan, 2006). Um das primeiras questões consiste precisamente na forma como deverão ser abordadas as diferenças: ignorando-as ou tomá-las em conta? E se tomarmos as diferenças em conta, correremos o risco de nos centrarmos nas dificuldades e contribuir, mais ou menos directamente, para reproduzir mecanismos segregativos ou seremos capazes de organizar respostas diferenciadas que promovam a atenuação/eliminação daquilo que já no pensamento revolucionário francês se designava por desigualdades sociais?

Como conciliar então, no terreno educativo, a diversidade com o princípio de igualdade no acesso ao currículo e na aquisição de competências?

Perante esta questão, complexa pelo elevado número de factores que concorrem para uma resposta dificilmente concludente, Hargreaves (1998) tenta lançar alguma luz quando escreve

A criação de relações colegiais produtivas e de apoio entre professores tem sido considerada, desde há muito, como pré-requisito para um desenvolvimento curricular eficaz, fundado no estabelecimento de ensino. Sob muitos pontos de vista, a colaboração e a colegialidade ligam o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento curricular. Com efeito, o fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular pode ser atribuído, pelo menos parcialmente, à incapacidade para se construir e manter as relações colegiais de trabalho que são essencialmente o seu sucesso. (p. 210)

No caso dos alunos com necessidades especiais, cujo processo educativo implica, frequentemente, o contributo diferenciado de diversos intervenientes, resultará mais fácil entender e aceitar a imperiosidade de um trabalho cooperativo (Morgado, 1994).

Mas se os professores valorizam a aprendizagem cooperativa e o trabalho de grupo dentro da sala e reconhecem a mais-valia do trabalho colaborativo entre os docentes, porque será que se mantém a tendência individualista na intervenção pedagógica?

A aproximação aos factores que facilitam ou dificultam a prática colaborativa entre docentes constitui, então, o objectivo principal do estudo que apresentamos. Após uma revisão da literatura organizada em torno da evolução da Educação Especial e do trabalho colaborativo entre docentes, caracterizamos, na segunda parte do trabalho, a metodologia e procedimentos utilizados,

definindo aqui a problemática, a natureza do estudo, os participantes e as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

Na terceira parte procedemos à apresentação, a análise e a discussão dos dados recolhidos nas entrevistas, encerrando com um quadro-resumo das principais semelhanças e diferenças identificadas no discurso dos docentes.

Por último, apresentamos as conclusões gerais deste estudo, das quais emergem novas interrogações face aos resultados encontrados.

Os anexos são constituídos pelo guião de entrevista construído para a recolha de informação e pela transcrição das entrevistas realizadas aos 20 docentes que participaram neste estudo.

I – REVISÃO DA LITERATURA

Perspectiva Histórica da Educação Especial

As concepções e práticas face às pessoas com qualquer tipo de limitação (física, sensorial, psíquica), assim como a própria terminologia utilizada quando nos referimos a qualquer diferença, estão intimamente ligadas ao contexto social, cultural e económico característico de uma determinada época.

Na Antiguidade e Idade Média, com forte influência do pensamento místico e religioso, a diferença era concebida como o resultado de forças divinas; se por um lado, no Antigo Egipto, a deficiência era vista como um dom e, por isso mesmo, divinizada, para as civilizações grega e romana essa diferença significava um mau presságio, convindo então afastar e/ou pôr termo à vida das crianças com deficiência. Numa linha de pensamento algo similar, a deficiência era considerada, na Idade Média, como o resultado da intervenção de forças demoníacas ou mesmo de uma aliança carnal com o Mal, tendo-se procedido então a inúmeras perseguições, julgamentos e execuções. Mas é também na Idade Média que se vêm a conhecer as primeiras iniciativas para as pessoas com deficiência. Numa perspectiva piedosa e caritativa surgem então, pela mão de ordens religiosas e com o apoio de alguns membros da nobreza que assim “compravam” o Perdão Eterno, os primeiros asilos para deficientes, perdurando ainda a ideia da ameaça a pessoas e bens, o que tornava a sua reclusão absolutamente necessária.

Da segregação à inclusão: evolução conceptual e implicações práticas

Embora a prática da educação de crianças com deficiência em ambientes educativos segregados seja actualmente vista com certo desagrado, a verdade é

que constituiu, a seu tempo, uma primeira medida de atendimento a uma população que anteriormente se via privada de qualquer tipo de resposta educativa. Nas décadas de 60 e 70, os primeiros ensaios de integração assumiram um carácter inovador, não podendo deixar de se reconhecer o passo significativo na recente história da educação. (Hegarty trad. por Rodrigues, 2001). Cedo, porém, começaram a ser notadas as limitações desse tipo de respostas já que, centradas nos alunos com deficiência visível e comprovada, continuavam desatendidos muitos outros alunos. Rodrigues (2001) vê esta focalização no apoio ao aluno em vez de no funcionamento do sistema escolar como um dos factores limitadores de sucesso na escola integrativa.

O direito universal à educação constava já na Declaração dos Direitos Humanos, de 1948; mais tarde, em 1990, o direito à educação independentemente das necessidades especiais é reforçado na resolução da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Em 1993, as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com deficiência “exortam os estados a assegurar que a educação de pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo”. Alicerçada nestes princípios, a Declaração de Salamanca, de 1994, pretende levar os estados a avançar mais um passo no percurso epistemológico da educação e lança o desafio da educação inclusiva segundo a qual todos os indivíduos devem fazer parte das escolas (da sua área de residência), independentemente da sua condição física, intelectual, social, económica e cultural, cabendo à escola o esforço de repensar e reorganizar o seu funcionamento de forma a satisfazer as necessidades de todos os alunos.

O conceito de Inclusão estende-se para além dos alunos com deficiência, embora seja esta a representação mais comum quando se fala em Escola Inclusiva. De facto, a centração nas necessidades especiais com base numa qualquer deficiência deixou de fora muitos alunos que, sem uma deficiência identificada, careciam (e carecem) dos apoios e medidas previstos na legislação, vendo-se assim votados ao insucesso. Florian (1998) alerta para que a frequência da escola regular não constitui por si só uma prática inclusiva; a escola só será inclusiva se possibilitar o efectivo desenvolvimento de competências. Um pouco na mesma linha, Ainscow (2000) adverte que a inclusão dos alunos com necessidades, numa lógica de igualdade de oportunidades, não deve ser cega à existência de condições particulares, sob pena de não serem tomadas as medidas necessárias que facilitam o acesso ao currículo e, conseqüentemente, o sucesso que tanto se advoga.

A escola inclusiva surge, então, como uma primeira estratégia de combate à exclusão social e todos os problemas a ela associados. O desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas é influenciado a um nível macro (legislação/política educativa, financiamento), meso (área geográfica, cultura colaborativa local, cooperação inter-institucional) e micro (escola e sala de aula, com especial destaque para a assumpção da inclusão como uma forma de princípio-chave na organização e concretização da resposta educativa e não por mera imposição externa) (Moriña & Parrilla, 2006).

Embora numa lógica sistémica, as implicações de cada um destes níveis se faça sentir nos outros, não podemos descurar e relevar as limitações da dinâmica educativa à luz de condicionantes próprias introduzidas por e em cada um destes níveis. Deste modo, é possível contactar com práticas educativas de

qualidade em contextos de fracos recursos financeiros ou, pelo contrário, contar com um bom suporte legislativo e verificar a não proporcionalidade no que se refere aos resultados atingidos em termos de qualidade e eficácia. A este propósito, Mantoan (2006) analisa o panorama educativo brasileiro e constata a existência de barreiras que dificultam a concretização dos normativos legais: resistência à mudança por parte das instituições especiais quanto ao seu papel, políticas públicas que não permitem às escolas rever e reformular as suas práticas homogeneizadoras e atitudes que vão do preconceito ao paternalismo face a determinados grupos menos favorecidos. Por outro lado, inclusão e qualidade assumem-se como dois princípios necessariamente indissociáveis: o desenvolvimento de práticas inclusivas configura-se como uma condição *sine qua non* para uma escola de qualidade mas só se poderá falar em verdadeira inclusão quando a qualidade das respostas e intervenções estiver assegurada.

Para Karagiannis, Stainback & Stainback (1991) a concretização de uma Educação Inclusiva assenta em três dimensões práticas:

- A dimensão organizacional, estreitamente relacionada com a gestão e coordenação de equipas e indivíduos que se entre ajudam formal ou informalmente formando uma rede de apoio;
- A dimensão de procedimentos, de onde se deverá destacar a prestação interdisciplinar e que diz respeito ao trabalho em equipa onde os diferentes elementos prestam os seus conhecimentos específicos para, em conjunto, elaborar e implementar programas educativos;
- A dimensão ensino, com particular destaque para o papel do professor em sala de aula enquanto facilitador de um ambiente onde os alunos não só possam desenvolver as suas competências particulares como sejam

igualmente estimulados para o trabalho cooperativo, interiorizando assim valores inerentes a uma postura promotora de aceitação e respeito pela diferença.

O quadro seguinte põe em relevo as principais diferenças entre integração e inclusão e o seu principal objectivo consiste em, mais do que relembrar os principais pressupostos que diferenciam uma da outra, servir de bússola avaliadora e orientadora da nossa acção pedagógica.

Quadro 1 – Integração vs. Inclusão: principais diferenças

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Aluno com NEE	Todos os alunos (alunos sem NEE identificadas mas que por outros factores encontram-se em risco de insucesso)
Programa para o aluno	<i>Empowerment</i> dos professores
Colocação dos alunos segundo o tipo de deficiência	Clima de sala favorável à adaptação e apoio
Dicotomia metodológica e curricular: alunos sem NEE – alunos com NEE	Diferenciação e flexibilização do currículo
Conforma-se com a simples presença do aluno com NEE no seio da escola	A presença do indivíduo por si só não é suficiente
Intervenção focalizada (especialização) em categorias de Deficiências	Transformação do sistema escolar

A escola actual assenta na premissa de que todos os alunos são diferentes, sendo um dos principais objectivos da educação a dotação dos alunos de um conjunto de competências comuns, isto é, partir das diferenças para atingir a igualdade. As ideias de Jacotot, com dois séculos de existência e revisitadas por Mantoan (2006) vêm obrigar a repensar a funcionalidade da lógica e acção educativas, já que a prossecução da igualdade poderá constituir um mecanismo reprodutor de uma sistema que, em última análise, pretende formatar os indivíduos de acordo com o que socialmente desejável, parecendo assim perpetuar-se a dificuldade na aceitação da diferença. Para aquele autor, os sujeitos, ao chegar à escolaridade, deverão ser encarados como iguais,

significando este “iguais” como detentores todos de uma inteligência que os torna capazes de aprender. A igualdade não é, pois, o ponto de chegada mas sim o de partida e a diferença o ponto de chegada. Mantoan refere ainda que a implementação de práticas inclusivas causa algum receio tanto nos professores do ensino regular (aumento das dificuldades, diminuição do rendimento da turma com conseqüente reflexo na avaliação do desempenho do docente) como nos professores do especial, que vêm enfraquecido o estatuto conquistado.

A Educação Especial em Portugal

Tratando-se de um percurso não linear, a evolução rumo a uma educação inclusiva (ou, quiçá, a uma teoria mais inclusiva da educação?) conhece também em Portugal e ainda nos dias de hoje uma simultaneidade de práticas ora mais integrativas ora mais próximas do ideário inclusivo.

A identificação daquelas que constituíram as primeiras práticas de natureza inclusiva em Portugal carece de algum consenso entre os autores. Melo & Nunes (1986) situam-nas nos anos 40, com a integração de alunos surdos em escolas preparadas para o efeito; Capucha (2009) coloca a integração dos alunos cegos nos anos 60 como o marco identificador do início do caminho rumo à escola inclusiva e Costa (1999) refere a década de 70 na iniciação das respostas educativas para os alunos com NEE, embora a introdução do termo “Necessidades Educativas Especiais” na legislação portuguesa tivesse de aguardar até 1986, data da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), lendo-se na alínea j) do Artigo 7º “*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”.

Um outro aspecto inovador desta Lei consiste na atribuição de responsabilidade na educação de crianças com NEE ao Ministério da Educação, já que, até essa data, tal era competência da Segurança Social.

Em 1988 tem lugar o reconhecimento legal das equipas de educação especial (Despacho-Conjunto 38/SEAM/SERE/88), embora a sua implementação e funcionamento datasse de 1975 (Bairrão, 1998). A itinerância destes professores vai sendo substituída por um regime fixo e o apoio individual por apoio a pequenos grupos em salas de apoio, estas da responsabilidade do professor de educação especial (Sanches, 2004).

A constatação do baixo índice de escolaridade nas crianças com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas e mentais, conduz ao estabelecimento da obrigatoriedade da frequência escolar para todas as crianças, lendo-se, no ponto 2 do Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, *“Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”.*

A vinculação de Portugal a organismos internacionais relevantes em matéria de Educação, a evolução dos conceitos relacionados com a educação especial e a análise das experiências de integração efectuadas concorrem para a necessidade de actualizar a legislação respeitante à educação de alunos com NEE, publicando-se, então, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, destacando-se a substituição dos critérios médicos por critérios pedagógicos na definição das necessidades educativas especiais, a crescente responsabilização

da escola regular por estes alunos, a introdução da ideia de “escolas para todos” e a adopção de medidas especiais exclusivamente quando se revelem indispensáveis, a fim de assegurar a educação de alunos com NEE “*no meio menos restritivo possível*”. A necessidade de regular e gerir de forma mais eficaz a prestação de serviços de apoio educativo encontra resposta no Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho (republicado com as alterações introduzidas pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio). Este documento salienta, igualmente, um outro aspecto de especial relevância no âmbito do nosso estudo:

(...) A existência de uma «retaguarda» técnico-científica susceptível de se constituir como um espaço de reflexão, de partilha de saberes, de coordenação de intervenções e de articulação de recursos, na perspectiva de uma valorização acrescida dos meios humanos especializados postos ao serviço das e nas escolas para apoio aos alunos.

Mais tarde, os Decretos-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro e n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro regulam o concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente prevendo, pela primeira vez, a criação de um grupo de recrutamento da educação especial.

Em 2008 os princípios da educação inclusiva como garantia de equidade educativa profusamente difundidos e defendidos a partir da Declaração de Salamanca (1994) corporalizam-se no Decreto-Lei N.º3/2008, de 7 de Janeiro, que vem revogar o disposto no Decreto-Lei n.º 319/91 no âmbito da organização da resposta educativa e dos apoios para os alunos com NEE.

As principais diferenças entre estes dois documentos situam-se ao nível do âmbito de aplicação, papel dos pais/encarregados de educação, organização das

escolas, processo de referenciação, processo de avaliação, planificação e programação educativa, medidas educativas, serviço docente e não docente, certificação e encaminhamento de alunos para instituições de ensino especial.

Longe de conhecer consenso entre a comunidade docente e científica, do presente diploma destaca-se a aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade – versão Crianças e Jovens (CIF-CJ), da Organização Mundial de Saúde, na sinalização de crianças com NEE. Se, por um lado, a utilização deste instrumento visa a uniformização da linguagem utilizada pelos vários intervenientes e a contemplação das diferentes áreas de desenvolvimento no processo de avaliação e registo (Sanches Ferreira, 2007), alguns autores duvidam da sua aplicabilidade no âmbito educacional (Correia, 2008b) por estar sujeita à subjectividade dos avaliadores, pelos erros e discriminação que dela podem emanar e por justificar a restrição dos apoios a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Quanto aos aspectos positivos de consenso mais generalizado destacam-se, na opinião de Correia:

- a) A obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes, aliás já consignado no Decreto-Lei n.º 319/1991, de 23 de Agosto;
- b) A promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- c) A confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes; e
- d) A criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos (a inserção da área de educação especial nos departamentos de expressões era um absurdo).

Há ainda a acrescentar a reunião, num só documento, de vários diplomas e despachos até então dispersos.

No sentido de monitorizar e avaliar as medidas tomadas no âmbito da aplicação do Decreto-Lei 3/2008, o Ministério da Educação solicitou uma avaliação externa a uma equipa de especialistas liderada pelo Professor Rune Simeonsson e pela Professora Manuela Sanches Ferreira.

Centrada nos três eixos principais do diploma – referenciação, afectação de recursos e organização da rede de respostas – a avaliação pretende responder a três questões fundamentais: (i) contributo da CIF-CJ na tomada de decisões; (ii) principais dificuldades sentidas na utilização deste instrumento e (iii) utilização da CIF-CJ na melhoria da avaliação e intervenção com os alunos (Ministério da Educação, 2009).

O professor de Educação Especial: funções e formação

As perspectivas e concepções face à deficiência têm sofrido, como atrás referimos, significativas transformações ao longo dos tempos, notando-se o impacto dos contextos sociais e políticos na abordagem das problemáticas e na natureza das respostas oferecidas (Sanches, 1995; 2004).

A educação de crianças surdas e cegas marca, em Portugal, o início de uma trajectória em que as preocupações assistenciais se vão progressivamente mesclando e cedendo lugar a outras de cariz mais educacional, reconhecendo-se a necessidade formativa do pessoal a intervir junto destas crianças. Em 1913, pela mão de António Aurélio da Costa Ferreira, é criado o “Curso Normal” para especialização de professores de crianças surdas que, desde finais do século XIX, recebiam educação no Instituto de Surdos-Mudos e Cegos, em Lisboa (mais

tarde, em 1905, passaria para a tutela da Casa Pia), e no Porto, no Instituto José Rodrigues Araújo Porto.

Num estudo exaustivo, Sanches (1995) percorre a evolução da Educação Especial em Portugal, principalmente a partir dos anos 40 do passado século, destacando-se a abordagem integradora dos aspectos contextuais (social, político e educativo), os conceitos e concepções pedagógicas dominantes e a oferta formativa. Cerca de dez anos mais tarde (2004), a mesma autora acrescenta a leitura dos últimos anos do século XX e primeiros do actual, preocupando-se em auscultar os professores especializados numa determinada instituição de Lisboa de forma a elencar os pontos positivos e negativos da formação oferecida. No artigo então produzido, Sanches resume e plasma a evolução das concepções e práticas num conjunto de quadros que abaixo reproduzimos com ligeiras adaptações, advertindo a autora que a leitura dos mesmos deve ter em mente que este devir histórico não obedece a um critério de supressão radical dos conceitos e dinâmicas anteriores, mas antes de integração gradual dessas dinâmicas. O quadro seguinte, adaptado dos quadros apresentados no estudo de Sanches (2004), ilustra a evolução da resposta educativa para alunos com NEEs desde os anos 40 do passado século. Para além do enquadramento ao nível social, político e educativo, nacional e além-fronteiras e das instituições de formação para os docentes, merece-nos particular atenção as alterações na nomenclatura profissional dos professores bem como nos conceitos e concepções pedagógicas dominantes.

Quadro 2 – Evolução da resposta educativa aos alunos com NEEs em Portugal

Anos	Terminologia adoptada	Conceitos dominantes	Concepções pedagógicas dominantes	Contexto social, político e educativo	Perfis e objectivos de formação	Instituição de formação
Professores de Ensino de Anormais, anos 40						
Anos 40	Professores de Ensino de Anormais (Decreto-lei 31 801, de 26 de Dezembro de 1941)	<ul style="list-style-type: none"> - Crianças atrasadas - Crianças Anormais - Classe especial - Classe dos malucos - Segregação - Psicologia de Anormais 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem médico-pedagógica - Acção pedagógica =“Terapia” - Técnicas de recuperação/Reeducação - Enfoque na disfunção do indivíduo - Compensação do “déficit” do aluno - Pedagogia de Anormais - Perspectiva behaviorista 	<ul style="list-style-type: none"> - 2.ª grande guerra - Segregação/ eliminação de minorias - Nazismo na Europa - Fascismo em Portugal - Desinvestimento em Educação (Portugal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil prefigurado de acordo com a deficiência - Destino: institutos para deficientes; classes especiais, junto das escolas primárias (criação em 1946 – D/L 35 801, de 03 /08/46)4 	Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF)
Professores de Ensino de Surdos-Mudos, anos 50						
Anos 50	Professores para o Ensino de surdos-mudos (1952)	- Idem anos 40	<ul style="list-style-type: none"> - Idem anos 40 - Educação de crianças com defeitos de audição - Educação sensorial e ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura sócio-política na Europa - Portugal mantém-se fechado ao exterior, “orgulhosamente só” 	Idem anos 40	Casa Pia de Lisboa
Professores de Crianças Inadaptadas/Deficientes, anos 60						
Anos 60	<ul style="list-style-type: none"> - Professores de crianças inadaptadas (D/L. 45 832/ 64, de 25 de Julho8) - Professores e Educadores de Crianças Deficientes (Visuais e Auditivas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Segregação - Ensino especial separado do ensino regular - Classe especial para os alunos inadaptados - Institutos para os deficientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ortopedagogia ou Pedagogia curativa - Recuperação - Reeducação - Ciências da Educação - Metodologia e Didáctica do Ensino Especial - Problemática da educação da criança e do adolescente deficiente - A deficiência: causas e prevenção - Aspectos pedagógicos - Técnicas específicas - Prática pedagógica Integrada - Estágio 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos de libertação em toda a Europa (Maio de 68 em França) - Primeiros “desastres” a nível do império colonial português - Decadência do regime fascista - Investimento em termos de política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil prefigurado de acordo com a deficiência, como anteriormente - Início de uma abertura para integração na escola regular 	<ul style="list-style-type: none"> IAACF Casa Pia de Lisboa Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal (CFAP) Direcção-Geral de Assistência

Quadro 2 (cont.)

Anos	Terminologia adoptada	Conceitos dominantes	Concepções pedagógicas dominantes	Contexto social, político e educativo	Perfis e objectivos de formação	Instituição de formação
Professores de Ensino Especial, anos 70						
Anos 70	Professores de crianças/ jovens deficientes (visuais, auditivos, motores) Professores de Ensino Especial	- Desinstitucionalização - Integração na escola regular - Normalização - Intervenção centrada no aluno - Abordagem educativa compensatória do défice	- Pedagogia - Ciências da Educação - Psicologia genética - Psicologia social - Dinâmica de grupo - Estudo de casos - Drama educativo - Expressão livre - Perspectiva construtivista	- Anos da revolução portuguesa para mudança do regime - Abertura a todas as inovações - Democracia/ democratização do ensino	Perfil prefigurado de acordo com a deficiência, como anteriormente, mas tendo como principal objectivo a integração na escola regular	- Direcção Geral do Ensino Básico - Direcção Geral do Ensino Secundário
Professores de Ensino Especial, anos 80						
Anos 80	Professores de Educação Especial Especialização em: problemas .. comunicação, .. motricidade .. cognição ... (ESE Lisboa) Especialização em: problemas ..auditivos e de linguagem ..visuais e multideficiência ..deficiência mental e problemas motores (ESE Porto)	- Necessidades educativas especiais - Educação especial - Atendimento de todas as crianças no sistema regular de ensino - Construção e experimentação de situações inovadoras - Reflexão da prática e aprofundamento teórico das questões que a mesma suscita - Precocidade na detecção e no atendimento - Tipos diferenciados de apoio pedagógico	- Ciências da Educação - Atendimento às necessidades educativas especiais - Investigação e Inovação pedagógica - Professor reflexivo - Professor investigador	- Objectivos sociopolíticos: democracia e desenvolvimento - Entrada na CEE - Criação dos Politécnicos - Formação universitária para todos os professores - Lei de bases do sistema educativo (Lei 48/86) - Reforma curricular	- Exercício de docência de crianças com necessidades educativas especiais	- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Professores de Apoio Educativo, anos 90						
Anos 90	Professor de Apoio Educativo	- Escola inclusiva - Educação para todos - Educação inclusiva - Sucesso para todos e cada um	- Idem anos 80 - Organização e gestão curricular - Projecto educativo de escola - Projecto curricular de escola e de turma - Práticas inclusivas na sala de aula	- Grande dinâmica internacional em favor da educação das minorias - Decreto-lei 35/90, de 25 de Janeiro – gratuidade da escolaridade obrigatória - Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto – regime educativo especial	- Professores para funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educativas especiais (Despacho conjunto 198/99, de 3 de Março)	-Universidades públicas e privadas -Escolas Superiores de Educação públicas e privadas

				<ul style="list-style-type: none"> - Decreto-lei 95/97, de 23 de Abril – formação especializada de professores - Despacho 105/97, de 1 de Julho - 139 dispositivos legais sobre deficiência foram produzidos, nesta década - Discurso educadores (inclusão) diferente do discurso político (meritocracia/exame) 		
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Quadro 2 (cont.)

A análise do quadro anterior, juntamente com a perspectiva de outros autores (Morgado, 2006; Snell & Jenney, 2000) dá-nos conta de uma modificação e complexificação do papel dos professores de educação especial. Outrora centrada na criança, a intervenção destes docentes deve também contemplar a equipa educativa, em particular os professores do regular, e procurar promover um trabalho articulado e cooperativo. As competências necessárias para o desenvolvimento de trabalho em equipa passam então a ser sentidas e referidas como uma das novas necessidades dos professores em quanto a formação – inicial e contínua - se refere.

O Trabalho Colaborativo

Definição

Antes de avançarmos neste trabalho e uma vez que os termos colaboração e cooperação surgem frequentemente como sinónimos (o próprio dicionário assim o assume) convém tentar clarificar e diferenciar os respectivos significados. Assim, poderemos entender a cooperação como um dispositivo de interacção em que um grupo de pessoas trabalham juntas para atingir um dado objectivo; já o conceito de colaboração remete para uma filosofia de ser, estar e fazer em que as pessoas são responsáveis pelas suas acções e reconhecem e respeitam as competências e contributos dos seus pares (Panitz, s.d.). Alguns autores entendem o conceito de cooperação como sendo mais abrangente e contemplado a colaboração como um dos processos-chave nele envolvidos (Lins, 2005). Seja como for, de uma forma mais ou menos alargada conforme o conceito que tenhamos em mente, ambos remetem para os o fim último que nos preocupa e voltando às palavras de Morgado - a qualidade da acção educativa, a promoção de uma educação mais inclusiva e o desenvolvimento profissional dos actores educativos. Ainda que conscientes das diferenças entre conceitos, assumimos que, ao longo deste trabalho, ambos serão utilizados de forma praticamente indistinta, uma vez que o nosso objectivo consiste em conhecer um pouco melhor os condicionantes que facilitam ou dificultam a interacção entre os docentes.

Fundamentação do trabalho colaborativo

As significativas modificações no papel da escola e dos professores resultantes, em grande parte, das (novas) exigências que sobre eles recaem

põem em evidência as fragilidades e limitações na resposta que se lhe espera. A necessidade de responder a uma cada vez maior heterogeneidade da população escolar confronta o professor com a ineficácia de uma forma de ensino que conhece poucas variantes e destinadas ao aluno médio. A ideia de uma escola inclusiva, que garanta o sucesso de todos os seus alunos, passa pela disponibilização de respostas diversificadas por agentes diversificados. No caso dos alunos com NEE esta necessidade é mais notória já que frequentemente a complexidade das problemáticas solicita intervenções e contributos diferenciados (Morgado, 1994) os quais, na ausência de uma colaboração e comunicação estreitas, fazem perigar o entendimento do aluno no seu todo (como consequência da sobreespecialização dos diversos intervenientes), caindo igualmente no risco de desenvolver intervenções desarticuladas, muitas vezes com sobreposição/repetição de estratégias e procedimentos ou, pelo contrário, não incluindo pressupostos fundamentais. O trabalho colaborativo promove, ainda, o desenvolvimento e alargamento de conhecimentos e competências, melhorando a auto-imagem dos professores, levando-os a consciencializar e reformular crenças, representações e atitudes que, a luz do paradigma *“Pensamento do Professor”*, modulam as suas acções e produzem efeitos observáveis e recíprocos no seu comportamento e no comportamento e rendimento do aluno (Clark & Peterson, 1986, cit. por Januário, Anacleto & Henriques, 2009). Por outro lado, numa profissão tendencialmente solitária, carregada de tensões e emocionalmente desgastante, a construção de uma rede de comunicação, suporte e apoio, pode constituir uma excelente solução no combate ao mal-estar docente (Oliveira & Gomes, s.d.).

Formas de colaboração

Toda e qualquer modificação que se pretenda introduzir e implementar na dinâmica educativa, quer a um nível macro, quer a uma dimensão mais localizada, pressupõe sempre a implicação dos professores como principais agentes na materialização dessas mesmas medidas. A este propósito convém distinguir entre o que Hargreaves (1998) considera uma verdadeira cultura de colaboração e a colegialidade artificial. As relações profissionais enquadradas numa cultura de colaboração caracterizam-se por serem “*espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*”. Já a colegialidade artificial remete para o estabelecimento imposto de relações profissionais, isto é, “*administrativamente reguladas, compulsivas, orientadas para a implementação, fixas no tempo e no espaço e previsíveis*” (p. 220). É o tipo de colaboração que mais frequentemente se encontra nas nossas escolas, nomeadamente no que diz respeito às relações profissionais entre os docentes das turmas regulares e os da educação especial (Hargreaves, 1994). Fullan e Hargreaves (1991) observam que, ainda sendo esta uma forma de colaboração pouco eficaz em termos de mudança a longo prazo, pode constituir uma primeira forma de promover a criação de uma cultura colaborativa exigindo, para tal, uma cuidadosa organização dos horários e calendarizações, permitindo tempos de encontro entre os professores.

Os mesmos autores, tal como Roldão (2007) defendem que para combater o individualismo na escola é necessário antes de mais conhecer as suas causas e reconhecer a redutibilidade dos diagnósticos que apontam para a personalidade dos professores como o principal factor.

A arquitectura dos espaços escolares, com áreas delimitadas por uma porta que se fecha constitui não só uma condicionante mas e sobre tudo, um reflexo da história cultural e organizacional das escolas que reforça o individualismo e o isolamento atribuídos à profissão docente. Mas se à abertura física dos espaços os docentes reagem com estratégias de fechamento, que motivos os levam a perpetuar a individualidade da prática docente?

Na pluralidade de estudos efectuados neste âmbito, podemos identificar dois denominadores comuns: receio e incerteza por parte tanto de docentes como de administradores.

Para muitos professores, abrir as portas à ajuda significa expor-se ao olhar crítico e avaliador do outro e, na verdade, muitas das experiências de avaliação da sua prática ocorreram em fases mais vulneráveis, em particular, aquando da formação inicial. Por outro lado, alguns professores receiam que o trabalho colaborativo possa pôr em causa o seu controlo e liderança (Silva et al, 2000) ou faça emergir situações de conflito (Little, 1990. cit. por Snell & Janney, 2000).

Expor dúvidas, pedir ajuda, conselhos, pode resultar, para muitos docentes, dos mais jovens aos mais experientes, a assumpção pública de limitações e dificuldades, pelo que o silêncio acaba por constituir a solução mais imediata e praticada, mas não mais eficaz, já que se perdem inúmeras oportunidades de análise, reflexões sobre questões que afinal são de todos e soluções mais ou menos criativas. Fullan e Hargreaves (1991) referem ainda que o alargamento de funções atribuídas aos professores, quer por pressões externas quer sejam auto-atribuídas, lhes retira tempo para a colaboração, ao mesmo tempo que vem reforçar o sentimento de incerteza – *“Se eu acho que não faço o suficiente como vou satisfazer as expectativas dos outros?”*

Quando a dinâmica da escola possibilita e fomenta o trabalho em equipa, com a inerente colaboração e consulta aos colegas, os professores tendem a sentir-se mais capacitados no seu desempenho profissional. Este aumento de confiança nas suas competências pode não só vir a, por exemplo, reduzir o número de alunos que os professores encaminham para o ensino especial como também ter repercussões na evolução da aprendizagem dos alunos (Elliot & Sheridan, 1992).

A dinâmica da escola não constitui, porém, o único factor promotor do trabalho cooperativo. Silva & Morgado (2007) levantam e categorizam um conjunto de outros factores que contribuem para o desenvolvimento de práticas mais colaborativas: factores organizacionais, atmosfera social e factores pessoais e profissionais. Pela sua pertinência no âmbito do enquadramento teórico do presente estudo, detenhamo-nos um pouco mais em cada um deles.

- Factores Organizacionais e Ambiente

Retomando a lógica da interacção sistémica entre os níveis de acção e intervenção, poderíamos considerar este bloco de factores como aquele em que concorrem os aspectos macro (enquadramento legislativo, política educativa) e meso (situação particular da escola: horários, espaços, recursos, definição e distribuição de tarefas, apoio dos órgãos directivos da escola, existência de momentos formais de encontro como sejam os períodos avaliativos e a cultura e clima escolar). A avaliação surge como um momento particularmente importante, já que tem subjacente um processo de reflexão sobre a eficácia da intervenção realizada e eventuais ajustamentos a introduzir. Contudo, e sem lhe restar importância dada a sua componente informativa e formativa, os momentos de

avaliação caracterizam-se pela sua baixa frequência no conjunto de todo um determinado tempo lectivo. Daí que, a nosso ver, mereça especial atenção a questão do clima escolar, já que este experimenta um forte efeito na satisfação e rendimento dos professores (Brunet, 1992). A natureza das relações interpessoais, o grau de coesão do grupo, o nível de implicação nas tarefas e os apoios recebidos constituem as quatro principais componentes do clima escolar que, segundo este autor, exercem maior influência no grau de satisfação dos docentes. No estudo publicado em 2007, Silva & Morgado reforçam o papel da direcção enquanto promotora de práticas colaborativas e enfatizam a influência do modelo adoptado na difusão da informação (menos hierarquizada, mais regular, frequente e estendida) bem como do grau de abertura e incentivo a envolvimento em projectos de inovação. A par das conclusões, os autores levantam uma dúvida de difícil, se não impossível, resposta: *“Será que um clima positivo faz crescer a vontade de cooperar, ou será que práticas de colaboração satisfatórias resultam no sedimentar de um clima organizacional positivo?”*

- Factores Profissionais e Pessoais

A subcategorização deste conjunto de factores em duas dimensões – pessoal e profissional – resulta algo delicada se tivermos em conta como as duas dimensões se influenciam reciprocamente na construção da identidade docente e no próprio ciclo de vida do professor.

A este propósito Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte & Almeida (2009) escrevem *“O modo como os professores aprendem e se desenvolvem depende de factores idiossincráticos e contextuais, reflectindo a interdependência das*

biografias pessoais e das características dos contextos educacionais nos quais trabalham, o que afecta o modo como alteram o seu pensamento e a sua acção.”

Daqui decorre, então, que a experiência profissional desenvolvida em determinado(s) contexto(s), com a sua cultura organizacional própria, vem contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, a forma como se percebem enquanto profissionais, a construção progressiva de representações de diversa natureza sobre o acto educativo, representações essas que irão, em larga medida, condicionar as suas práticas. Mas isto significa, no âmbito do nosso estudo, intrinsecamente de novo o que temos procurado discernir.

Consideremos, então, no parâmetro Dimensão Profissional os factores mais relacionados com as competências profissionais dos professores relevantes para o trabalho em equipa: clarificação de papéis; definição de objectivos e planificação conjunta; liderança e avaliação do trabalho; segurança e apoio ao processo de mudança e suporte organizacional.

No que concerne à Dimensão Pessoal, esta remete para o quadro de valores que inspira a acção educativa, as competências comunicacionais, a paridade entre docentes, a disponibilidade para partilhar, a natureza voluntária da colaboração, a flexibilidade, a abertura a mudança e a confiança e respeito mútuos.

Relativamente ao quadro de valores, a partilha de um referencial comum contribui amplamente para uma combinação mais profícua das diferentes sinergias que concorrem para um fim último. A abordagem inclusiva, pela sua natureza relativamente recente, pressupõe e exige, para muitos docentes, profundas modificações nos seus papéis e responsabilidades, que deverão ser apoiadas e acompanhadas segundo um modelo de formação em contexto

(Correia, 2008a), possibilitando aos professores “a *aprendizagem a partir do grupo (pela imitação, pela percepção social, etc.)*, a *aprendizagem no grupo (na medida em que os professores desenvolvem a divisão do trabalho, a coordenação de esforços para alcançar determinado resultado, a assunção de cargos, a cooperação, etc.)* e a *aprendizagem para o grupo (neste caso, o objecto de aprendizagem remete para uma comunidade de professores que pretende melhorar e desenvolver-se, partilhando uma missão comum, uma estratégia e uma imagem de ensino que se repercute nas suas práticas)*” (Veiga Simão et al., 2009).

Convém salientar que partilhar um quadro de valores comum não significa ausência de discordância e existência de conflito. Numa organização complexa como a escola, com a sua multiplicidade de actores e o infindável número de opções a tomar em cada dia, as divergências surgem naturalmente e reflectem a autonomia do nosso pensamento. Mais do que evitar ou ignorar o conflito, convém aprender a utilizá-lo de uma forma útil e construtiva (Perrenoud, 2000), aprendendo também a mobilizar estratégias de comunicação assentes no reconhecimento e respeito por si e pelos outros. Fullan e Hargreaves (1991) reforçam a ideia que a colaboração verdadeira, mais eficaz, “prescinde” do conforto da ausência de conflito; nas escolas colaborativas existem mais desacordos e mais fortes mas assentes numa base fundamental de segurança que caracteriza as relações entre os docentes.

Recordemos um velho ditado que encontra todo o sentido na lógica organizacional: “A falar nos entendemos”. De facto, o sucesso de uma relação de parceria passa, em larga medida, pela comunicação. Saber escutar e, mais do que ouvir passivamente, significa apropriar-se devidamente da mensagem

explícita e do seu conteúdo implícito que o interlocutor nos pretende fazer chegar. O feedback devolvido não só permite demonstrar a atenção dispensada como também identificar e clarificar eventuais falhas ou omissões na recepção e descodificação da mensagem.

Um outro factor que a literatura aponta como facilitador (ou não) do trabalho colaborativo consiste na igualdade de estatuto de todos os membros dentro de um grupo - paridade - com reconhecimento mútuo da importância do contributo de todos e cada um. A este propósito, Montague & Warger (2001) situam a relação entre os professores de turma regular e os de educação especial num plano de frequente desigualdade: por um lado o especialista que dá conselho sobre como proceder e por outro, o carente de conhecimentos e necessitado de conselho que se limita a ouvir e pôr a resposta em prática, pouco contribuindo

A disponibilização do contributo particular de cada um remete-nos para um outro factor de larga abrangência – a partilha – de ideias, recursos, experiências, pontos de vista e responsabilidades. Na realidade, a maior parte das vezes, a partilha não vai muito para além de um ou outro material ou uma sugestão para um caso específico situações características do que atrás se referiu acerca da colegialidade artificial. De facto, a literatura sublinha a proficuidade do processo colaborativo se este assentar numa dinâmica de voluntariado, com forte relevância dos factores motivacionais. Estes, por seu turno, desempenham igualmente um importante papel na vontade de docentes e escolas aceitarem e se abrirem à mudança, com os inerentes sentimentos de receio, frustração e instabilidade. Por outro lado, de forma a fazer face às mudanças impostas pelos dispositivos legais no que se refere ao desenvolvimento de escolas inclusivas, é reforçada a necessidade dos docentes (e outros intervenientes) flexibilizarem os

seus papéis e responsabilidades. Esta premissa não está isenta de acarretar um risco importante: os docentes sentem-se pressionados, sobrecarregados, obrigados a dar novas respostas e a criar novos *modus operandi*, confusos quanto ao seu papel. Uma das soluções avançadas por Hanks (cit. por Silva & Morgado, 2007) conduz-nos, agora à Dimensão Profissional propriamente dita e consiste na atribuição de papéis bem diferenciados e complementares dentro da equipa. Não só os papéis devem estar claramente definidos como também os objectivos o devem igualmente estar. A clareza da definição, a participação dos intervenientes para essa definição e planificação e a assumpção comum pela sua consecução e responsabilidade facilitam a adesão e o envolvimento dos professores no trabalho colaborativo. A progressão do trabalho rumo aos objectivos, a gestão e contorno das dificuldades, dos momentos de desânimo e inércia pressupõe a existência de uma força de liderança que não deverá recair necessariamente num líder designado; pelo contrário, a liderança eficaz parte do pressuposto que qualquer membro pode desempenhar um papel activo no desenvolvimento do trabalho. Fullan comenta que, tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre os professores, está será mais facilmente conseguida se lhes subjaz uma liderança não carismática e inovadora (sem deixar de reconhecer os benefícios que este tipo de liderança comporta) mas antes uma liderança subtil, que promova uma maior envolvimento e participação dos professores através da organização de actividades que lhes sejam significativas, o que vem ao encontro do impacto da disponibilidade motivacional. A eficácia do trabalho desenvolvido passa pela existência de momentos de avaliação, um ponto da situação que permita conhecer o grau de consecução dos objectivos, identificar pontos fortes e fracos, aferir estratégias e

reajustamentos. Partindo do pressuposto de que a qualidade de um produto depende, em larga medida, da eficácia do processo e que, no âmbito do nosso estudo, esse processo assume os contornos de um trabalho de colaboração, importa, então, avaliar a prática colaborativa em si. Neste sentido, Aldinger, Warger & Heavy (1991, cit. por Correia, 2008c) propõem um conjunto de sete questões que permitam analisar processos e resultados do trabalho colaborativo:

1. *Os problemas estão a ser resolvidos de forma colaborativa?*
2. *Que aspectos do processo estão a ser resolvidos de forma colaborativa?*
3. *Quais são os indicadores que sugerem que a colaboração está a decorrer?*
4. *Que aspectos do processo não estão a ser resolvidos de forma colaborativa?*
5. *Quais são os indicadores que sugerem que a colaboração não está a decorrer?*
6. *Quando a colaboração ocorre, que benefícios são encontrados?*
7. *Nos casos em que a colaboração não ocorre, quais são as barreiras?*

in Correia, 2008c, p. 36

O reverso da medalha: limitações da colaboração

Temos visto, ao longo dos parágrafos anteriores, que a colaboração entre docentes tem vindo a ser apontada como *“uma das dimensões cruciais para a resolução dos problemas da educação e para a melhoria do trabalho das escolas e dos professores.”* (Veiga Simão et al., 2009). A implementação de práticas e o desenvolvimento de culturas colaborativas não é, contudo, uma realidade comum mas também, tal como advertem Fullan & Hargreaves (1991), algo que se consiga de um dia para o outro ou que emergja espontaneamente. Por outro lado a

colaboração entre docentes pode assumir formas pouco eficazes ou até mesmo perniciosas: a balcanização, a colaboração confortável e a colegialidade artificial constituem, no parecer deste autores, três modos de colaboração que merecem especial atenção e cuidado, por resultarem facilmente contraproducentes.

Dado termo-nos debruçado anteriormente sobre as características e desvantagens da colegialidade artificial, consideremos, agora, as outras duas formas sobre cujos efeitos contraproducentes os autores nos avisam.

Por balcanização entende-se a constituição de grupos de docentes que trabalham de forma mais próxima ou partilham um grupo de ensino ou área disciplinar comum, algo que é natural e por si só não apresenta necessariamente risco ou desvantagem; o problema põe-se quando estes grupos funcionam à margem do entendimento da escola como um todo, competindo frequentemente entre si, contribuindo para o aumento da conflitualidade entre grupos e docentes e comprometendo a articulação e continuidade curricular.

Na colaboração confortável, os docentes cooperam de forma circunscrita no tempo e nos conteúdos abordados. Conselhos, “dicas” e partilha de materiais constituem as formas mais comuns que este tipo de colaboração assume. Embora esta forma de colaborar contenha aspectos positivos e possa constituir um importante passo na direcção da construção de culturas colaborativas, convém estar-se atento a alguns efeitos menos vantajosos, de entre os quais se destacam os seguintes:

- Diminuição da organização e eficácia em prol de um ambiente caloroso e amigável;
- Gasto de tempo por querer resolver assuntos por vezes triviais de forma colaborativa;

- Comprometimento do tempo destinado trabalhar com os alunos;
- Discussões muito alongadas, facilmente desfocadas, com poucos resultados em termos práticos;
- Esvatimento de papéis e, conseqüentemente, das responsabilidades, conduzindo a uma maior confusão e lentidão quando é solicitada alguma resposta por entidades ou pressões externas;
- Reduzido efeito na ampliação do pensamento e a prática de ensino dos professores.

Um dos outros aspectos que a literatura nos adverte prende-se com a necessidade de não confundir individualismo com individualidade pois esta, nas palavras de Fullan & Hargreaves (1991), *“continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação colectiva”* (p. 81).

Thurler (1996) adverte que trabalhar em equipa não é o oposto do trabalho individual e passar de um extremo ao outro pode significar a aniquilação do indivíduo e uma interdependência excessiva que facilmente conduz a uma inércia e aumento da morosidade na tomada de qualquer decisão; pelo contrário, saber trabalhar em equipa é saber quando é que não é necessário trabalhar em equipa.

Trabalhar em equipa de forma eficaz implica mobilizar um conjunto de competências e características pessoais que nem sempre fazem parte do repertório dos docentes, quer pela ausência ou reduzida formação a este nível quer por aquilo que caracteriza a personalidade individual de cada um e cujos traços são mais ou menos favoráveis a estabelecer relações interpessoais saudáveis e profícuas.

Ferreira (2007) referindo-se aos estudos desenvolvidos por Johnson & Pugach (1986) no âmbito da colaboração dos professores de educação especial

nas turmas regulares, identifica três grandes obstáculos na consecução do trabalho em equipa: incongruência entre o pensamento de ambos professores; dificuldade de apropriação e utilização de metodologias e estratégias por parte dos professores do regular e, por último, pouca credibilidade atribuída pelos professores do regular aos do especial. Há ainda que acrescentar que a constante mobilidade dos docentes pressupõe um contínuo esforço de construção relacional que os professores sabem ser findável no final do ano lectivo.

Embora o trabalho em equipa seja amplamente advogado nas formações mais actuais dos futuros professores, Gather Turler & Perrenoud (2005) defendem a importância de desmistificar junto destes a imagem romântica da colaboração, apresentá-la como uma forma de trabalho mais do que um valor em si e dotá-los de estratégias que lhes permitam saber utilizar (e quando utilizar) esta forma de trabalho, o que nos conduz de novo e tal como no fecho do ponto anterior (O Professor de Educação Especial: funções e formação), à questão da reorganização da formação de professores – inicial e em exercício – de forma a facilitar a aquisição e desenvolvimento de (novas) competências que melhor lhes permitam compreender e responder a novos problemas.

II – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Problemática

Partindo do pressuposto de que a implementação e desenvolvimento de práticas inclusivas assenta, em larga medida, por um trabalho cooperado entre os vários intervenientes (Correia, 2003; Morgado, 2003), colaboração essa preconizada não só por referenciais teóricos mas também pelos normativos legais em vigor, alguns de recente produção, pretendemos, com este estudo, responder às seguintes questões:

- De que formas se operacionaliza o trabalho de colaboração entre os docentes da turma e os da educação especial?
- Que facilitadores identificam os docentes da turma para o desenvolvimento do trabalho de colaboração?
- Que obstáculos identificam estes docentes?
- Que facilitadores identificam os docentes de educação especial para o desenvolvimento do trabalho de colaboração?
- Que obstáculos identificam estes docentes?
- Qual o impacto da recente legislação em matéria de educação especial nas práticas dos docentes?
- Quais as principais semelhanças e diferenças nas respostas entre os dois grupos?

Caracterização do estudo

Tendo em conta que num estudo de natureza qualitativa importa definir e *“circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral”* (Guda & Lincoln, 1981 cit. por Tuckman, 2005), optámos por desenvolver o nosso trabalho

de investigação junto de docentes que reunissem, simultaneamente, duas condições: exercício de actividade ao nível do 1.º Ciclo e em escolas públicas do concelho de Lisboa.

Quanto à natureza, o presente estudo caracteriza-se pelo seu cariz qualitativo e exploratório, já que pretende aproximar-se do “*universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes*” (Minayo, 1999, cit. por Reis, 2006)

Participantes

Circunscrita no que diz respeito ao nível de ensino (1.º Ciclo), área geográfica (concelho de Lisboa) e natureza jurídica das instituições (escolas públicas), a nossa amostra foi então constituída por dez professores titulares de turma (PTT) e dez professores de educação especial (PEE), distribuídos por 20 escolas do 1.º Ciclo. Tal como pontualizaremos mais adiante, optámos por, em cada escola, recolher informação junto de docentes de um só grupo (ou regular ou especial). Não foi considerada nenhuma condicionante em termos de idade, tempo de serviço ou sexo.

O Quadro 2 descreve a distribuição dos dois grupos de participantes (PTT e PEE) segundo a idade, sexo e tempo de serviço docente embora, reiteramos, nenhuma destas três variáveis foi considerada para efeitos do estudo. Para o grupo PEE, o Tempo de Serviço aparece desdobrado em duas linhas, correspondendo a linha superior ao número total de anos de serviço docente e a linha inferior ao número de anos de serviço em educação especial. Cabe ainda referir que nove dos docentes de educação especial têm formação especializada.

Grupo de docentes	Sexo		Idade				Tempo de Serviço (anos)			
	Feminino	Masculino	≤30	30-39	40-49	50-59	≤10	10-19	20-29	30-39
PTT	8	2	3	3	3	1	3	3	3	1
PEE	10	0	1	2	5	2	2	4	2	2
							6	1	2	1

Quadro 3 – Caracterização demográfica dos participantes

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados

De forma a encontrar respostas para as questões anteriormente elencadas, considerámos a entrevista semi-directiva como técnica que se nos afigurava mais profícua em termos de recolha de um tipo de informação que se prende mais directamente com as representações dos sujeitos e as suas próprias reflexões sobre a prática educativa por eles desenvolvida. De facto, esta técnica de recolha de informação, nem totalmente aberta nem confinada a um conjunto muito preciso de questões é a mais utilizada em investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992), permitindo modificar a sequência das questões, reformulá-las e/ou introduzir novas perguntas, atendendo àquilo que o entrevistado vai comunicando (Moreira, 1994). Assim, elaborámos um guião de entrevista que aplicámos numa escola junto de três professores (dois titulares de turma e uma docente de educação especial). Estas três entrevistas de “ensaio” conheceram uma dupla finalidade: familiarizar-nos com a técnica e o instrumento e, por outro lado, identificar reformulações a introduzir no guião e no processo de recolha em si. Deste modo, foi-nos possível constatar a necessidade de, em cada escola, entrevistar um só elemento de cada grupo, ou seja, um professor de turma ou um professor de

educação especial já que, ao longo das três entrevistas de ensaio, quando eram abordadas questões mais directamente ligadas aos obstáculos, experiências de insucesso ou percepção da imagem atribuída pelo outro, foram frequentes, por parte dos três professores referências do tipo “Estou a falar do geral, não é o caso deste(a) colega”, o que nos levou a supor que este desconforto e preocupação com o discurso retiraria, muito provavelmente, espontaneidade e autenticidade nas respostas dos docentes entrevistados. Reformulado o guião (vide Anexo), foram solicitadas e agendadas vinte novas entrevistas, entre Janeiro e Maio de 2009, tendo sido informados os docentes acerca do tema e do âmbito da realização das mesmas e tendo-lhes sido igualmente pedida autorização para as registar em suporte áudio. Para além do agradecimento, informou-se os docentes quanto ao anonimato dos registos.

Relativamente ao decorrer das entrevistas, tivemos oportunidade de contactar com docentes mais disponíveis nesse momento, outros mais difíceis de abordar, um pouco menos “conversadores” e alguns com compromissos agendados que lhes diminuiu, em parte, a disponibilidade para conversar. Verificámos igualmente que algumas das questões mereciam respostas mais longas, onde sentimos ocorrer uma certa reflexão por parte dos docentes; outras questões, porém, foram respondidas de forma mais breve, por vezes até deixando transparecer um certo desconforto.

III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentação e análise dos dados recolhidos

O processo de organização e interpretação da informação inspirou-se na sequência de etapas proposta por Bardin (1977) no que concerne à aplicação da análise de conteúdo: *pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

Uma vez transcritos os protocolos das vinte entrevistas realizadas (em Anexo), obedecendo às marcas do discurso falado, foi feito aquilo a que Bardin se refere como *leitura flutuante*, isto é, um primeiro contacto com o material a analisar durante o qual nos deixamos “*invadir por impressões e orientações*” para mais à frente “*tornar a leitura mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projecção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos*” (pág. 90).

A definição geral das categorias ocorreu previamente à construção do guião de entrevista.

Para a Categoria 1 – Imagens da Profissão, foram consideradas três Dimensões: A - Aspectos Positivos e Aspectos Negativos da Profissão; B - Comparação Profissional: percepção de semelhanças e diferenças e C - Hetero-imagem da auto-imagem profissional, tudo isto tendo em conta a forte componente de representações sociais subjacente e o impacto que estas exercem nos comportamentos e atitudes dos indivíduos no interior de um grupo (Moscovici, 1989).

A definição da Categoria 2 – Percepção sobre o suporte normativo vigente (identificação de vantagens e limitações) baseou-se na perspectiva de Fullan & Hargreaves (1991) quando nos advertem que “*muitas estratégias (de reforma)*

não só não conseguem motivar os docentes para a implementação dos melhoramentos, como até os alienam ainda mais.” (p. 35).

No que respeita à Categoria 3 - A Colaboração entre os professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial, a construção da grelha de análise da Dimensão D - Práticas de Articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial ocorreu após a leitura do material recolhido durante a realização das três entrevistas de ensaio. Relativamente às Dimensões E (Facilitadores da Colaboração) e F (Obstáculos à Colaboração) da Categoria 3, a informação recolhida foi organizada nas categorias e subcategorias definidas à luz dos trabalhos de Silva & Morgado (2007; 2009).

Para todas as categorias e dimensões (com excepção da dimensão D da Categoria 3) foi determinada a frequência absoluta das menções, pois, segundo Bardin (1977), a uma maior frequência de menções corresponde uma maior importância atribuída pelo sujeito.

Categoria 1: Imagens da Profissão

Dimensão A – Aspectos Positivos e Aspectos Negativos

Ao questionarmos os docentes acerca dos aspectos mais positivos e menos positivos que sentem associados à sua profissão pretendemos não só permitir o desenrolar das entrevistas desde questões mais gerais – e consequentemente mais fáceis – a outras mais concretas (tratou-se de uma questão geralmente formulada no início após a caracterização global do entrevistado), como também aferir, em certa medida, a referência a aspectos que a literatura reporta ao denominado mal-estar docente.

As respostas dadas pelos docentes de cada um dos grupo – regular e especial - foram distribuídas em duas subcategorias – aspectos positivos e aspectos negativos – tendo sido, para cada uma, elencados um conjunto de indicadores, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Aspectos Positivos e Aspectos Negativos da Profissão

Subcategorias	Indicadores	PROFESSORES REGULAR		PROFESSORES ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Aspectos Positivos da Profissão	Promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno	19		20		39	90
	Valores associados à profissão	13		7		20	
	Relacionamento interpessoal	5	51	6	39	11	
	Constituir figura significativa	8		0		8	
	Trabalho em equipa	0		1		1	
	Promoção da aprendizagem do aluno	12		3		15	
	Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor	7		4		11	
	Promoção das relações comunitárias e familiares	0		3		3	
Funções e finalidades da profissão	0		2		2		
Aspectos Negativos da Profissão	Factores relativos às relações profissionais	21		13		34	103
	com pares	0		11		11	
	com pais e famílias	11		2		13	
	com alunos	10		0		10	
	Factores relativos aos meios e recursos disponíveis	11	61	18	42	29	
	Factores relativos à dimensão administrativa e de gestão	15		3		18	
	Limitações da formação	8		4		12	
Desvalorização da profissão	6	0		6			
Escassez de tempo	0	4		4			

Uma primeira apreciação da Tabela 1 permite-nos observar um maior número de menções na dimensão “Aspectos Negativos” (103) do que na de “Aspectos Positivos” (90), tendência registada em ambos os grupos de docentes. Na dimensão “Aspectos Positivos”, a *Promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno*, surge como o indicador mais frequentemente referido por ambos os grupos de docentes, com frequências absolutas similares.

As diferenças nas respostas registam-se sobretudo ao nível do discurso: enquanto os professores do regular referem o seu contributo na “formação geral”, na “preparação para a vida”, no “desabrochar e amadurecer”, os professores do especial tecem considerações sobre ao desenvolvimento da autonomia, a aquisição de competências funcionais básicas ou mesmo a possibilidade de se integrarem junto dos alunos sem NEEs.

A *Promoção da aprendizagem do aluno* surge em segundo lugar no cômputo global (15 menções) embora caiba referir que esta posição se deve a um maior número de menções por parte dos professores do regular (12 menções), relacionando-se com as aprendizagens de natureza mais académica que, no caso dos alunos com NEEs, são preteridas em prole de aprendizagens de natureza mais funcional.

A *Promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor* é também um dos aspectos positivos mais referidos (11 menções), com uma incidência ligeiramente superior nos professores do regular (7 menções). As aprendizagens que retiram do contacto com as crianças e com os pares, assim como a possibilidade de actualização constituem referências encontradas no discurso dos docentes.

Um mesmo número total de menções (11) verifica-se nas referências ao *relacionamento interpessoal* no âmbito dos valores associados à profissão; mais uma vez, as diferenças centram-se ao nível do discurso dos docentes, pois enquanto os docentes do regular fazem alusões gerais ao “contacto com as crianças” ou “contacto com famílias e colegas”, os docentes do especial referem a possibilidade de estabelecer uma relação mais estreita e privilegiada com o aluno, em parte possibilitada pelo seu contexto específico de trabalho, caracterizado por uma abordagem mais individual.

Ainda no âmbito dos valores associados à profissão, surge-nos comentar as referências exclusivas dos docentes do regular à possibilidade de se constituírem figuras significativas na vida dos seus alunos, cabendo citar uma das professoras quando nos comentava

Ver que somos alguém importante para eles, isso por exemplo com os mais pequeninos do 1.º ou 2.º ano, isso vê-se mais, é a professora, a professora, chegam a casa e falam na professora e a professora é assim e é assado, às vezes até chegam a corrigir os pais, do género, a A. diz que isso não é assim... pronto, ver que somos alguém significativo, que os forma, que lhes dá valores, isso é muito gratificante. Isso e vê-los a adquirir conhecimentos... por exemplo, o adquirirem a leitura comigo, ser eu quem os ensina a ler, isso para mim é uma coisa assim... é... é mesmo uma coisa muito especial.

Em termos de referências exclusivas de um só dos grupos, podemos constatar o contributo considerado pelos professores de educação especial na *Promoção das relações comunitárias e familiares*, através de uma intervenção em muitos casos vocacionada para a aquisição de competências sociais e regulação

do comportamento, possibilitando às famílias a realização de actividades comuns do dia-a-dia mas que, sem essa estabilização comportamental, se afigura difícil e revestida de ansiedade. O papel na promoção da inclusão de alunos com NEEs (enquanto *Funções e Finalidades Associadas à Profissão*) e a possibilidade de trabalhar em equipa constituem os dois outros indicadores somente mencionados, ainda que com baixa frequência (2 e 1, respectivamente) pelo grupo de docentes de educação especial.

Atentando, agora, na dimensão “Aspectos Negativos”, podemos observar um maior número de menções (29) nos *Factores relativos aos meios e recursos disponíveis*, registando-se um número superior de menções (18) por parte dos professores de educação especial. No grupo dos professores de turma regular são os *Factores relativos à dimensão administrativa e de gestão* os que registam uma maior frequência absoluta de menções (15 face a 3 menções dos professores do especial), sendo comum no discurso dos docentes a referência aos aspectos burocráticos.

No campo dos *Factores relativos às relações profissionais*, embora o cômputo global das menções em cada um dos indicadores identificados se caracterize por uma certa uniformidade de valores, merece-nos comentar as diferenças encontradas em cada um dos grupos. Assim, para os professores do regular as dificuldades prendem-se com as relações com os alunos (gestão da disciplina, heterogeneidade das turmas), concentrando-se neste grupo de docentes a totalidade das menções (10) relativas a este indicador. Pelo contrário, este mesmo grupo não regista nenhuma menção nas relações com os pares; a dificuldade no estabelecimento de relações positivas com colegas é somente referenciada pelos docentes de educação especial (11 menções), traduzindo-se

por enunciados como “(...) *ver a resistência dos professores do ensino regular à presença (...) dos professores de educação especial na sala de aula.*”

As *dificuldades na relação com os pais e famílias* registam um total de 13 menções (11 no grupo do regular e 2 no do especial). Os professores do regular referem a falta de acompanhamento das crianças por parte dos pais, a desvalorização da imagem profissional dos docentes no seio familiar, a responsabilização excessiva dos professores a par de uma crescente demissão do exercício paternal; os professores do especial referem a dificuldade em promover a aceitação do filho com NEEs assim como a responsabilização dos professores de educação especial perante a não consecução dos objectivos desenvolvimentais para o aluno.

A questão da *Formação* emerge, igualmente, da leitura do Quadro.... Para os professores do regular as dificuldades a este nível tendem a prender-se com o “choque da realidade” e a não actualização dos currículos na formação inicial dos professores, sentindo-se os docentes incompetentes para as novas solicitações que a escola e a sociedade lhes têm vindo a dirigir. Já para os professores de educação especial, as limitações surgem no repertório de competências e conhecimentos dos professores do regular no âmbito das NEEs, considerando que o desconhecimento nesta matéria levante dificuldades no diálogo e no desenvolvimento da intervenção com o aluno com NEEs por parte do professor da turma. A *Desvalorização da Imagem Profissional* e a *Escassez de Tempo* constituem os dois últimos indicadores com, respectivamente, 6 e 4 menções, cabendo referir que o primeiro foi mencionado unicamente no grupo de professores do regular e o segundo apenas no grupo de professores de educação especial.

Dimensão B - Comparação Profissional: percepção de semelhanças e diferenças

Tendo em conta que a clarificação de papéis profissionais e o impacto das representações de uma dada função contribuem na formulação de expectativas face ao desempenho profissional, pretendemos aferir as principais semelhanças e diferenças que os docentes percebem existirem entre cada um dos grupos, regular e especial, conforme ilustra a Tabela 2.

Tabela 2 – Percepção de Semelhanças e Diferenças Profissionais

Subcategorias	Indicadores	PROFESSORES REGULAR		PROFESSORES ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Semelhanças	Funções/finalidades	17		7		24	
	Classe profissional	3	20	10	17	13	37
Diferenças	Contexto de exercício	18		28		46	
	Conhecimentos profissionais	5	24	1	29	6	53
	Enquadramento normativo	1		0		1	

A análise da contagem absoluta de frequências permite-nos constatar um maior número de menções (53) na subcategoria diferenças comparativamente à subcategoria semelhanças (37 menções).

Merece-nos comentar que, no que concerne às semelhanças, os professores do regular tendem a concentrar as suas respostas nas funções e finalidades da docência ao passo que os professores do especial enfatizam mais a questão da classe profissional; de facto, todos os docentes deste grupo responderam algo do género “ambos somos professores”.

No que diz respeito às diferenças, ambos os grupos referiram-se maioritariamente ao contexto de exercício das suas funções. Aspectos como o ensino individualizado do professor de educação especial por contraste com o

ensino para o grupo-turma no caso do professor do regular, a obrigatoriedade do cumprimento do programa por parte destes últimos ao invés da possibilidade de priorizar outro tipo de objetivos desenvolvimentais no caso da educação especial, a quantidade de tempo passado junto dos alunos e a oportunidade de ver o desempenho do aluno com NEEs em contextos mais diversificados que não apenas o do apoio, todos eles constituíram referências comuns nos discursos dos professores de ambos os grupos. Cabe ainda referir grande parte dos docentes do regular identifica uma maior responsabilidade inerente à sua função não tendo este aspecto sido abordado em nenhum momento pelos docentes de educação especial.

Dimensão C – Hetero-imagem da auto-imagem profissional

Decorrente da Dimensão anteriormente analisada - percepção de semelhanças e diferenças - e reconhecendo a sua influência no estabelecimento de dinâmicas relacionais, pretendemos conhecer a forma como, de um modo global, cada grupo de docentes se sente percebido pelo outro.

As respostas dadas foram organizadas em duas subcategorias – Imagem Positiva e Imagem Negativa, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Hetero-imagem da auto-imagem profissional

Subcategorias	Indicadores	PROFESSORES REGULAR		PROFESSORES ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Imagem Positiva	Desempenho profissional	11		3		14	
	Factores atitudinais	4	15	2	5	6	20
Imagem Negativa	Dificuldades relacionais	5		6		11	
	Negligência	1		10		11	
	Disparidade	4	13	7	23	11	36
	Expectativas desajustadas	2		0		2	
	Insensibilidade face às dificuldades específicas do outro grupo	1		0		1	

Através da análise da Tabela 3, constatamos um maior número de menções (36) relativas à percepção de uma Imagem Negativa que cada grupo crê formada sobre o seu próprio grupo pelo outro. Esta parece ser uma clara tendência no grupo de educação especial, já que num total de 28 menções, 23 dizem respeito à percepção de uma Imagem Negativa; pelo contrário, o grupo do regular parece registar um maior equilíbrio na distribuição das suas respostas pelas duas subcategorias, com uma frequência absoluta ligeiramente superior na subcategoria Imagem Positiva. Os docentes do regular referem, nos seus discursos, que crêem ser vistos como esforçados, empenhados, preocupados em responder às necessidades dos alunos, fazendo frente a uma série de dificuldades e receptivos ao contributo dos colegas de educação especial. A Imagem Positiva que o grupo de educação especial diz crer ser formada sobre si prende-se com a questão do seu contributo enquanto recurso dos docentes do regular.

A questão das *Expectativas desajustadas* que regista duas menções no grupo do regular tem a ver com a percepção de sobrecarga de pedidos e exigências por parte dos docentes do especial que os professores do regular

podem dar a entender aos colegas desse grupo, tal como comenta uma das professoras *“Ora lá vêm estes da Educação Especial, pensam que eu só tenho este garoto!”* e, mais à frente, *“Acham que se calhar lhes vão fazer montes de exigências, mandar montes de bitates.”*, ou ainda alguma percepção de insensibilidade face às dificuldades específicas dos docentes do regular a que uma das professoras se refere, dizendo *“talvez não tenham a noção clara de como é difícil articular os diferentes níveis de ensino e aprendizagem existentes numa turma de ensino regular.”*

As *Dificuldades Relacionais* são referidas de forma muito similar pelos dois grupos de docentes. *“Os professores do especial queixam-se de que os do regular não facilitam, não tentam criar boa relação”*, foi uma das frases proferidas por uma docente do regular, embora com escassa representação no conjunto total de respostas, tal como uma outra frase, desta vez no discurso de uma professora do especial, *“Acho que eles não nos consideram bem colegas (...) acho que metem alguma distância, como se nós fôssemos uma coisa completamente à parte, é quase como se nós não fôssemos professores.”*

Relativamente à *Negligência*, uma das professoras do regular refere *“Eles (os professores do especial) acham que os professores do regular nem sempre cumprem, entre aspas, aquilo que os professores do especial lhes pedem.”*

Este indicador regista uma única menção no grupo do regular; no grupo do especial, o mesmo indicador regista dez menções, em frases como *“Acham-nos preguiçosos”*, *“Acham que não fazemos nada”* ou *“Acham que quem foi para a educação especial tem pouco para fazer e que escolheu esta vertente do ensino para não fazer nada e não se preocupar se o aluno aprende ou não”*.

Dois dos docentes do grupo do especial manifestaram, porém, o seu sentimento de responsabilidade perante esta construção percebida no grupo do regular “ (...) *se a ideia que têm de nós, no geral, não é muito boa, se calhar também temos de pensar ou temos de perceber porquê... o que é que nós fazemos ou não fazemos para que tenham essa ideia.*”

Relativamente à *Disparidade*, este indicador remete-nos para as diferenças percebidas como fruto da diferença de estatuto profissional, no caso dos docentes do regular “*Eu acho que às vezes vêem-nos como uns parentes pobres. Eles é que são especialistas e a gente toca a cumprir a receita.*” e no caso dos docentes do especial, são comuns respostas como “*Acham-nos uns privilegiados*” (7 menções).

Categoria 2 – Percepção sobre o suporte normativo vigente

A literatura atrás revisitada aponta para o impacto das reformas do sistema educativo e as conseqüentes mudanças exigidas aos professores no levantamento de barreiras atitudinais à colaboração entre docentes (Silva & Morgado, 2006), pelo que pretendemos conhecer, junto da nossa amostra, como estão a ser percebidas as modificações inerentes à entrada em vigor do Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

As respostas recolhidas foram analisadas à luz de duas subcategorias – Vantagens e Limitações – conforme ilustra a Tabela 4.

Tabela 4 – Vantagens e Limitações do suporte normativo

Sub categorias	Indicadores	PROF. REGULAR		PROF. ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Vantagens do suporte normativo	Rigor na definição do grupo-alvo da educação especial	6		4		10	31
	Pressupostos teóricos de base	3		6		9	
	Benefícios para o aluno com NEE	2		4		6	
	Projecção a longo prazo	2		3		5	
	Desenvolvimento em ambientes menos restritivos	0	12	1	19	1	
	Organização de meios e recursos	0		4		4	
	CRIs e escolas de referência	0		3		3	
	Intervenção multidisciplinar	0		1		1	
	Reforço do papel dos titulares da turma	1		1		2	
Reforço do papel dos encarregados de educação	0		1		1		
Limitações do suporte normativo	Factores relacionados com a aplicação dos normativos legais	20		25		45	84
	“Divórcio” entre os normativos legais e a realidade escolar	11		10		21	
	Dificuldades na interpretação do artigo	2	39	3	45	5	
	Redução do n.º de alunos com apoio	7		6		13	
	Outros	0		6		6	
	Factores relacionados com o processo de referenciação e avaliação dos alunos (CIF, burocracia)	10		19		29	
Factores relacionados com a gestão da turma	9		1		10		

Uma primeira leitura da Tabela 4 permite-nos constatar uma frequência superior na subcategoria Limitações do suporte normativo (84 menções),

relativamente à subcategoria Vantagens, que regista 31 menções, sendo os *Factores relacionados com a aplicação dos normativos legais* onde se verifica o maior número de menções (45), tanto nos docentes do regular (20) como nos do especial (25). Dentro deste conjunto de factores, regista-se maior frequência absoluta de menções (21) no indicador *“Divórcio” entre os normativos legais e a realidade escolar*. Os docentes comentaram a insuficiente preparação das escolas para pôr em prática as directrizes emanadas pela nova legislação:

“As escolas regulares não estão preparadas quer a nível estrutural e de recursos, quer a nível humano para atender de forma digna, de forma coerente estes alunos e levá-los a desenvolver competências, autonomia, saberes...”, “ (...) fica muito difícil a ideia da inclusão sair do papel e descer para as escolas...”, “as coisas continuam exactamente igual como era de antes”

Ainda no âmbito dos *Factores relacionados com a aplicação dos normativos legais*, cabe referir a percepção da redução do número de alunos a receber apoio por parte da educação especial, tendo este aspecto sido mencionado em 13 ocasiões (7 no grupo do regular e 6 no do especial). Alguns docentes manifestaram também sentir dificuldade na compreensão do Decreto-Lei 3/2008 (*“eu não acho que este decreto seja claro para todos, pois é muito ambíguo e pouco esclarecedor para quem consulta.”*).

No indicador *Outros* agrupámos respostas de dois docentes, uma dizendo respeito à sua opinião negativa sobre o alargamento da escolaridade obrigatória e a outra em que uma das docentes manifestou a sua preocupação perante o levantamento de expectativas nas famílias com filhos com NEEs relativas a um percurso de sucesso que, na óptica desta professora, poderão ser suscitadas pelo Decreto-Lei em questão.

Com um total de 29 menções, os *Factores relacionados com o processo de referenciação e avaliação dos alunos* surgem em segundo lugar nas Limitações do suporte normativo referidas pelos docentes. Nos seus discursos, os docentes, particularmente os de educação especial, fazem referências à utilização da CIF na ausência de uniformidade de critérios de classificação (*“Pessoalmente acho que o único contra foi a CIF acho que não veio uniformizar critérios, gerou muita polémica e suscita ainda muitas dúvidas.”*), conferindo-lhe um cariz clínico que alguns docentes encontram incongruente com a abordagem pedagógica (por oposição à abordagem clínica de décadas passadas) na intervenção de alunos com NEEs. Outro aspecto bastante referido pelos docentes dos dois grupos tem a ver com o aumento da carga burocrática que dizem sentir, ou pelo menos prever, associada à organização da intervenção com alunos com NEEs, desde o processo de referenciação à própria gestão do processo, passando ainda pela avaliação.

Por último, dentro das Limitações do suporte normativo identificadas pelos docentes, surgem os *Factores relacionados com a gestão do grupo-turma*; ao contrário dos indicadores atrás analisados, é neste conjunto de indicadores que podemos observar alguma diferença no número de vezes que o mesmo é mencionado pelos docentes do regular (9 menções) e pelos do especial (1 menção). Os professores do regular referem sentir atribuída a si uma maior responsabilidade na intervenção educativa junto dos alunos com NEEs, ao mesmo tempo que têm de fazer um exercício de gestão de forma a responder, simultaneamente, ao grupo-turma e às necessidades específicas do aluno ou alunos com NEEs:

E ainda sobrecarrega mais os professores da turma: os alunos, as planificações, os problemas, as papeladas e toma lá mais o processo do aluno com NEEs para gerir do princípio ao fim, mais papéis, mais isto e aquilo e menos ajuda que eles agora são da nossa responsabilidade. A seguir não sei o que é que nos vão pedir mais.

Passando, agora, à subcategoria Vantagens do Suporte Normativo, podemos verificar que o *Rigor na definição do grupo-alvo da educação especial* se constitui como o indicador mais frequentemente referido (10 menções) pelos docentes de ambos os grupos, seguindo-se-lhe os *Pressupostos teóricos de base*, fortemente associados aos princípios filosóficos da Inclusão, tendo sido os docentes de educação especial os que, ao longo das entrevistas, mais vezes e em maior número se referiram a este aspecto que dizem sentir positivo.

Eu acho que é de facto importante incluir e contribuir de forma organizada, de forma continuada para a educação de alguém que tem NEEs. Considero que a nível teórico o 3/2008 exprime o ideal de qualquer pai, professor ou comunidade escolar quando se fala em educar e trabalhar com alunos, com pessoas com NEEs.

Relativamente aos *Benefícios para o aluno com NEE*, os docentes comentaram a Projecção a longo prazo da intervenção junto dos alunos com NEE, graças à introdução da Transição para a Vida Activa como aspecto a incluir obrigatoriamente no PEI; a possibilidade de um desenvolvimento em meio menos restritivo foi também referida por uma das docentes de educação especial.

A *Organização de meios e recursos* constitui um outro conjunto de indicadores, referidos unicamente pelos professores de educação especial (4 menções), que dizem considerar positiva a criação de CRIs e de escolas de referência para atendimento às diversas problemáticas e positivo também o apelo a uma abordagem de natureza multidisciplinar na intervenção com os alunos com NEEs, desde o processo de avaliação até à concepção e implementação do PEI. Foram também referidos, ainda que com pouca expressão, o *Reforço do papel dos encarregados de educação* (1 menção) assim como o *Reforço do papel dos titulares da turma* (2 menções), tendo uma das docentes de educação especial referido sentir como positivo o facto de o novo normativo “*aligeirar as responsabilidades do docentes de educação especial*”.

Categoria 3 – A Colaboração entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de Educação Especial

Os dados recolhidos foram organizados em três Dimensões previstas na elaboração do guião de entrevista - Práticas de Colaboração, Facilitadores à Colaboração e Obstáculos à Colaboração – identificadas, respectivamente, por D, E e F.

Dimensão D – Práticas de Articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial

Da análise das respostas dos docentes relativamente à forma como costumam articular com os professores de educação especial, no caso dos professores titulares de turma e vice-versa, emergiram duas subcategorias – “Local” e “Organização da Intervenção” pois os docentes fizeram referência ao contexto físico de actuação professor de educação especial e, igualmente, à

forma mais ou menos aberta ao envolvimento conjunto no que respeita à organização e desenvolvimento da intervenção educativa, conforme indica a Tabela 5.

Tabela 5 - Práticas de Articulação entre os Docentes Titulares de Turma e os Docentes de Educação Especial

Subcategorias	Indicadores	PROF. REGULAR	PROF. ESPECIAL	TOTAL (REGULAR +ESPECIAL)
		T	T	
Local	Em contexto de sala	6	7	13
	Fora da sala	3	3	6
	Não se concretizou o apoio	1	0	1
Organização da Intervenção	Planificação conjunta	6	7	13
	Apenas em reuniões pontuais	4	3	7

Antes de proceder à análise dos dados constantes na Tabela 5, convém esclarecer que os valores apresentados nas colunas T (Total) não correspondem à frequência absoluta do total de menções para cada indicador, tal como se procedeu para as outras categorias e dimensões analisadas, mas antes a uma distribuição efectiva dos docentes segundo as subcategorias identificadas numa primeira leitura dos protocolos das entrevistas realizadas.

A análise da Tabela 5 permite-nos verificar que a maioria dos docentes da nossa amostra (13) desenvolve, ou pelo menos e segundo alguns dos docentes entrevistados, vê desenvolver um trabalho de articulação dentro da sala de aula, permitindo-lhes, no âmbito da organização da intervenção, uma planificação conjunta do trabalho a desenvolver.

No decurso das entrevistas, quatro dos docentes referiram ainda a utilização de outros suportes (telefone, correio electrónico) e estratégias

(encontros nos intervalos) para reforçar a comunicação ou tentar atenuar alguma escassez de contacto por vezes percebida.

Dimensão E – Facilitadores à Colaboração

As respostas dadas pelos docentes ao ser-lhes pedido que narrassem um episódio que considerassem positivo em termos de parceria entre o docente da turma e o docente de educação especial e explicitassem os factores que pudessem ter contribuído para esse sucesso foram analisadas e organizadas em três categorias identificadas nos trabalhos de Silva & Morgado (2006; 2007) - Factores Pessoais e Profissionais, Clima de Trabalho em Equipa e Factores Organizacionais, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 - Facilitadores à Colaboração entre docentes

Subcategorias	Indicadores	PROFESSORES REGULAR		PROFESSORES ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Factores Pessoais e Profissionais	Factores Atitudinais	50		46		96	
	Motivação	12		14		26	
	Disponibilidade	16		6		22	
	Capacidade de partilha	16		0		16	
	Traços de personalidade	6		6		10	
	Cumprimento de tarefas	0	56	3	57	3	113
	Abertura à mudança	0		2		2	
	Repertório de Competências	6		11		17	
	Capacidades Pedagógicas	4		8		12	
Conhecimento sobre NEEs	0		3		3		
Experiência	2		0		2		
Clima de Trabalho em Equipa	Comunicação	15		2		17	
	Confiança	12		3		15	
	Respeito	10	41	0	9	10	50
	Partilha de objectivos	2		4		6	
	Empatia	2		0		2	
Factores Organizacionais	Organização horária	9	9	0	1	9	10
	Monodocência	0		1		1	
			106		67		173

Através da análise da Tabela 6 verificamos registrar-se um maior número de menções (106) no grupo dos professores do regular comparativamente ao grupo de professores de educação especial (67 menções). Em ambos os grupos regista-se uma frequência superior de menções na subcategoria Factores Pessoais e Profissionais (num total de 113 menções) e, dentro desta, são os *Factores Atitudinais* os indicadores mais frequentemente mencionados por ambos os grupos, com particular destaque para a *Motivação* e *Disponibilidade*. Parece-nos pertinente comentar que a *Capacidade de partilha* surge com certa frequência no grupo dos professores de regular (16 menções) não sendo, no entanto, mencionada vez alguma no grupo de educação especial. Pelo contrário, o *Cumprimento de tarefas* e a *Abertura à mudança* aparecem mencionados unicamente pelo grupo de educação especial (3 e 2 menções, respectivamente). O outro conjunto de indicadores dentro da subcategoria Factores Pessoais e Profissionais dizem respeito ao *Repertório de Competências* dos docentes. Aqui, são as Competências Pedagógicas as mais frequentemente mencionadas (12) por ambos os grupos, valorizando os docentes as *Capacidades Pedagógicas* de um modo mais global (“*O que facilitou foi a competência do professor responsável pela turma*”) ou referentes a aspectos mais específicos (“*Com o método de leitura adequado, a professora conseguiu entusiasmar o aluno*”).

Alguns professores do grupo de educação especial consideram que o conhecimento no âmbito das NEEs por parte dos professores do regular podem contribuir para facilitar o diálogo entre ambos os docentes (“*este professor também tinha algum conhecimento, bastante até, ao nível das NEEs e como é lógico isso facilita o diálogo, o perceber de determinadas opções.*”) A questão da

Experiência Profissional é mencionada por dois docentes do regular como um factor que facilita o diálogo entre os docentes.

Uma outra subcategoria diz respeito ao Clima de Trabalho em Equipa, parecendo-nos pertinente comentar que, num total de 50 menções, 41 ocorrem no grupo de professores do regular face a 9 do grupo de professores de educação especial. Factores ligados à *Comunicação*, *Confiança* e *Respeito* parecem particularmente valorizados pelos professores do regular:

(...) A confiança e consideração pelo trabalho, pelo desempenho de cada um dos intervenientes, isso é essencial, acho que é mesmo a base de tudo.

Costumo planificar muita coisa em conjunto. Quer dizer, primeiro há todo um trabalho para perceber primeiro qual o problema do miúdo, em que medida cada uma das partes pode ajudar, ir construindo um trabalho juntos e para e com o aluno.

(...) Havia muito trabalho em conjunto, uma ligação muito estreita entre a professora da turma e a do especial. Até se sabiam zangar, porque no fim nenhuma ficava chateada, ambas sabiam que as duas queriam o melhor para os miúdos.

Tivemos igualmente oportunidade de escutar alguns professores do regular valorizar a atitude de respeito pelo seu trabalho quando os professores do especial têm em conta a planificação das actividades dos docentes da turma e/ou se envolvem na planificação para o aluno com NEEs mas partindo sempre da proposta do colega do regular, como nos comenta uma professora *“Ela parte sempre da minha planificação para o grupo e depois reunimos as duas para ver daqueles objectivos o que é que se vai trabalhar com o... com este miúdo, o que*

é que ele vai fazer igual aos outros, o que é que vai ser diferente e sobretudo como é que vamos trabalhar. Tem sido muito positivo.”

Dois dos docentes do regular referiram a empatia como um facilitador do clima de trabalho, especialmente quando sentem que o docente do especial é sensível ao contexto de intervenção e às dificuldades sentidas pelos docentes da turma (*“não se pode esquecer as dificuldades dum professor na sala, sozinho, com uma data de miúdos, às vezes alguns com um tipo de problemas que o professor não conhece, nem nunca ouviu falar.”*)

A questão da *Partilha de Objectivos* é o único indicador em que se regista uma frequência ligeiramente superior no grupo de educação especial (4 menções num total de 6)

Na subcategoria Factores Organizacionais regista-se um total de 9 menções (todas no grupo do regular) relativamente à *Organização Horária*. Os docentes consideram que a oportunidade de ter tempo para trabalhar com os colegas do especial facilita o trabalho em equipa, como nos comentou uma professora ao referir-se à experiência positiva que sentia na parceria, *“(…) o tempo, o ter tempo para... por exemplo como eu neste caso, para reunir, para conversar para ver o que é que se faz, o que é que não se faz...”*

O único indicador apontado por um docente de educação especial relativamente aos Factores Organizacionais diz respeito à *Monodocência* no 1.º Ciclo, por não implicar o mesmo número de contactos exigidos em ciclos posteriores (*“Eu acho que a questão dos ciclos é muito importante, por causa da monodocência.”*)

Dimensão F – Obstáculos à Colaboração

Tabela 7 – Obstáculos à Colaboração entre docentes

Subcategorias	Indicadores	PROFESSORES REGULAR		PROFESSORES ESPECIAL		TOTAL (REGULAR + ESPECIAL)	
		N.º de menções	T	N.º de menções	T		
Factores Pessoais e Profissionais	Factores Atitudinais	25		31		56	
	Indisponibilidade	9		12		21	
	Desmotivação	6		6		12	
	Dificuldade de partilha	6		0		6	
	Resistência à mudança	1		4		5	
	Insegurança	1		4		5	
	Incumprimento de tarefas	0	33	5	39	5	72
	Traços de personalidade	2		0		2	
	Repertório de Competências	8		8		16	
	Falta de conhecimento sobre NEEs	6		4		10	
Inexperiência	2		4		6		
Clima de Trabalho em Equipa	Desrespeito	13		0		13	
	Conflitos	5		6		11	
	Falta de comunicação	4		1		5	
	Percepção de imposições	1	25	4	16	5	41
	Divergência de opiniões	1		3		4	
	Falta de confiança	0		2		2	
	Imagem negativa dos colegas	1		0		1	
Factores Organizacionais	Organização horária	16		10		26	
	Factores relacionados com a constituição das turmas	4	20	2	12	6	22
			78		67		145

Uma primeira análise da Tabela 7 permite-nos verificar, tal como sucedeu na análise da Tabela 6, um maior número de menções (78) no grupo dos professores do regular comparativamente ao grupo de professores de educação especial (67 menções). Estes valores permitem-nos constatar que a globalidade de menções dos professores de educação especial é idêntica tanto nos Facilitadores como nos Obstáculos, enquanto nos professores do regular se regista uma frequência absoluta inferior nas menções relativas aos Obstáculos (82) comparativamente aos facilitadores (106).

Tal como sucedeu na Dimensão Facilitadores regista-se, em ambos os grupos, uma frequência superior de menções na subcategoria Factores Pessoais e Profissionais (num total de 72 menções) e, dentro desta, são novamente os *Factores Atitudinais* os indicadores mais frequentemente mencionados por ambos os grupos, com particular destaque para a *Desmotivação* e *Indisponibilidade*. Parece-nos pertinente comentar que a *Dificuldade de partilha* é novamente apenas mencionada pelo grupo do regular (6 menções). Pelo contrário, as questões relacionadas com o *Incumprimento de tarefas* e a *Resistência à mudança* aparecem, tal como para os Facilitadores, mais frequentemente mencionadas pelo grupo de professores de educação especial. (4 e 5 menções, respectivamente).

A questão do *Incumprimento de Tarefas* torna a ser referida apenas pelos docentes de educação especial, considerando estes que a falta aos compromissos por parte dos colegas do regular dificulta a existência de uma colaboração mais positiva, tal como nos relata uma das professoras de educação especial, “*Há um dos casos que eu deixo sempre material para o aluno trabalhar quando eu não estou. E ao outro dia o aluno não fez nada do que eu tinha proposto. Eu fico mesmo... pronto, acho que percebe...*”

Surge um novo indicador – *Insegurança* – mais frequentemente referido pelos docentes do especial (4 menções num total de 5), reportando os professores situações em que os docentes do regular recusam a presença dos docentes de educação especial na sala de aula por temor a serem observados: “*A professora (...) negava-lhe continuamente o poder estar na sala a dar apoio a uma miúda também com Síndrome de Down, porque dizia que a presença dela perturbava a turma e depois afinal era porque não gostava de ser observada.*”

O outro conjunto de indicadores dentro da subcategoria Factores Pessoais e Profissionais diz respeito ao *Repertório de Competências* dos docentes. Comparando com a análise dos Facilitadores (Quadro...), verificamos que desta vez os docentes não fazem qualquer referência às Capacidades Pedagógicas, sendo a *Falta de Conhecimentos sobre NEE* o indicador que regista um maior número (10) de menções.

A *Inexperiência* é um outro indicador que pode também colocar dificuldades ao trabalho em parceria entre os professores, como comenta uma das docentes ao referir-se a uma experiência menos positiva de trabalho em equipa, “*Mas também acho que (a colega de educação especial) tinha alguma falta de calo e isso fez com que... com que se intrometesse de forma indevida.*”

Na subcategoria Clima de Trabalho em Equipa, os docentes identificam o *Desrespeito* e os *Conflitos* como os obstáculos mais significativos (13 e 11 menções, respectivamente), embora a questão do *Desrespeito* seja unicamente referida pelos docentes do regular. A este propósito, cabe citar um comentário elucidativo de uma professora, referindo-se a uma experiência menos frutífera de trabalho em parceria com a professora de educação especial:

Estar eu ou a parede a falar para ela era positivamente a mesma coisa. Nunca tinha em consideração o que eu lhe dizia, o que eu sabia sobre... sobre os casos (...) parecia que fazia mesmo de propósito para me contrariar, eu dizia A e ela fazia B, eu dizia cozido, ela fazia assado... e não era só comigo, com as outras turmas também era assim, ela é que sabia e ponto final parágrafo. Não deu mesmo... Ainda bem que já se foi embora, não fazia cá falta nenhuma, para apoios desses... mais vale não ter.

A *Falta de Comunicação* e a *Percepção de Imposições* registam iguais totais absolutos (5 menções para cada), embora o primeiro seja mais vezes mencionado pelos professores do regular (4 menções) e o segundo pelos de educação especial (5 menções), referindo aqui alguns destes docentes sentir que a sua presença nem sempre é vista pelos colegas do regular como um contributo mas antes como *alguém “com quem se é obrigado a trabalhar quase à força e ainda por cima vem fazer mais exigências”*.

A *Divergência de Opiniões* quanto a objectivos, estratégias de intervenção e critérios de avaliação conduzem, no parecer de alguns docentes, a uma situação de desacordo que, por intransponível, dificulta o trabalho em parceria.

Por último, a *Falta de Confiança* e a *Imagem Negativa dos Colegas*, com um total de 2 e 1 menções, respectivamente, completam o conjunto de indicadores identificados na subcategoria Clima de Trabalho em equipa.

Na subcategoria Factores Organizacionais, os docentes tornam a valorizar a questão da *Organização Horária* (26 menções), desta vez considerando como a escassez de tempo pode dificultar o estabelecimento de uma relação de trabalho em equipa. Nos *Factores Relacionados com a Constituição das Turmas*, os docentes referem o número elevado de alunos para apoiar, o que vem diminuir o tempo possível de apoio quer ao aluno quer ao professor, a integração de alunos nas turmas cuja problemática carece de resposta por parte da escola, mesmo com o apoio da educação especial e de novo a questão da pluridocência a partir do 2.º Ciclo que implica um maior esforço de articulação dado o maior número de docentes envolvidos.

No encerramento desta apresentação dos dados parece-nos oportuno apresentar um breve resumo das principais semelhanças e diferenças identificadas no conjunto da informação recolhida (Quadro 4).

Categorias, subcategorias e dimensões	Semelhanças	Diferenças
<p>Imagem da Profissão</p> <p>Aspectos Positivos da Profissão</p> <p>Aspectos Negativos da Profissão</p> <p>Comparação Profissional</p> <p>Hetero-imagem da auto-imagem profissional</p>	<p>Valorização do papel do professor na promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno e dos valores associados à profissão</p> <p>O contexto de exercício é a principal diferença apontada por PTT e PEE</p>	<p>Valorização do papel do professor na promoção da aprendizagem do aluno por parte dos PTT</p> <p>Apenas PTT se reconhecem como figura de impacto na vida dos alunos</p> <p>Apenas PEE dão valor ao seu papel na promoção das relações familiares</p> <p>PEE valorizam mais os factores relativos aos meios e recursos disponíveis</p> <p>PTT valorizam mais os factores relativos às relações profissionais e aos factores relativos à administração e gestão</p> <p>Nos factores relativos às relações profissionais, PTT identificam mais dificuldades na relação com pais e com alunos mas PEE valorizam mais as dificuldades nas relações com pares</p> <p>Apenas PTT mencionam desvalorização da profissão</p> <p>Apenas PEE mencionam escassez de tempo</p> <p>PEE identificam mais diferenças do que semelhanças</p> <p>PTT identificam as funções e finalidades da profissão como principal semelhança</p> <p>Todos os PEE fazem referência à pertença a uma mesma classe profissional</p> <p>PTT com distribuição mais similar entre Imagem Positiva e Imagem Negativa</p> <p>PEE com bastantes mais menções a uma Imagem Negativa que sente formada sobre si</p>

Quadro 4 – Principais semelhanças e diferenças identificadas entre as respostas dos docentes titulares de turma e os docentes de educação especial

Quadro 4 (cont.)

Categorias, subcategorias e dimensões	Semelhanças	Diferenças
<p>Percepção sobre o suporte normativo vigente em matéria de educação especial</p>	<p>Ambos PTT e PEE identificam mais limitações do que vantagens</p> <p>Os factores relacionados com a aplicação dos normativos são os mais valorizados por PTT e PEE; PTT e PEE coincidem na valorização do “divórcio entre o normativo e a realidade escolar e no impacto na redução do número de alunos para apoio</p>	<p>Apenas PEE valorizam a nova organização de meios e recursos (criação de CRI)</p> <p>Factores relacionados com o processo de referenciação e avaliação causam mais preocupação em PEE</p> <p>PTT valorizam os factores relacionados com a gestão da turma, prevendo dificuldades a este nível com a entrada em vigor da nova legislação</p>
<p>Facilitadores e Obstáculos ao trabalho em parceria entre os PTT e os PEE</p>	<p>PTT e PEE coincidem ao identificar os factores pessoais e profissionais e, dentro destes, os factores atitudinais, como facilitadores ou obstáculos mais importantes (motivação e disponibilidade são os mais valorizados por ambos os grupos)</p> <p>Os factores organizacionais são mais vezes mencionados por PTT e PEE enquanto obstáculos</p>	<p>Apenas PTT mencionam a capacidade de partilha</p> <p>Apenas PEE mencionam o incumprimento de tarefas como um dos obstáculos</p> <p>PEE faz mais menções ao clima de trabalho em equipa enquanto obstáculo e PTT fá-lo enquanto facilitador</p> <p>A questão do respeito é apenas referida por PTT</p>

Conclusões Gerais

A consecução de um sistema inclusivo assenta, em grande parte, na qualidade e eficácia das interações e relações que se estabelecem entre os vários intervenientes, tornando-se necessário facilitar a comunicação entre professores do regular, professores de educação especial e outros técnicos (Warwick, 2001).

A colaboração entre os profissionais permite não só a disponibilização de competências e saberes específicos de cada um como também partilhar e aligeirar as pressões resultantes das novas exigências colocadas aos docentes (Madureira & Leite, 2003). Caracterizando-se a prática docente pelo seu isolamento tradicional, estas autoras advertem que *“o trabalho em equipa é um processo lento e gradual, que requer esforço e envolvimento. Implica o questionamento de crenças, valores, conhecimentos e capacidades pessoais e profissionais”* (p.129).

Incentivar ao trabalho em equipa passa, igualmente, por conhecer os factores que o facilitam ou dificultam, tentando promover a existência de uns e a minimização de outros, tendo constituído o objectivo central deste estudo a identificação, junto dos docentes, dos facilitadores e obstáculos da relação de trabalho entre os docentes do regular e os de educação especial.

Os resultados obtidos, agrupados nas categorias identificadas nos trabalhos de Silva & Morgado (2007, 2009) - «factores pessoais e profissionais», «clima de trabalho em equipa» e «factores organizacionais» - vão de encontro aos resultados obtidos por estes autores. Pudemos verificar que os factores pessoais e profissionais são os mais relevantes quer enquanto obstáculos quer

enquanto facilitadores do trabalho em equipa. Os professores titulares de turma e os de educação especial convergem em considerar a motivação e a disponibilidade como as condições principais para o estabelecimento e desenvolvimento de uma relação de trabalho profícua mas diferindo na questão da capacidade de partilha, já que esta é apenas referida pelos titulares de turma. Que explicação poderíamos avançar para este facto? Será que ambos conferem uma posição de especialista ao professor de educação especial, cabendo-lhe a este apenas “dar” indicações e ao professor de turma “recebê-las e cumpri-las”, tal como apontaram Montague & Warger (2001)?

Se assim for, não se estará a correr o risco de comprometer a paridade da relação? Relembramos como alguns professores de turma se queixam de uma certa insensibilidade dos professores de educação especial relativamente às dificuldades inerentes à gestão de toda uma turma e relembramos as palavras de Warwick (2001) relativamente à necessidade de os professores de educação especial terem experiência de ensino em turmas regulares de forma a fazerem “uma relação concreta com práticas recentes e relevantes dentro da sala de aula” (p. 119). Será suficiente a intervenção do professor de educação especial em contexto de sala de aula, como alguns dos nossos docentes dizem praticar, ou constitui esta uma forma de actuação paralela que partilha pouco mais para além do espaço físico?

Relativamente ao clima de trabalho em equipa oferece-se-nos comentar dois aspectos: os professores do regular fazem mais menções nesta categoria enquanto facilitador ao contrário dos professores de educação especial, que aumentam o número de referências enquanto obstáculo. Por outro lado, a questão da comunicação e do respeito parecem mais importantes para os

professores do regular (note-se que os professores de educação especial não referiram em nenhum momento a questão do (des)respeito). Que factores estarão na base destes resultados? Serão específicos deste conjunto de participantes ou encontrar-se-iam resultados similares noutros universos de estudo? Citações frequentes do género “É preciso saber estar”, “É importante saber ouvir”, “É importante respeitar o trabalho dos outros” deixam transparecer a existência de alguma dificuldade na mobilização de competências necessárias ao trabalho em equipa, pelo que urge repensar a formação inicial e contínua dos professores de forma a responder a estas novas necessidades, tal como referem Thurler & Perrenoud (2006). Alguns docentes referiram também situações de insegurança que levam à dificuldade ou mesmo recusa em aceitar a presença dos docentes de educação especial na sala regular por temor a serem observados, o que é consistente com a perspectiva de Snell & Janney (2000). A sala de aula, porém, é referida frequentemente tanto por professores do regular como pelos de educação especial como o local mais favorável para a intervenção destes últimos, embora alegando motivos diferentes. Assim, os professores do regular consideram que podem eles próprios aprender novas abordagens e estratégias que lhes permitam facilitar a aprendizagem de alunos com NEEs; para os professores de educação especial a mais-valia prende-se, sobre tudo, com a possibilidade de não retirar o aluno do seu ambiente mais natural e habitual. Ora a questão do local de intervenção, a par com a organização (em que a maioria diz praticar uma planificação conjunta dos objectivos de trabalho, contribuindo os professores de educação especial com dicas e materiais), fortemente condicionada pelo factor tempo, remete-nos para uma prática de articulação de natureza mais artificial e que os docentes procuram inseri-la nos moldes de uma colaboração confortável,

vindo ao encontro do esperado com base nos trabalhos de Hargreaves (1994) e nos de Morgado (2005), que vê esta forma de colaboração como o resultado de *“uma imposição administrativa que procura implementar projectos de reforma numa lógica top-down com propósito de obter resultados previamente fixados como objectivos desejáveis”* (p. 87). Pegando neste tópico de reforma, convém recordar que o início da elaboração deste trabalho coincidiu com a entrada em vigor da nova legislação em matéria de educação especial, concretamente, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Os professores titulares de turma e os professores de educação especial identificam mais limitações do que vantagens na nova legislação. As vantagens identificadas prendem-se com uma definição mais rigorosa do grupo-alvo da educação especial assim como com os princípios filosóficos da inclusão subjacentes a este normativo; porém, ambos os grupos de docentes concordam em que a maior limitação consiste na aplicação prática das directrizes emanadas pela nova lei, já que consideram que as escolas não estão suficientemente preparadas, pelo menos ao nível de meios e recursos, para organizarem as suas respostas em matéria de educação especial de acordo com a legislação entretanto produzida. Assim, alguns dos docentes de educação especial mostram um certo cepticismo quanto à efectiva implementação e eficácia destas medidas, pelo menos no que concerne a uma maior responsabilização dos docentes de turma pela gestão do processo educativo do aluno com NEE, uma vez que consideram que “a carga” dos professores de educação especial acaba por não ser aligeirada, o que nos recorda as palavras de Tavares (1996) quando afirma que *“Com frequência, deparamo-nos com discursos altamente inovadores mas na prática, tudo funciona na mesma”* (p. 98).

Por outro lado, os professores de turma e de educação especial teme que a entrada em vigor do decreto-lei 3/2008 pressuponha a cessação de apoio a alunos com outro tipo de NEEs que não as deficiências sensoriais e mentais, o que significaria um recuo nos conceitos e concepções pedagógicas decorrentes da introdução do conceito mais abrangente de Necessidades Educativas Especiais pela mão do Warnock Report, de 1978.

Convergindo neste aspecto, os dois grupos de docentes divergem na identificação de outro tipo de limitações. Assim, os professores de educação especial expõem as suas dúvidas quanto à utilidade e a própria utilização da CIF enquanto instrumento uniformizador da multiplicidade de linguagens e discursos que concorrem para a resposta aos alunos com NEEs, o que confirma o parecer de Correia (2010), já os professores do regular manifestam a sua preocupação quanto ao novo papel que lhes sentem atribuído (ou mesmo imposto) enquanto principais responsáveis pelo processo educativo dos alunos com NEEs, antevendo um acréscimo de dificuldades ao nível da gestão da sala de aula pela inclusão – que alguns vêem forçada – de determinado tipo de problemáticas.

No que diz respeito à imagem sobre a sua profissão, não parece existir especial predominância de aspectos positivos sobre os negativos ou vice-versa. Os docentes valorizam o seu papel na promoção do desenvolvimento pessoal e social do aluno, sendo as questões da aprendizagem mais valorizadas pelos titulares de turma. São apenas estes docentes os que conseguem identificar-se como uma figura especial na vida dos seus alunos mas são também os que parecem mais afectados pela desvalorização da profissão no seio da sociedade, o que, a nosso entender, justifica as dificuldades sentidas nas relações profissionais com pais e com alunos. E é precisamente no domínio das relações profissionais

que, no caso concreto deste estudo, verificámos que apenas os docentes de educação especial expressam dificuldades na relação com os pares, o que imediatamente nos levanta uma interrogação, reforçada por outras duas constatações: questionados sobre as semelhanças e diferenças entre os docentes de turma e os de educação especial, estes últimos sublinham, unanimemente, a pertença a uma mesma classe profissional, deixando para segundo lugar a finalidade propriamente dita da profissão. Porquê esta insistência na questão da identidade profissional por parte dos professores de educação especial?

A outra constatação a que nos referimos prende-se com a questão da hetero-imagem da auto-imagem profissional. Como explicar a imagem negativa que os docentes de educação especial sentem formada sobre si por parte dos titulares de turma? Sabendo, à luz do contributo da psicologia social, o impacto das representações nas atitudes e comportamentos, que estratégias se podem mobilizar de forma a inverter esta situação? Para Lytle (2003), a filosofia inclusiva faz emergir a necessidade de os programas de formação de professores contemplarem o desenvolvimento de competências ao nível da interação e comunicação entre adultos sem podermos, porém, esquecer as palavras de Formosinho & Machado (2009), *“Os seres humanos não são puros seres sociais, pura transparência, sem sombra, sem artifício e sem reservas mentais.”* (p. 102).

Pela nossa parte e embora reconhecendo a importância da formação no desenvolvimento de práticas mais eficazes e de maior qualidade, preocupa-nos, especialmente nas questões mais ligadas ao desenvolvimento pessoal dos professores, remeter, de certa forma, essa responsabilidade para entidades

externas antes de apelarmos à nossa própria capacidade de influenciar e determinar significativamente os aspectos e dimensões que, contribuindo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, irão, indubitavelmente, facilitar o fim último do nosso objectivo primeiro: promover a qualidade da e na Escola.

Referências

- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All” organizado pela “British Education Research Association” Cardiff, Setembro de 2000
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia na escola. in Nóvoa, A. (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote
- Capucha, L. (2009). Inovação e Justiça: Políticas Activas para a Inclusão Educativa. Comunicação apresentada no seminário Internacional Educação Inclusiva, Lisboa, 5 Setembro, 2009. Recuperado em 12 Novembro, 2009 de <http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/Documents/Luis%20Capucha.pdf>
- Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEE*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2008b) Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Recuperado em 25 Fevereiro, 2008, de <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&opse=2&channelid=0>
- Correia, L. M. (2008c). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2010) "Aflige-me que ninguém se tenha pronunciado de forma indelével sobre a falta de rigor científico no Decreto-Lei 3/2008" (Entrevista com Andreia Lobo). Recuperado em 9 Agosto, 2010, de <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=8D280389D42340DFE0400A0AB8001F9F&channelid=9E69080D12820D4E9497B31FFB72BB08&schemaid=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&opse=1>
- Costa, A. (1999). Uma escola inclusiva a partir da escola que temos. in *Uma escola inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Elliot, S. & Sheridan, S. (1992). Consultation and Teaming: Problem Solving among Educators, Parents, and Support Personnel, University of Nebraska-Lincoln, Department of Educational Psychology Papers and Publications, recuperado em 27 Dezembro, 2008, de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=edpsychpapers>

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Florian, L. (1998). Prática Inclusiva: O quê, porquê e como? in Tilstone, C.; Florian, L. & Rose, R. *Promover a Educação Inclusiva*. (pp. 33-49) Lisboa: Instituto Piaget
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *Por que é que vale a pena lutar? – O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: Editora MacGraw-Hill.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. in Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 79-91). Porto: Porto Editora
- Januário, C.; Anacleto, F. & Henriques, J. (2009). Investigação educacional: o paradigma “pensamento do professor”. Recuperado em 18 Novembro, 2009, de <http://www.scribd.com/doc/21618018/JANUARIO-C-et-al-Investigacao-profissional-o-paradigma-%E2%80%98pensamento-do-professor%E2%80%99>
- Karagiannis, A.; Stainback, W. & Stainback, S. (1991). Fundamentos do Ensino Inclusivo. in *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed
- Lins, S. (2005). Colaboração vs. Cooperação. Recuperado em 10 Outubro, 2009, de <http://www.slideshare.net/Serlins/colaboracao-versus-cooperacao-2150703>
- Lytle, R. (2003). Teaching Collaboration and Consultation Skills to Preservice Adapted Physical Education Teachers. In *JOPERD--The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 74, 2003, recuperado em 17 Dezembro, 2008, de http://goliath.ecnext.com/coms2/qj_0199-2806997/Teaching-collaboration-and-consultation-skills.html
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Sumus
- Melo, A. P. & Nunes, R. (1986). *A criança deficiente auditiva situação educativa em Portugal*. Lisboa: F.C. Gulbenkian

- Ministério da Educação (2009). Educação Inclusiva – da retórica à prática. Recuperado em 15 Janeiro, 2010, de http://sitio.dgicd.minedu.pt/especial/Documents/Educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf
- Montague & Warger, (2001). Getting Started with Collaboration. in Risko & Bromley. *Collaboration for diverse learners: viewpoints and practices* (pp.20-30). USA: International Reading Association
- Moreira, C. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa:Universidade Técnica de Lisboa.
- Morgado, J. (1994). Trabalho de equipa, Trabalho Cooperado em Educação Especial/Reabilitação. in *Integrar*, n.º 5, (pp. 20-22) Agosto-Novembro, 1994
- Morgado, J. (2004). Qualidade na Educação – um desafio para os professores. Lisboa: Ed. Presença
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. in L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005) *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Moriña, A. & Parrilla, A. (2006) “Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva” in *Revista de Educación*, 339, pp. 517-539, 2006
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. in Jodelet, D. *Les représentations sociales* (pp.62-86). Paris: Presses Universitaires de France.
- Oliveira, C. & Gomes, A. A. (s.d.). A análise do fenómeno do “mal-estar docente” a partir da categoria da contradição. Recuperado em 17 Agosto, 2009, de <http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster4/02.pdf>
- Parrilla, A. (2000). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *FORCE - Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 3, (2), pp. 39-56. Recuperado em 15 Dezembro, 2008, de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/12.pdf>
- Panitz, T. (s.d.). Collaborative versus cooperative learning - a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Recuperado em 18 Outubro, 2008, de <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C. B. (2006). Pesquisa Qualitativa. Recuperado em 23 Abril, 2010, de <http://www.unigran.br/proreitoria/prppg/cep/palestras/qualitativa.ppt>.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. in Rodrigues, D. (org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 15-34). Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva*, vol. 2. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. in *Noesis*, n.º 71, pp. 24-29, Outubro-Dezembro, 2007
- Sanches, I. R. (1995). *Professores de Educação especial – da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora
- Sanches, I. R. (2005). Viver e trabalhar com a diferença: os professores de apoio educativo a caminho de uma educação inclusiva. in Duarte, J. & Franco D. (orgs.) *Formar professores, para que escola? Teorias e práticas* (pp.62-86). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, A. M. (2000). Conselho de Turma - uma nova dimensão pedagógica. O desenvolvimento de competências in Centro de Formação Almada-Tejo: *Organização Pedagógica da Escola*, Caderno 2, (pp. 6-28), 2000, recuperado em 15 Abril, 2009, de http://zircon.dcsa.fct.unl.pt/dspace/bitstream/123456789/345/1/2_organizacao_pedagogica_escola_ocr.pdf
- Silva, J. C., & Morgado, J. (2007). Colaboração entre Professores: Realidades e Desafios. in *Proceedings of the IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.
- Silva, J., & Morgado, J. (2009). Variables Institutional Influence in Responsiveness to Collaboration between Teachers. in *Actas da International Conference "Changing Practices in Inclusive Schools"* (edição cd-rom).
- Snell, M. & Janney, R. (2000). Teachers' problem-Solving About Children with Moderate and Severe Disabilities in Elementary Classrooms. in *Exceptional Children*, Summer, 2000. Recuperado em 21 Dezembro, 2008, de http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3130/is_4_66/ai_n28784366/
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e que se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora

- Thurler, M. G. (1996). Innovation et coopération: liens et limites in Bonami, M & Garant, M. *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement*, Bruxelles : De Boeck, pp. 145-168.
- Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (2005). Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? in *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.º 128, pp. 357-375, Maio/Agosto, 2006
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação (3ª Ed.)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga Simão, A. M; Flores, M. A.; Morgado, J. C.; Forte, A. M. & Almeida, T. F. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos - Um projecto de investigação em curso. in *Sísifo - Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Recuperado em 16 Julho, 2009, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=62>
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. in Rodrigues, D. (org.).(2001). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp.109-122). Porto: Porto Editora

ANEXOS

Facilitadores e Obstáculos à colaboração entre os Professores Titulares de Turma e os Professores de educação Especial no 1.º Ciclo

Guião para Entrevista

Blocos Temáticos	Ítems ou questões específicas
Legitimação da entrevista	Apresentação; breve identificação do estudo (tema, âmbito); solicitação de autorização para registo em suporte áudio; garantia de anonimato e agradecimento.
Caracterização do entrevistado (dados biográficos e trajectória profissional)	História/percurso profissional do docente; no caso do docente de apoio, como foi o ingresso na educação especial; formação geral e especializada; contexto de trabalho actual.
Imagem da profissão	Principais dificuldades sentidas e aspectos positivos da profissão; Principais semelhanças e diferenças entre os professores de turma e os de educação especial; Imagem que cada um dos grupos sente formada sobre si pelo outro.
Identificação dos factores facilitadores e factores inibidores na cooperação entre profissionais	Práticas de articulação; que tipo de factores pode facilitar ou dificultar a articulação entre os docentes; pedido de narração de episódios/experiências vividas.
Percepções gerais sobre a política da educação especial	Vantagens e limitações do novo suporte normativo.
Conclusão	Agradecimento; indicação da disponibilidade de informação sobre o estudo aquando da sua conclusão.

Dados Gerais		R1
Idade	41	
Sexo	M	
Anos de serviço	20	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, variante Matemática e Ciências; Mestrado em Administração Escolar	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a sua história, o seu percurso profissional.

- Quando me formei, comecei a dar aulas no 1.º Ciclo, na escola No ano a seguir, mudei de escola mas na mesma região. Assim durante seis anos e num ano acumulei com o Ensino Recorrente. Depois fui destacado para a APPACDM e estive lá dois anos, era Ensino Especial. E depois saí e vim de novo para o regular, nesta escola, sou do quadro.

- E voltar para a Educação Especial, existe essa hipótese?

- Não sei... Eu até gostei mas... acho que não sei. Quer dizer, é claro que é muito gratificante, guardo boas recordações dos miúdos, colegas... Mas acho que me sinto mais realizado noutra contexto...

- E relativamente a esta profissão, quais são os aspectos positivos que destacaria?

- Sobretudo o contacto, a interacção. E também o crescimento pessoal. Acho que a nossa profissão deve ser das mais ricas, se calhar, mesmo a mais rica nisso, o contactar com tantos outros, crescer com eles...

- E quanto aos aspectos negativos ou dificuldades?

- Acho que sobre tudo, e cada vez mais, a carga administrativa, burocrática, que nos desvia, nos tira tempo para aquilo que é a verdadeira essência do nosso trabalho, não é? E depois há também a questão dos meios e dos recursos, acho que não estamos suficientemente bem dotados e depois pedem-nos as omeletes e aonde é que vamos buscar os ovos? É sobre tudo isto.

- Da sua experiência pessoal e também daquilo que percepciona nos contextos escolares, de que forma é feita a articulação entre o docente da turma e o docente da educação especial?

- Isso aí acho que depende de caso para caso, de pessoa para pessoa, e do tipo de problemas para apoiar, também. Há casos mais complicados, que precisam de mais intervenção, outros menos... Mas, em minha opinião, o local, o momento mais profícuo é em contexto de sala de aula e de trabalho lectivo. Eu este ano não tenho nenhum aluno com NEE mas já tive nos outros anos, tive um Síndrome de Down, tive uma miúda com Paralisia Cerebral, e houve um ano que tive dois hiperactivos e um com atraso cognitivo. Pronto, para os hiperactivos tive de me desenrascar um bocado sozinho, só tive mais apoio para os outros casos. E aí eu pedia às colegas para me dar o apoio na sala de aula. Percebe-se melhor as verdadeiras dificuldades dos miúdos, as minhas também, e eu também ficava a ganhar porque ia vendo a colega do especial. Lembro-me duma delas, que me deu apoio com a miúda da Paralisia Cerebral, envolvia outros miúdos da sala, para a coisa não ficar assim muito pesada e os outros também reforçam aprendizagens. Lá está, eu também estive no ensino especial, mas era diferente, era outra população, aprendi alguma coisa mas não chega, para estes alunos que lhe disse, o que eu sabia não chegava. Claro que ajudou, mas foi mesmo necessário o apoio. E a coisa até corria bem, sim, com as várias colegas, foi sempre correndo mais ou menos bem. É, eu acho que quanto maior, mais frequente e contínua for a relação, mais efectiva

será a articulação. Aquela coisa dos momentos formais são forçados e são pouco produtivos, é mais uma reunião (*o docente imita uma cara de cansaço*).

- Falou-me de uma, aliás, de várias experiências que considera terem corrido bem. O que é que acha que ajudou a que essa articulação, esse trabalho com as colegas do especial, tivesse corrido bem?

- Acho que a confiança... a confiança e consideração pelo trabalho, pelo desempenho de cada um dos intervenientes, isso é essencial, acho que é mesmo a base de tudo. E depois também é evitar pensamentos do tipo, e eu ouço isto muitas vezes na sala de professores, pensamentos do tipo "Ora lá vêm estes da Educação Especial, pensam que eu só tenho este garoto!" ou então "Eles não fazem nada para os garotos", isto agora é o contrário, a ideia de alguns professores do especial. Pronto, às vezes têm razão, mas também não se pode esquecer as dificuldades dum professor na sala, sozinho, com uma data de miúdos, às vezes alguns com um tipo de problemas que o professor não conhece, nem nunca ouviu falar. Lá está, é preciso aproximar as duas partes, procurar um entendimento.

- E alguma experiência menos positiva, sua ou de outro colega...

- Sim, é quando... é por exemplo, a dificuldade em aceitar os alunos para integração, inclusão, dar logo prioridade ao apoio e não tentar quase sequer ver o que é que se consegue fazer com o aluno na aula. Pronto, isso às vezes acontece, do tipo, "Toma lá este que é dos «defes»"... É mais por aí... o passar a bola ao outro...

- E porque é que será que isso acontece, esse chutar da bola...?

- Não sei... eu acho que é, se calhar são várias coisas. É os professores não estarem preparados para este tipo de dificuldades, é às vezes também alguns casos que se calhar não deviam mesmo estar nas turmas, pronto, são poucos, mas às vezes acontece, miúdos que andam aqui anos e depois vão para as actividades ocupacionais. Às vezes há turmas difíceis, mesmo sem os NEEs, quanto mais com eles, professoras já cansadas, a pensar mais na reforma do que noutra coisa... Se calhar, é um bocadinho de cada.

- Como é que será que os professores do especial vêem os professores do regular?

- É como lhe disse há bocado, "Ora lá vêm estes da Educação Especial, pensam que eu só tenho este garoto!". Pronto, estou a exagerar, claro, não será cem por cento mas, infelizmente, é frequente. É a tal coisa, depende de caso para caso, mas por exemplo, uma das colegas que eu lhe falei, eu até tinha boa relação com ela, ela às vezes dizia que os professores a viam como uma melga... não era muito fácil chegar até eles... pedem o apoio mas depois...

- Depois...?

- Não, depois às vezes não facilitam, não tentam criar boa relação. Acham que se calhar lhes vão fazer montes de exigências, mandar montes de bitates, não sei... não sei...

- Em que é que se assemelham, então os papéis do professor da turma e o da educação especial? Há semelhanças, há diferenças...?

- Pois... eu acho que os conteúdos funcionais são apenas muito ligeiramente distintos... e são sempre complementares... É evidente que este enquadramento, digamos assim, é mesmo só a nível formal, depois na realidade depende sempre de cada um, da concepção que cada um tem ou faz daquilo que são as suas competências e atribuições. No fundo, na base mesmo, são mais as semelhanças do que as diferenças.

- Relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, concretamente o 3/2008, que vantagens, que limitações identifica nesta nova lei?

- ... Boa pergunta... não, estava a brincar. Agora a sério, não, acho que tem um bocado das duas coisas, tem partes boas e partes não tão boas. Por exemplo, acho que é positivo, acho que agora passa a haver um enquadramento mais sério, mais rigoroso, uma definição mais rigorosa do grupo alvo da educação especial, embora acho que os moldes da avaliação são... por vezes parecem um pouco quantitativos em demasia, os quantificadores, é dois, é três, está a ver? Depois acho também que os aspectos ambientais parecem pouco valorizados como factores de limitação que às vezes é muito significativa, mesmo... Depois, outra coisa importante é que se pressupõe uma boa avaliação inicial como ponto de partida, uma avaliação multidisciplinar. O problema é que muitas vezes essa equipa multidisciplinar não existe inteiramente na escola. Depois há outra coisa estranha, veja, estamos a falar de um normativo que está muito alicerçado na área da saúde mas é exclusivo do Ministério da Educação... não... como é que hei-de dizer, vai-se buscar à Saúde, mas depois a Saúde não está lá, está a ver? Não... pronto, há qualquer coisa aqui que não encaixa lá muito bem. Outra coisa, é o papel dos professores, dos professores da turma, reforçou-se o papel dos professores e das questões pedagógicas no Programa Educativo Individual. Mas depois, lá está, as medidas educativas, que é um aspecto fulcral, foram pouco alteradas, foi só mesmo ali mudar umas coisinhas na nomenclatura mas pouco mais... E isso é uma coisa que se tem de ver, aí acho que está a falhar, tem de ser visto, tem de ser pensado... acho que um aspecto bastante positivo foi a questão da introdução da Transição para a Vida Activa que agora passa a ser obrigatório considerar na preparação para a saída da escola, e isso é importante, o projectar em termos de futuro... Pronto, acho que basicamente é isto...

- Professor, obrigada pelo seu tempo, pela sua disponibilidade...

Dados Gerais		R2
Idade	39	
Sexo	F	
Anos de serviço	10	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, variante EVT	

- **Conte-me lá um bocadinho como é que foi a sua história, o seu percurso profissional.**

- Depois de me formar não comecei logo a dar aulas. O meu filho mais velho era pequenino e veio logo o segundo. Por isso, só dois anos depois é que comecei a dar aulas, foi no 2.º Ciclo, como professora de EVT, durante três anos. Depois vim para o 1.º Ciclo e aqui estou, desde há sete anos.

-

E relativamente a esta profissão, quais são os aspectos positivos que destacaria?

- O contacto com as crianças e jovens, o facto de estarmos a formar pessoas...

- E quanto às dificuldades, aos aspectos menos positivos, o que é que destacaria?

- Eu acho que infelizmente a nossa profissão é pouco valorizada. Não temos apoio legislativo, não temos apoio institucional nem social para realizarmos o nosso compromisso com objectividade, com justiça... Acho que ficamos muito presos às políticas electivas e economicistas e isso limita muitas vezes o nosso trabalho.

- Quando fala nas políticas electivas, economicistas... pode dar-me um exemplo?

- Sim, por exemplo, a questão da educação especial, agora há muitos menos alunos a ter apoio e a precisarem desse apoio... Ou os pais têm alguma hipótese de dar a volta com... com estratégias particulares e isso só alguns é que conseguem, ou então...

- Ou então...?

- Ou então há fracasso, e depois lá dizem que se o professor se tivesse esforçado, se tivesse puxado mais pelo aluno, o tivesse motivado e *et cœtera* e tal, o aluno tinha sucesso. Isto é um en-ga-no. O professor tem, de facto, uma grande responsabilidade mas não pode ser sempre o bode expiatório de todos os males, levar por tabela com todas as falhas que às vezes, que muitas vezes nem são da sua competência.

- Se lhe pedissem para reformular o sistema de ensino, se lhe dessem essa tarefa, esse poder, o que é que gostaria de mudar, por onde é que começaria?

- Primeiro, quer dizer, eu nem sei se é bem o primeiro, mas preocupa-me os recursos. Acho que não recortava em profissionais. Mas também não é assim à toa. É gerir cada caso, cada escola, por exemplo esta pode precisar de uma terapeuta da fala e a outra não ou, por exemplo, eu lembro-me de ver numa escola encomendarem litros e litros de cola líquida que nem sequer uma parte, um décimo, ia ser gasto nesse ano. É este tipo de coisas que é preciso evitar. A formação também é muito importante. Não é só a formação inicial, essa também é muito importante e precisa de ser repensada, para ajustar aos dias de hoje, mas é também e muito, a formação contínua, a formação em serviço... E tenho reparado que não são só os professores e os auxiliares que precisam dessa formação contínua. Terapeutas, psicólogos... os próprios professores do especial, cada um vive muito na sua caixinha, dialoga-se pouco e às vezes mal. As pessoas falam muito do trabalho em equipa e disso tudo mas depois não sabem estar em equipa, é muito o "não te metas comigo que eu também não me meto contigo"... não há... há ideais bonitos, teorias bonitas mas na prática as coisas funcionam assim, essa coisa do dar as mãos e resolver tudo juntos... não, a realidade é completamente outra, é quase o oposto.

- Recursos, formação... em que mais mexeria, se tivesse oportunidade?

- Não sei, acho que já tinha pano para mangas, pernas, fato completo... Acho que se pudesse mexer aqui já era muito.

- Falou-me no diálogo, as pessoas, os profissionais, dialogam pouco. Por que é que será que não há mais diálogo, mais trabalho em equipa?

- É por vários motivos. O tempo, parece que cada vez temos menos tempo... mais tarefas, mais exigências, mais responsabilidades... agora acabou isso de uma aula, um programa para a turma, e os professores estamos afogados em trabalhos, planificações, materiais, reuniões. E depois também há profissionais mais adeptos de colaborar, de ajudar e outros que preferem estar de costas voltadas e aí, aí se calhar não há lei, nem formação, nem decreto nem coisa que o valha, é mesmo feito.

- Tem na sua turma algum aluno com NEE?

- Não, este ano não.

- Mas já teve?

- Sim, um menino com Asperger.

- Teve apoio da educação especial?

- Tive, quer dizer, deveria ter, o que tive foi só promessas da professora do ensino especial, que estava sempre muito ocupada, sempre com outras responsabilidades e não dispunha de tempo para a minha turma.

- E a articulação entre vocês ficou comprometida?

- Eu nem lhe chamava articulação. Não, não houve. Não havia tempo, também eram muitos alunos para apoiar mas também não havia muita vontade.

- Como é que deu a volta a isso... tinha de lidar com o aluno, não se sentia apoiada...

- Pois, não, foi sobretudo a ajuda de uma amiga minha, trabalha com autistas e deu-me conselhos, emprestou-me livros, materiais, pronto, o apoio fui buscá-lo lá fora.

-Esta sua situação concreta que me relatou, acha que é comum ou os profissionais, os professores da turma e os do especial costumam articular...?

- Não, acho que é muito comum, muito comum. Não é sempre, claro, há profissionais dedicados, empenhados. Depois também é preciso ter tempo... quantos mais alunos, menos tempo para eles e para o professor, para estar com ele, conversar, dar sugestões... É complicado, não se pode dizer que é por uma causa, um motivo concreto. Umas vezes é mais uma coisa, outras, outra...

- E o contrário, uma situação que tenham funcionado bem em equipa, recorda-se de alguma situação que tenha vivenciado, ouvido contar...?

- Não, acho que infelizmente não tenho nenhuma história tão positiva para contar.

- Em que é que acha que se assemelham os papéis dos professores de turma e os do especial?

- Eu acho que basicamente é o interesse pela qualidade do ensino, pela aprendizagem...

- E quanto às diferenças, quais serão as mais significativas?

- Acho que a diferença principal é que um professor de turma coordena o ensino e a aprendizagem de uma turma inteira de alunos ... com interesses, necessidades e

dificuldades únicas. Acho que os professores deviam articular mais mas o tempo, o tempo e o excesso de trabalho de ambas as partes não facilita.

- Como é que será que os professores do especial vêem os professores do regular?

- Não faço ideia... talvez não tenham a noção clara de como é difícil articular os diferentes níveis de ensino e aprendizagem existentes numa turma de ensino regular, sim...

- Relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, em concreto o 3/2008, que vantagens, que limitações é que identifica nesta nova lei?

- Tenho muitas reticências sobre a inclusão nos moldes em que o Ministério da Educação prevê... Penso que aqueles que fazem as leis estão divorciados da realidade das escolas e que as políticas economicistas têm maior relevância em detrimento do bem-estar dos alunos. Não sei, mas não estou muito optimista... vamos ver agora, no fim de dois ou três anos, o que é que dá, mas não sei...

- Professora, obrigada pela sua ajuda e pelo seu tempo.

Dados Gerais		R3
Idade	28	
Sexo	F	
Anos de serviço	1	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo	

- **Começaria agora por lhe pedir que me falasse um bocadinho do seu percurso profissional.**

- Ainda tenho pouco para contar. Eu acabei o curso em 2005 e estive sempre a trabalhar na área da educação, em ATL. Em 2007 tive a minha primeira turma, de 1.º Ciclo e aqui continuo.

- **Quais são os aspectos positivos que destacaria desta profissão?**

- É bom educar. É bom sentir que temos um papel importante na construção dos saberes, dos valores e até da personalidade de quem estamos a educar. Acho que o professor não deve ensinar só conteúdos curriculares, também tem de preparar, deve preparar os alunos para a vida, e isso é compensador.

- **E quanto às dificuldades, aos aspectos menos positivos, o que é que destacaria?**

- Sobretudo, a crise de valores que existe na nossa sociedade e isso afecta também a forma como os professores são tratados hoje em dia. O professor já não é tão tido em conta, tão valorizado, tão respeitado como era no passado e isso faz com que haja um sentimento de frustração, de desmotivação nos professores, vemos o nosso papel desvalorizado e menosprezado. O respeito, a disciplina, a vontade de aprender são, estão cada vez mais difusos e isso só vem dificultar o trabalho dos professores.

- **Em que é que acha que se assemelham os professores, o papel dos professores de uma turma e os professores de educação especial?**

- Ambos são docentes... cada um na sua função, mas acho que cada um tem de estruturar o seu trabalho para, para promover o desenvolvimento das aprendizagens, das competências dos alunos com NEEs.

- **E quanto às diferenças?**

- As diferenças são que por mais que o papel do professor especial seja fundamental, a grande parte compete ao professor da turma. O professor da turma é quem tem mais, quem passa mais tempo com os alunos com NEEs e tem de ter um maior... uma maior preocupação com o trabalho a preparar e também na estimulação das competências dos alunos, desses alunos.

- **Da sua experiência pessoal e também daquilo que percepciona nos contextos escolares, no que percepcionou durante os estágios, de que forma é feita a articulação entre o docente da turma e o docente da educação especial?**

- Acho que parte de uma sinalização em conjunto das NEEs que existem na sala. Eu nunca tive até agora nenhum aluno com NEEs mas vi uma colega a trabalhar assim e eu tinha alguma curiosidade e perguntava-lhe como era, como não era e pareceu-me, pelo que eu percebi, que trabalhavam bem as duas, uma com a outra. Havia diálogo, havia partilha de material, havia colaboração em relação à gestão do tempo, do espaço e tudo isso ajudou a que houvesse uma boa relação e resultados positivos, tanto para a colega da turma como para os miúdos que tinham, para os miúdos com NEEs.

- Falou-me de vários factores que contribuíram para uma boa relação de trabalho entre essas duas docentes. O que é que acha que pode dificultar uma relação, o estabelecimento de uma parceria de trabalho?

- Acho que é precisamente o contrário disto que lhe disse, a ausência de diálogo, a ausência de uma troca de saberes, a má vontade, que fazem com que a parceria não funcione e não dê frutos.

- Vivenciou ou teve conhecimento de alguma situação nesses termos, com essas características?

- Não, acho que não. Também não tenho muita experiência, mas acho que não. Pronto, sei que há problemas, que às vezes as coisas não correm bem, as pessoas não se entendem, mas isso acontece em qualquer lugar. Não me lembro assim de nada de especial... e espero que não me aconteça.

- Claro, e de certeza que vai pôr todo o seu empenho nisso. Diga-me uma coisa, como é que acha que os professores do especial vêem os professores do regular?

- Eu penso que os professores do especial consideram que quem contribui mais para a evolução, para a educação de um aluno com NEE é o próprio professor da turma, ele é que passa mais tempo com o aluno, ele é que vê mais de perto, no dia-a-dia a evolução do aluno. O professor do especial não tem essa relação com o aluno, não tem condições de tempo, não tem tempo para isso, para ver o aluno todos os dias.

- Relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, em concreto o 3/2008, que vantagens, que limitações é que identifica nesta nova lei?

- Eu acho que é de facto importante incluir e contribuir de forma organizada, de forma continuada para a educação de alguém que tem NEEs. Considero que a nível teórico o 3/2008 exprime o ideal de qualquer pai, professor ou comunidade escolar quando se fala em educar e trabalhar com alunos, com pessoas com NEEs. Mas também é do conhecimento geral que este ideal, esta... esta utopia não é de todo concretizável porque a escola inclusiva, a escola inclusiva na sua plenitude não é algo cem por cento viável. As escolas regulares não estão preparadas quer a nível estrutural e de recursos, quer a nível humano para atender de forma digna, de forma coerente estes alunos e levá-los a desenvolver competências, autonomia, saberes... O que acho é que muitas vezes acontece o abandono e o desleixo para com estes alunos e não se tem em conta a tal igualdade de oportunidades, a tal igualdade educativa, a individualização das estratégias educativas, a resposta à diversidade das características, das necessidades... Não conheço muito bem esta nova lei, também não tenho nenhum aluno com NEEs, também não conhecia muito bem a lei antiga, por isso não sei, falo um bocadinho de cor, daquilo que oiço na sala de professores, que se calhar as coisas passam a estar mais organizadas, isto em relação à organização da educação especial mas também oiço dizer que há muitos alunos que vão ficar sem apoio e isso assusta-me um bocadinho... Não sei, mas realmente acho que vou tentar conhecer, informar-me um pouco desta nova realidade...

- Se calhar ainda estamos todos a tentar conhecer... Professora, muito obrigada pela sua ajuda, pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		R4
Idade	43	
Sexo	F	
Anos de serviço	22	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a sua história, o seu percurso profissional.

- Eu trabalhei durante 18 anos numa escola particular que era mais ou menos perto de casa. Depois, o meu marido mudou de emprego, a empresa mudou-se e mudámos de casa e então eu concorri ao estado e agora estou há quatro anos na função pública.

- Tem algum aluno com NEEs?

- Não... quer dizer, tenho dois ou três com umas coisinhas ali que... que não batem lá muito bem, não acompanham muito bem o resto do grupo, dos da idade deles... Mas assim NEEs declaradas, não. Há na escola mas não na minha turma.

- Quais são os aspectos positivos que destacaria desta profissão?

- Eu acho que é sobretudo aquilo que aprendemos com as crianças, com as suas vivências... É a importância que temos, que sentimos ter no desenvolvimento, na formação de cada criança que passa na nossa vida.

- E quanto aos aspectos menos positivos ou dificuldades, o que é que destacaria?

- A burocracia, o excesso de burocracia em papéis para preencher... isso e o crescente desrespeito por parte de alguns pais e encarregados de educação. São de longe pior que as crianças!

- Da sua experiência pessoal e também daquilo que percebe nos contextos escolares, no que ouve os colegas relatarem, de que forma é que se costuma fazer a articulação entre o docente da turma e o docente da educação especial?

- Pronto, eu no colégio onde estive antes não havia nada de ensino especial. Agora aqui o que eu vejo é que não há assim muita articulação, é um bocado superficial, pelo menos nesta escola, na outra mais abaixo não sei como é que está a funcionar mas deve ser mais ou menos a mesma coisa. Faz-se o PEI, assina-se e pronto, já está tudo arrumado... Há um miúdo do 4.º ano que está quase sempre cá fora, pendurado que nem um macaco, sempre com a auxiliar, só para tomar conta dele... faz-me imensa impressão. Acho que se devia tentar fazer mais qualquer coisa mas não ... está sempre ali aos caídos. Para isso mais vale estar numa escola preparada para estes miúdos.

- E tem alguma ideia de que tipo de trabalho é feito com esse miúdo, o que é que se pensou para ele?

- Não... aquilo é um bocado assim, quando está mais agitado, e está mesmo muitas vezes, vem cá para fora com a auxiliar e pronto. E é quase sempre assim.

- Se fosse seu aluno, como é que tentava dar a volta à situação?

- Olhe, eu acho que tentava mesmo pedir mais apoio, insistir com a professora da especial. Pronto, isto é assim a falar um bocado de alto, eu também não sei muito bem como é que é o caso... Mas acho que passa muito pelo apoio, especialmente dentro da sala. E se o apoio não vem, a gente também tem de pedir, de insistir, até chegar.

- Em que é que acha que se o papel do professor de uma turma e o do professor de educação especial?

- Assim no geral ou é mesmo para falar desta escola?

- Pode ser no geral, a sua impressão geral.

- Sim, então... eu acho que é assim, todos os professores têm um papel importante no desenvolvimento de cada criança, de cada aluno... todos contribuem de alguma forma...

- E em relação às diferenças, o que é que será mais significativo?

- É assim, o professor especial está menos tempo com as crianças e então tem uma perspectiva diferente. Pode ser mais especializada, saber mais deste ou daquele problema ou daquela necessidade, mas depois há uma série de coisas, de pormenores, que não dá para ver, porque também acaba por não ter assim muito contacto com o aluno, pelo menos na maior parte dos casos penso que seja assim...

- O que é que acha que pode facilitar, contribuir para uma boa parceria de trabalho entre um professor da turma e o professor do especial?

- Eu acho que é o contacto. Se tiverem hipóteses, se tiverem tempo para estar mais vezes juntos, isso vai facilitar, porque ficam... ficam mais dentro dos assuntos, depois até nem é preciso perder tempo a contar como foi, como não foi, a relatar como se fosse para alguém de fora. São duas cabeças a trabalhar juntas.

- Pode falar-me de alguma situação, uma experiência, sua ou de outra colega, em que tenha corrido bem uma parceria desse tipo?

- Sim, eu lembro-me, como lhe disse eu não tenho alunos com apoio do especial, mas tenho uma colega que eu até me dou mais ou menos bem, e ela tem, ela é do 1.º ano e tem uma menina com Síndrome de Down e então ela e a professora da educação especial trabalharam muito dentro da sala, com a miúda e com o grupo. Resultado, a miúda está completamente integrada e o grupo trata-a com respeito, como uma mais deles.

- Foi importante então o trabalhar dentro da sala?

- Sim, sim, neste caso foi fundamental. É que pensar as coisas fora da sala, fora do contexto, não resulta... os miúdos estão na sala, então o trabalho tem de ser feito, pelo menos a maior parte possível, é dentro da sala, não me faz sentido ser doutra forma...

- E o contrário, o que é que pode dificultar esse trabalho em parceria?

- Se calhar o pensar, cada um pensar que a sua estratégia é melhor do que a do outro... isso acaba por criar mau ambiente, conflitos, zangas... depois ninguém se entende e quem paga é sempre o mesmo, os mais frágeis...

- E que são...?

- São os miúdos, claro, eles é que pagam os conflitos, os problemas dos adultos... em casa, na escola...

- Lembra-se de alguma situação...?

- Sim, lembro-me do ano passado, duma colega do especial que a professora não a queria... negava-lhe continuamente o poder estar na sala a dar apoio a uma miúda também com Síndrome de Down, porque dizia que a presença dela perturbava a turma e depois afinal era porque não gostava de ser observada.

- O que é que acha que a professora do especial poderia ter feito para dar a volta a essa situação... se ela lhe pedisse um conselho, o que é que lhe diria?

- Assim, de repente, não sei... Acho que se calhar começava por perceber o que é que estava por trás dessa negação... se calhar tentava não insistir logo em ir para dentro da sala e tentava construir uma boa relação com a professora mas cá fora e depois, pouco a pouco, quando as coisas já estivessem mais calmas, então tentava lá ir aos poucos... porque isso no fundo, é uma questão de insegurança, o ter medo de ser visto, de ser criticado...

- Como é que acha que os professores do especial vêem os professores do regular, que ideia é que têm sobre os professores do regular?

- Eles acham que os professores do regular nem sempre cumprem, entre aspas, aquilo que os professores do especial lhes pedem.

- E porque é que terão essa ideia?

- Porque é mais fácil mandar os outros fazer, sacudir a responsabilidade para os outros... às vezes é verdade, ficam lá os objectivos, as estratégias, tudo muito direitinho no PEI e pronto, arruma-se num cantinho e vai-se deixando andar. Depois também é preciso ver o outro lado, dão-se as indicações mas o apoio é só assim de vez em quando e os professores também não sabem para onde é que se vão de virar...

- Como é que se poderia contornar essa situação?

- É assim, também tem de haver condições para que haja mais contacto, mais tempo para trabalhar juntos, ver o que é que se está a conseguir, o que é que não se está, o que é que se tem de mudar, como é que se há-de fazer... tudo isso... e diálogo, muito diálogo, muita partilha...

- Relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, em concreto o 3/2008, que vantagens e que limitações é que identifica nesta nova lei?

- Vantagens, acho que é haver uma maior definição do tipo de deficiências a apoiar. Desvantagens, é a excessiva quantidade de burocracia, são imensos papéis para preencher. E também o retirar o apoio a deficiências mais... menos severas mas que também precisam de apoio. Acho que é mais ou menos isso...

- Professora, muito obrigada pela sua ajuda, pelo seu tempo.

Dados Gerais		R5
Idade	37	
Sexo	F	
Anos de serviço	12	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo; Mestrado em Supervisão Pedagógica	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a sua história, o seu percurso profissional.

- Assim, como professora mesmo, comecei por dar aulas no Algarve, numa escola, num colégio particular. Depois concorri e fiquei colocada, também no Algarve e aí há coisa de uns oito anos, que foi quando me casei, vim para Lisboa, estive primeiro numa escola na linha e depois vim para aqui, para este agrupamento e pronto. Entretanto fiz o Mestrado mas continuo a dar aulas.

- O que é que destacaria como mais positivo nesta profissão?

- Acima de tudo, a relação com os alunos. Ver que somos alguém importante para eles, isso por exemplo com os mais pequeninos do 1.º ou 2.º ano, isso vê-se mais, é a professora, a professora, chegam a casa e falam na professora e a professora é assim e é assado, às vezes até chegam a corrigir os pais, do género, a A. diz que isso não é assim... pronto, ver que somos alguém significativo, que os forma, que lhes dá valores, isso é muito gratificante. Isso e vê-los a adquirir conhecimentos... por exemplo, o adquirirem a leitura comigo, ser eu quem os ensina a ler, isso para mim é uma coisa assim... é... é mesmo uma coisa muito especial.

- E dificuldades, o que é que há de menos bom nesta área que, felizmente, a entusiasma?

- Bem, eu acho que a parte burocrática é um bocado pesada e ainda por cima eu sou péssima a trabalhar com papéis... às vezes também há algumas dificuldades na relação com os pais, com os encarregados de educação...

- Que género de dificuldades?

- É um bocado... parece que às vezes não querem saber da escola para nada, não acompanham os filhos, os trabalhos de casa. Eu lembro-me de um ano em que tinha um projecto de promoção da leitura e pedia, os miúdos levavam um livro para ler em casa com os pais, um livro da escolha deles e depois quando voltavam, na segunda-feira, muitos deles não tinham lido, ou pelo menos não tinham lido com os pais, o pai ou a mãe, e ainda por cima, eram precisamente os miúdos com mais dificuldades na leitura, eram os que mais precisavam desse apoio. Mas depois são capazes de vir cá reclamar por isto ou por aquilo, às vezes num tom muito agressivo e os miúdos apercebem-se disso e acabamos por perder a autoridade, mesmo até os professores que até temos uma boa relação com os miúdos. Mas acho que o respeito pela escola começa em casa e isso é cada vez mais raro...

- Burocracia, pais, existe mais alguma coisa que gostava que fosse diferente, que fosse melhor?

- Os recursos... os recursos, os meios, quer de pessoal, quer de materiais. Já aconteceu, a mim e a outras colegas, sermos nós a pôr do nosso bolso para comprar umas plasticinas, ou quem diz isso diz outras coisas. Quando toca a coisas mais caras...

- E quanto aos recursos pessoais, onde é que acha que estão as falhas, as limitações?

- Sobretudo porque as turmas às vezes são muito grandes e às vezes também muito heterogêneas, e isso prejudica a qualidade do ensino, a atenção mais individualizada, se houver um ou dois ou três alunos com mais dificuldades, torna-se muito difícil gerir e ele começa a ficar para trás, porque o resto do grupo tem de avançar.

- Tem ou já teve algum aluno com NEEs?

- Tive, no princípio, ainda estava a dar aulas no Algarve, era um miúdo com uma surdez ligeira, mas até era um miúdo esperto, apanhava bem, acompanhava bem o grupo, na Matemática então era muito bom. Depois, a seguir, não tive assim nenhum caso... há sempre alunos melhores, outros... com mais dificuldades, mas pronto nenhum com NEEs assim com PEI. De há três anos para cá tenho tido. Primeiro uma miúda de 4.º ano, com um... com um atraso mental, um défice cognitivo... ela estava no 4.º mas as capacidades ao nível dum 2.º ou mesmo, nalgumas coisas até, de 1.º. Pronto, depois dessa, eu comecei outra vez com uma turma de 1.º ano, o ano passado e tenho um miúdo com Down, muito engraçado, muito sapudinho, muito meiguinho... também às vezes com mau feitio, mas quase sempre bem-disposto, é um miúdo muito sociável e os outros também o aceitaram muito bem, sem problemas, está perfeitamente bem integrado.

- Tem tido apoio da educação especial?

- Sim, sim ... todos eles com PEI's... sim.

- Como é que tem sido a articulação com o professor ou a professora da educação especial?

- Com a professora deste ano, é nova cá na escola, não tem sido assim uma coisa muito formal, mas tem corrido bem, ela é uma pessoa muito empenhada, pronto já tem alguma experiência, mas é assim muito empenhada, com muita vontade de ajudar.

- E como é que tem sido essa ajuda, na sala, fora dela, como é que fazem?

- Não, é muito aqui na sala. Ela parte sempre da minha planificação para o grupo e depois reunimos as duas para ver daqueles objectivos o que é que se vai trabalhar com o... com este miúdo, o que é que ele vai fazer igual aos outros, o que é que vai ser diferente e sobretudo como é que vamos trabalhar. Tem sido muito positivo. Ela traz sugestões, traz fichas, até para os outros alunos... Quando há visitas de estudo, ela tenta sempre acompanhar as visitas. Tem sido muito bom.

- Pelo que vejo, o empenho, a disponibilidade da sua colega tem ajudado a que as coisas corram bem, funcionem. O que é que acha, em termos gerais, que pode contribuir para que haja assim um bom trabalho em conjunto?

- O feitio da pessoa, a vontade, a capacidade de... o saber estar, saber trabalhar em equipa, respeitar os outros, as opiniões dos outros, o trabalho dos outros... e para além disso, o tempo, o ter tempo para... por exemplo como eu neste caso, para reunir, para conversar para ver o que é que se faz, o que é que não se faz...

- E o contrário, o que é que será que faz com que uma relação de equipa não funcione ou nem sequer chegue a existir?

- Então, é o oposto disto, o não ter vontade, o não ter essa capacidade de trabalhar em equipa, ou então também ter pouco tempo, se há muitos alunos para apoio, as turmas muito grandes, muito heterogêneas, casos muito difíceis, depois é a dividir em muitas fatias e quase que não dá para nada...

- Lembra-se de alguma situação, consigo ou de outro colega, em que o trabalho com o docente do especial não tenha corrido assim tão bem como a situação que me relatou há pouco?

- Olhe, com a colega que estava antes desta. Estar eu ou a parede a falar para ela era positivamente a mesma coisa. Nunca tinha em consideração o que eu lhe dizia, o que eu sabia sobre... sobre os casos, os miúdos estão mais tempo comigo, então essa miúda do défice cognitivo, essa vinha comigo desde o 3.º, já a conhecia de cor e salteado. Mas não, parecia que fazia mesmo de propósito para me contrariar, eu dizia A e ela fazia B, eu dizia cozido, ela fazia assado... e não era só comigo, com as outras turmas também era assim, ela é que sabia e ponto final parágrafo. Não deu mesmo... Ainda bem que já se foi embora, não fazia cá falta nenhuma, para apoios desses... mais vale não ter.

- Que diferenças e semelhanças existem entre um professor da turma e um professor de educação especial...

- Eu acho que... que não é assim nada de relevante. É só porque o professor especial tem um maior conhecimento de educação especial, das problemáticas... mas acho que... acho que não é assim mais nada.

- De um modo geral, que ideia é que os professores da educação especial têm sobre os professores de turma?

- Não sei, assim.... Eu acho que no geral, eles vêm-nos esforçados e empenhados no nosso trabalho com a turma...

- Só mais uma questão, relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, em concreto o 3/2008, que vantagens e que limitações é que identifica nesta nova lei?

- Eu acho que ainda estamos todos assim um bocado às aranhas, ainda não conhecemos muito bem o 3 de 2008, pronto alguns sabem um bocadinho mais, sobretudo quem é da educação especial, mas sinceramente, não... não conheço muito bem, ainda não tive tempo para perceber melhor. Há os roteiros, a CIF, tudo isso, mas a lei em si, assim... assim bem esmiuçada, ainda não sei muito bem.

- Professora, uma vez mais, muito obrigada pela sua atenção e disponibilidade.

Dados Gerais		R6
Idade	57	
Sexo	F	
Anos de serviço	36	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, 1.º Ciclo	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a sua história, o seu percurso profissional.

- É bem longo... Comecei num colégio de religiosas e entretanto casei. Fiquei um tempo sem leccionar, até porque fomos para fora do país uns anos e depois, quando voltámos eu precisava mesmo de trabalhar. Estive dois anos numa escola, também particular, um bocadinho mais de dois anos até, porque não entrei logo em Outubro, foram mais ou menos dois, dois anos e meio e depois então é que fui para o oficial. Também estive no ensino recorrente, à noite, com população cigana, foi pouco tempo, não porque não gostasse, mas já me custava muito sair tão tarde...

- O que é que destacaria como mais positivo nesta profissão?

- O principal é preparar os alunos para a vida, ter um papel na vida deles, ajudar a ser felizes, vê-los crescer, construir o seu projecto de vida...

- E de menos positivo?

- O que custa mais é sentir que a nossa profissão, a nossa imagem, está em crescente desvalorização. Com tantos anos de serviço, isso dá bem para ver, lembrar como era no princípio, a senhora professora, e agora às vezes sinto que sou quase uma empregada, não desfazendo, claro, mas em vez de tomar conta do menino em casa, tomo aqui na escola, já agora ensino umas coisitas, mas sobretudo, fico com ele a tomar conta.

- Porque é que será que isso aconteceu ou está a acontecer, essa crescente desvalorização?

- Penso que é porque a sociedade está a mudar. Fala-se muito nos direitos e tudo o que possa estar relacionado com autoridade é automaticamente criticado, mal visto, como se fossemos tirar a liberdade a alguém... Depois é sempre mais fácil atirar as culpas para cima de outros e os professores somos um alvo fácil, as mudanças na sociedade são muito rápidas e quando as pessoas não sabem como é que hão-de lidar com essas mudanças, atiram tudo para a escola, a escola que resolva. Há violência, a culpa é da escola, há mais doenças mentais, a culpa é da escola, é tudo culpa da escola... até o clima, também é culpa da escola, quase...

- Tem na sua turma ou já teve alunos com NEEs

- Tenho, tenho um rapazinho com autismo. E nos últimos anos tenho tido quase sempre alunos com um tipo ou outro de NEEs...

- Com apoio da educação especial?

- Sim, claro

- Como é que costuma articular com a professora de educação especial?

- Professor. Já trabalho com ele há algum tempo, damo-nos bem. Costumo planificar muita coisa em conjunto. Quer dizer, primeiro há todo um trabalho para perceber primeiro qual o problema do miúdo, em que medida cada uma das partes pode ajudar, ir construindo um trabalho juntos e para e com o aluno. Reunimos um pouco duas vezes por semana, para além daqueles momentos das avaliações, das reuniões. Às vezes, se preciso, dou uma ligadinha, ele também me envia muita coisa para o mail, fichas,

materiais, artigos. Ele é realmente uma pessoa impecável, cinco estrelas, nasceu mesmo para isto, vê-se que gosta, que se preocupa...

- Para além das qualidades que referiu no seu colega, que outros aspectos, outros factores podem contribuir para que se funcione bem em parceria?

- Eu tenho sorte, porque sei que nem sempre as coisas funcionam assim bem. Há situações em que isto é possível porque as pessoas têm tempo, e o tempo é um bem cada vez mais raro, mas também, mesmo que haja todo o tempo do mundo, só se houver empatia, bom relacionamento, bom senso e empenho de cada lado e claro, capacidades e aptidões profissionais, pedagógicas.

- E o contrário, o que é que acha que pode dificultar a relação de equipa, de parceria?

- Sim, o contrário também verdade e acontece, se houver insensibilidade ao problema do aluno, se se desconhecer ou souber muito pouco do que se está a passar, o que se está a tratar, as coisas não podem correr bem. E se não houver respeito pelo trabalho do colega, se um achar que manda mais, que sabe mais, então também não dá, nem vale quase a pena.

- Recorda-se de alguma situação que tenha corrido menos bem?

- Lembro-me de uma coisa que me deixou marcada, até porque me deu... deu-me problemas. Isto já foi há alguns anos mas é daquelas coisas que... Foi um aluno meu com 9 anos que ficou retido no 4.º ano. A colega do especial não mostrou muita sensibilidade para as necessidades do aluno, que não eram só educativas. Mas também acho que tinha alguma falta de calo e isso fez com que... com que se intrometesse de forma indevida. Se calhar, com mais calejo profissional, saberia como meter-se melhor, como conciliar os pontos de vista e dispor-se a escutar-me, a falarmos, a expor as perspectivas e os motivos dela... mas não, mal houve discordância, remeteu logo para instâncias superiores e eu vi-me metida num belo do problemão que ainda hoje me dá arrepios só de pensar... Falar é muito importante, as pessoas nem sempre estão de acordo, isso é normal, faz parte da vida, mas falar com respeito, isso sempre e infelizmente nem sempre é assim, muitas vezes não é assim... São os pais, são os alunos, os colegas, é preciso um grande jogo de cintura para lidar com tudo isto.

- Que semelhanças e diferenças encontra no papel do professor da turma e no da educação especial?

- Eu acho que ambos promovemos, cada um à sua maneira, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno... A auto-estima do aluno, também é muito importante, especialmente no caso dos alunos com NEE que têm consciência das suas dificuldades, das suas limitações e das suas diferenças. Quanto às diferenças, entre os professores, ... acho que se prende mais com a utilização de estratégias e metodologias diferentes, no caso dos professores do especial, mais específicas para cada problemática. Também é a possibilidade de uma intervenção mais personalizada, porque isso da diferenciação pedagógica que hoje tanto se fala, é muito bonito mas nem sempre funciona. Acho que alguns são mesmo muito diferentes ou pelo menos, mais diferentes e os professores da turma nem sempre chegamos lá como gostaríamos, e aí o professor do especial tem realmente condições que nós não temos, tem outras oportunidades de trabalho diferentes.

- Como é que será a ideia que os professores do ensino especial têm sobre os professores de turma regular?

- Bem, é muito difícil pôr-se no papel do outro profissional, mas acho que os professores do especial têm ideia de que os do ensino regular não conseguem chegar a todos os alunos da mesma forma e que têm dificuldade em lidar com os alunos com problemas cognitivos e emocionais. E isso realmente é verdade e é por isso que precisamos da

ajuda deles... Mas eu acho que eles reconhecem a nossa importância, sem dúvida, que nós somos o elemento essencial no ensino e aprendizagem dos alunos.

- Relativamente à recente produção legislativa sobre a Educação Especial, em concreto o 3/2008, que vantagens e que limitações é que identifica nesta nova lei?

- Assim, para já, para já não vejo nenhuns aspectos positivos. É uma sobrecarga para os professores e uma falta de respeito para os alunos que precisam de apoio do especial ou de outros técnicos. Há muitos alunos que vão ficar sem apoio ou com muito menos. E não me venham dizer que é porque nós estamos muito bem preparados, ninguém engole essa, que já sou velhota nisto. Poupam-se uns belos duns euritos, essa é que é essa. Estou a falar do geral, porque aqui, o nosso colega até vai dando a volta a isso, com jeitinho, com boa vontade, um toquezinho aqui, outro ali, pronto. Não sei o que é que os colegas do especial pensam, por acaso nunca falámos muito sobre isso, mas eu acho que também é desvalorizar o trabalho deles, porque há coisas que só eles é que estão capacitados para o fazer... Eu estive algum tempo de baixa, algumas coisas ainda me tenho de adaptar, há coisas que ainda me fazem um bocado de confusão... Desde que não se lembrem de nos tirar o J. (professor de educação especial)... Mas também já não digo nada...

- Esperemos que não, pelo que me diz, tem sido um bom contributo. Professora, muito obrigada por me ter dispensado um bocadinho do seu tempo.

Dados Gerais		R7
Idade	38	
Sexo	F	
Anos de serviço	14	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, variante Português-Francês	

- Descreva-me, de um modo geral, como é que tem sido o seu percurso profissional.

- Eu comecei a dar aulas na Casa Pia e há... há onze anos ingressei no ensino oficial. Primeiro estive na Amadora, em duas escolas diferentes, e agora estou nesta há três, este é o meu terceiro ano aqui.

- O que é que destacaria como mais positivo nesta profissão?

- É o podermos verificar o nosso papel na aprendizagem, no desenvolvimento dos alunos... o vê-los a crescer, a ganhar competências... é formá-los, mais até do que ensiná-los, porque eles até já têm a coisa, hoje em dia, há muita informação disponível...

- E de menos positivo?

- Para mim, custa-me muito trabalhar com alunos com uma língua estrangeira. Isso e gerir a parte burocrática.

- Tem algum aluno com NEEs?

- Tenho, tenho um com um X-Frágil e aquilo provoca-lhe um défice cognitivo e perturbação da atenção. Ele está com apoio da educação especial, mas está quase sempre na sala, com o grupo.

- Como é que costuma articular com a professora de educação especial?

- No princípio do ano temos aquelas reuniões pontuais para delinear o tipo de trabalho a desenvolver e para o preenchimento de documentação, são mais assim reuniões de estudo de caso. Depois, quando é possível, trabalhamos na mesma sala e há troca de ideias sobre o que se fez ou vai fazer. Às vezes, como não sempre temos muito tempo ou eu quero perguntar alguma coisa, uma dúvida, falamos por telefone.

- O que é que acha que pode ajudar a construir uma boa relação de parceria entre os professores, o da turma e o do especial?

- Eu acho que é sobretudo, ter tempo. Se não, se as pessoas não se encontram, não falam, não há relação.

- E o contrário, o que é que pode dificultar essa relação?

- É o tempo, já lhe disse. Olhe, por exemplo, eu estou aqui a falar consigo, mas vai ter de ser um bocado à pressa, porque a seguir já tenho uma reunião no agrupamento, foi marcada à última da hora...

- Certo, então vamos avançar, que semelhanças e diferenças encontra entre o professor da turma e o do especial?

- Ambos somos professores, com tudo o que isso quer dizer, desde a formação base até às aspirações finais. Quanto às diferenças, o professor de turma tem muitos alunos e o do especial trabalha com um ou dois. Pronto, é basicamente isto.

- Recorda-se de alguma experiência de trabalho com a professora de educação especial que a tenha marcado pela positiva? Nesta ou noutra escola?

- Lá na Amadora, numa das escolas, os professores da sala e a do especial procuravam sempre estruturar o trabalho em conjunto; funcionávamos em proximidade mas com muito entendimento e muito respeito. A professora do especial ia muito às salas, trabalhava lá, e nós víamos como é que ela fazia, obtínhamos dicas concretas. Só tirava o aluno para trabalhos mais específicos, para trabalhar competências muito básicas, muito elementares para não ser à frente dos colegas do aluno. Não é que não me dê bem com a colega, a actual colega, é que eu lembro-me muito daquela, até porque foi numa fase um bocado complicada da minha vida e depois até ficámos amigas... mas pronto, isso agora não interessa nada. Diga.

- E agora uma experiência menos positiva?

- Olhe, por exemplo, este ano, sinto que não tem funcionado. Aqui, ao contrário da outra escola de que lhe falei antes, a professora do especial trabalha em duas escolas, logo o tempo é mínimo e a articulação nem sempre é fácil. Muitas vezes é pelo telefone mas isso acaba por não ser lá muito prático. A colega tem boa vontade, isto não tem a ver com ela, mas não pode esticar o tempo e inventar onde ele não há.

- Como é que será a ideia que os professores do ensino especial têm sobre os professores de turma regular?

- Eu acho que às vezes vêm-nos como uns parentes pobres. Eles é que são especialistas e a gente toca a cumprir a receita. Não é bem o caso aqui, estou a falar mais ao nível geral. Às vezes, a conversar com outras professoras, elas queixam-se um bocado disso. É como tudo, é preciso ter sorte.

- E quanto à nova legislação sobre educação especial. Que vantagens e que limitações identifica na nova lei, no 3/2008?

- Acho que não contempla problemáticas que eram contempladas no anterior e que interferem e muito no progresso e na aprendizagem do aluno. E ainda sobrecarrega mais os professores da turma: os alunos, as planificações, os problemas, as papeladas e toma lá mais o processo do aluno com NEEs para gerir do princípio ao fim, mais papéis, mais

isto e aquilo e menos ajuda que eles agora são da nossa responsabilidade. A seguir não sei o que é que nos vão pedir mais.

- Bem pela minha parte, não lhe vou pedir mais nada, só mesmo agradecer-lhe por me ter dispensado estes minutos num dia que, pelos vistos, está a ser muito solicitada. Obrigada!

Dados Gerais		R8
Idade	29	
Sexo	F	
Anos de serviço	1	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, frequência actual do mestrado em educação básica	

- Fale-me um bocadinho da sua entrada para o ensino, como tem corrido...

- Este é o meu segundo ano a dar aulas. Leccionei em cinco escolas diferentes, sempre a fazer substituições, duas eram TEIP e numa outra havia um aluno com NEE. Estou aqui há quase três meses, acho que devo ficar até ao fim do ano, porque é uma baixa prolongada. Não sei... vamos ver.

- Quais são, para si, os aspectos mais positivos desta profissão?

- Eu acho que é o ensinar e aprender continuamente.... Formar pessoas que irão formar uma sociedade.

- E os aspectos menos positivos?

- É o ter turmas muito heterogéneas, ter de dar resposta simultânea a tanta diversidade... Lidar com a falta de regras de alguns alunos....

- Disse-me que tinha tido um aluno com NEEs?

- Sim, tive um aluno com dificuldades de aprendizagem, era numa turma de 3.º, quando fiz uma substituição de uma colega que teve bebé. A coisa não correu muito bem. O miúdo era novo na escola, eu também...

- Teve apoio da educação especial?

- Não me senti nada apoiada. Eu não conseguia chegar à professora do especial, ela não queria pura e simplesmente dialogar comigo. Foi só tratar da papelada e depois cada uma no seu mundo à parte. Ela dizia que eu não tinha calo e que era melhor ser ela a tratar mais do aluno. Resultado: eu acho que o aluno não se enquadrou bem na turma, eu por inexperiência, por não saber fazer e ela, por não me dar apoio, não partilhar os conhecimentos que tinha e que me podiam ter ajudado, a mim e ao aluno. Não correu mesmo nada bem...

- Essa falta de articulação, acha que foi um caso particular... como é que acha, de um modo geral, ouvindo os outros colegas, de que forma é que os professores da turma e os da educação especial costumam articular?

- Não tenho visto muita articulação. Acho que as pessoas se deviam sentar mais lado a lado. Eu sei que há falta de tempo, mas acho que depende muito das características pessoais de cada um, da personalidade, do profissionalismo. Não é só saber fazer, é querer, é querer partilhar com os colegas conhecimentos, técnicas, estratégias. Esconder o que se sabe para quê? No fim, quem fica prejudicado é o aluno.

- Não tem então nenhuma experiência positiva de que me pudesse falar, sua, de outra colega, no âmbito do trabalho em equipa?

- Não, por acaso até tenho. Não foi comigo, infelizmente, mas leccionei numa escola onde havia uma unidade de autismo e alguns alunos conseguiam ir muito à turma porque havia muito trabalho em conjunto, uma ligação muito estreita entre a professora da turma e a do especial. Até se sabiam zangar, porque no fim nenhuma ficava chateada, ambas sabiam que as duas queriam o melhor para os miúdos.

- Que semelhanças e diferenças acha que existem entre o papel do professor da turma e o de ensino especial?

- As semelhanças é que ambos são professores. Ponto final. As diferenças é que o professor da turma tem um maior número de alunos a seu cargo e mais burocracia.

- Como é que será a ideia que os professores do ensino especial têm sobre os professores de turma regular?

- Eu acho que de um modo geral os professores do especial percebem que nós temos mais trabalho, mais alunos, mais burocracia. Eu não acho que eles nos achem incompetentes... conhecem a nossa realidade, nas salas, cheias de miúdos tão diferentes, com tantos problemas tão diferentes, que não podemos fazer tudo... É, eu acho que eles também estão a par das nossas dificuldades, alguns também já deram aulas no regular, por isso sabem como é.

- Relativamente à nova legislação sobre educação especial, que vantagens e que limitações identifica na nova lei, no 3/2008?

- Vantagens, nenhuma. Acho que só veio trazer mais burocracia e deixar muitos alunos de fora...

- Professora, obrigada pela sua ajuda.

Dados Gerais		R9
Idade	45	
Sexo	F	
Anos de serviço	20	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico	

- Conte-me lá um bocadinho como da sua história, do seu percurso profissional.

- Eu trabalhei sempre no ensino oficial, comecei por uma escola pequena, na zona da Ericeira, estive no Alentejo, mas no Alentejo foi pouco tempo, trabalhei em Sacavém, numa escola em que só eu e uma menina que era loira, loiríssima, de olho azul, só nós é que éramos brancas, mas fui lá muito bem tratada... Pronto, várias escolas, muitas realidades distintas, grupos muito distintos... Agora estou nesta há doze anos, neste paraíso... Também tive algumas crianças com NEEs.

- E essas crianças tinham ou têm apoio da educação especial?

- Sim, têm. Tinham, os alíneas ii) e esta miúda, agora, também tem.

- Como é que costuma articular e como é que tem sido ao longo desta sua experiência, já significativa, como é que tem sido a articulação com os professores de educação especial?

- Tem funcionado um bocado na base... primeiro há aquela fase dos papéis, das assinaturas, mas tem funcionado na base do "O que é que estás a dar?". Eu tenho alguma facilidade, pelo meu feitio, de me relacionar com as pessoas, com as colegas, de as "enturmar", de lhes fazer sentir que o seu contributo é sempre válido, é sempre importante e que eu, atenção, eu também tenho uma palavra a dizer. Gosto do meu trabalho, respeito o das colegas, evidentemente, mas também gosto que me respeitem.

- E depois da colega ou do colega da educação especial saber o que é que está a dar, como é que desenvolvem o resto do trabalho?

- O "estás a dar" é um bocado de parte a parte, eu também gosto de saber o que os do especial fazem, sobretudo, agora já não é tanto assim, porque a colega trabalha muito na sala, mas antes, quando tiravam os miúdos, eu também perguntava sempre o que é que estava a ser trabalhado, como é que corria, como é que não corria, isso assim, tem de ser dos dois lados.

- E em termos do desenvolvimento do plano dos alunos, da consecução dos objectivos, como é que combinam o contributo de cada uma das professoras?

- Parte muito da minha planificação. Como temos pouco tempo para reunir, eu envio a minha planificação com alguma antecedência, por e-mail, a minha planificação para o grande grupo, e os objectivos. Depois a colega envia-me algumas sugestões, fichas, diz que aspectos e que objectivos é que vai trabalhar ela com a aluna, ou com um grupinho pequeno, ou o que é que eu posso fazer sozinha... pronto nem sempre é assim, por mail, também conversamos, até porque às vezes é mesmo preciso olhar para os trabalhos da miúda e pensar o que é que está ali de dificuldade. Mas recorremos muito ao mail, ao mail e ao telefone.

- O tempo, ou a falta dele, parece-lhe ser um obstáculo ao trabalho de equipa entre as duas professoras?

- Sim, sem dúvida, que o tempo, o pouco tempo, é o maior obstáculo.

- O maior?... Haverá outros?

- Sim, também há, os conflitos, as diferenças de opinião, mas isso é como nos casais e eu já estou casada há quase vinte anos. Isso a gente dá a volta, agora o tempo... o tempo é que nos dá a volta a nós, e de que maneira!

- Nesse percurso tão vasto, tão variado, recorda-se de alguma experiência de trabalho em equipa com a professora do especial, uma experiência assim positiva?

- Lembro-me duma escola, no Alentejo, o apoio era praticamente diário. Aí deu para desenvolver um trabalho muito estruturado, muito próximo. O aluno melhorou o seu desempenho mas eu também, sabe? É engraçado, porque havia vontade de crescer, por minha parte mas também da colega do especial nesse ano... Falávamos muito, trocávamos muitas ideias, sobre o aluno em si, o problema dele, mas também sobre coisas mais gerais, que acabavam por dizer respeito a todos os outros, as nossas preocupações...

- E uma experiência um bocadinho menos feliz?

- Não é bem menos feliz, pelo menos no que... no que diz respeito à pessoa, mas por exemplo este ano, um apoio de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana. Ora isto é muito pouco, não é nada... No espaço de uma semana há muita coisa que acontece, muitas dificuldades e o aluno, e eu, precisamos de uma ajuda mais sistemática. A gente tem tentado dar a volta a isto com os mails e a falar ao telefone, mas as coisas não se podem tratar assim. A colega é uma moça cheia de boa vontade, mas mesmo assim não dá, o telefone nem sempre é boa altura, a gente não sabe, as pessoas têm as suas vidas... Não, o tempo é uma questão fundamental, de facto ou contribui ou dificulta. Mais até do que as pessoas em si, e o feitio das pessoas, eu... eu tento dar a volta a isso quando é preciso. Com jeitinho, a gente consegue, ninguém é perfeito e eu também não, mas devagarinho vai-se lá. Se a gente acolhe bem e valoriza, é logo mais fácil as coisas correrem bem. Não é preciso dizer sim a tudo, é preciso saber respeitar e dizer quando não concordamos, dizer porque é que não concordamos e como é que achamos que deve ser.

- Que diferenças e que semelhanças lhe parecem mais significativas no papel do professor da turma e no da educação especial?

- Eu acho que o papel, a função em si, é semelhante. A diferença é que os do especial trabalham individualmente com o aluno. Também há muita coisa que perdem, porque ao trabalharem só com esse aluno sozinho, não têm muita ideia de como é ele na turma, como é que ele se comporta, como é que ele interage com os outros. Depois também os do especial têm a possibilidade de usarem, a possibilidade e a formação para usarem alguns equipamentos, quando a têm, porque, por exemplo, este ano, a professora do especial, até agora só tem um computador e que é o dela própria, um portátil. Mas acho que de diferenças e semelhanças não passa muito daqui.

- Como é que será a ideia que os professores do ensino especial têm sobre os professores de turma regular, de um modo geral?

- Penso que só poderão ter uma boa ideia... Repare, trabalhamos com os mesmos alunos, nós com uma carga acrescida que é a turma toda e eles não mas eu acho que eles sabem e respeitam isso. Pelo menos, nunca me pareceu outra coisa, não.

- O que é que é para si o mais positivo, as coisas mais positivas nesta profissão?

- É mesmo o poder ensinar... é isso que eu gosto e tenho feito toda a vida... ensinar e poder aprender e actualizar-me... aprender sistematicamente...

- E dificuldades, existem?

- Claro, isto também tem os seus espinhos... Acho que é sobretudo ao nível, sobretudo turmas muito heterogéneas, poucos apoios e os que há são pouco sistemáticos, pouco frequentes... não permitem um trabalho suficientemente estruturado, uma rotina, um ritmo para poder ajudar a estruturar os alunos que mais precisam desse apoio... é o que mais sinto

- Só mais uma questão, relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que inconvenientes vê nesta nova lei?

- Para os professores, muita responsabilidade, muita papelada. Para os alunos, muitos agora não são abrangidos. Olhe, este ano, para pedir apoio do especial para um aluno, tive de engolir os sapos todos e dizer, veja bem a minha imagem, que o meu apoio e mesmo o da professora de apoio não foram satisfatórios mas só assim é que se conseguiu. Eu já ando nisto há alguns anos, mas mesmo assim, com que cara de incompetente é que eu fico a ter de assumir isto assim. Imagine agora que era uma colega em início de carreira... era muito chato. Passa-se a batata quente para os professores da turma, que já têm pouco que fazer, e depois, mais papelada, mais responsabilidade. Olhe, no fim a saúde e a família é que pagam e isso é perigoso, isso é muito perigoso, eu já tive de meter uma baixa por depressão este ano.

- E vantagens, será que existe alguma, uma lei costuma ser pensada para resolver, para ajustar alguma coisa...?

- Pois, quanto a isso, ainda estou à espera para ver se descobro alguma coisa boa... mas acho que não deve ser para já... pelo menos para mim...

- Professora, obrigada pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		R10
Idade	29	
Sexo	M	
Anos de serviço	7	
Habilitações	Licenciatura em Ensino Básico, variante Educação Física	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a história e o percurso profissional

- Eu licenciiei-me em 2001, uns anos fui colocado, outros não, e estou nesta escola desde Setembro.

- Relativamente a esta profissão, quais são os aspectos mais positivos que destaca?

- Eu acho que os alunos, é o aspecto mais positivo, é pensarmos que estamos a formar alguém, porque a escola não é só ensinar, é formar. É giro pensarmos que vamos ter influência na vida de alguém. Eu ainda me lembro da minha professora primária mas não me lembro de todos os do 2º e 3º ciclos.

- E quanto às dificuldades, quais lhe parecem ser mais significativas?

- Principais dificuldades... acho que neste momento é diferente. Eu não estou assim há tantos anos no ensino mas desde que comecei até agora, noto algumas diferenças. Diferenças nas escolas, há escolas que têm mais recursos, outras têm menos recursos e também os alunos. Se antigamente o nosso trabalho podia ser facilitado porque ainda havia algum respeito, a nossa profissão era olhada com respeito, agora começa a ver desrespeito por parte dos alunos mas que é o reflexo dos pais, o que eles vêem em casa às vezes nem sempre é uma crítica mas é o que deixam transparecer, dão a entender

- A imagem do professor tem vindo a ser desvalorizada

- Basta verem coisas simples, na televisão, como isto da avaliação. "Ah, os professores não querem fazer nada" e eles depois apanham tudo e começam a dizer o mesmo. E depois, agora começa a ser alterado, por exemplo, esta formação das 50 horas que nos tentam impingir, mas que serve para pouco. Acho que a nossa formação de base é má, e temos de aprender com a experiência.

- O que é que mudaria, se pudesse na formação inicial?

- Acho que a nossa formação é muito teórica, a idade, nós começamos a tirar o curso, é ainda muito cedo para um curso deste género, estamos pouco maduros. Os primeiros anos são muito teóricos, portanto é para esquecer e depois o estágio, o estágio é muito rápido, não chega para aprendermos o que é ser professor. Devia-se repensar toda a estrutura dos cursos.

- E se calhar, durante os estágios, conhecem-se poucas realidades diferentes, diversificadas.

- Sim, também, e depois as nossas turmas de estágio são turmas muito bonitinhas, escolhidas a dedo e depois quando chegamos aqui a estas escolas a realidade é outra. É como a carta de condução, eu lembro-me que o meu instrutor dizia que quando tirasse a carta esquecia tudo o que tinha aprendido nas aulas e tinha de começar a aprender na estrada. Aqui é a mesma coisa.

- A parte humana representa, então, uma percentagem muito significativa do trabalho do professor...

- É, o próprio falar, a vocação, há pessoas muito cultas mas que não sabem chegar a eles. Não têm vocação. Há casos de alunos que chegam de manhã e sabemos logo pela cara deles que alguma coisa se passa, alguma coisa que está mal, tentamos falar com eles... acabamos por ser os confidentes.

- Também mais cedo acabam por se aperceber de uma série de coisas. E neste seu percurso profissional, que já é algum, como é que se processou a articulação entre o professor de turma e o do especial?

- Geralmente há uma reunião ou mais em que se chega a uma conclusão sobre quais são as necessidades do aluno e depois há os PEI's mais aí já é o trabalho de uma pessoa especializada. O titular da turma apenas lê, afere com aquilo que é a ideia dele e depois aplica-se, o professor do especial e na sala, o professor da turma.

- O professor do especial costuma trabalhar num espaço próprio, não o da sala...

- Sim, aqui funciona um bocado assim, às vezes não concordo muito com isso, mas pronto, eu também sou novo nesta casa, todos os outros já cá estavam e... pronto, não vou ser eu a mudar, pelo menos para já, como é que, o funcionamento das coisas.

- Que condições, que aspectos podem facilitar a interligação entre os professores de turma e os do especial?

- É assim, se calhar as reuniões obrigatórias e no horário entre os intervenientes. Se há alunos com apoio as reuniões deveriam ser mais correntes, até com o professor do apoio sócio-educativo, porque às vezes a experiência de outros casos de outras escolas pode ajudar num caso ou noutro. Acho que nos últimos anos nós fechámo-nos muito.

-Quando diz nós, refere-se aos professores da turma, do especial...

- Todos, todos. Acho que nós nos fechámos muito e isso não ajuda nada.

- Porque é que será que isso aconteceu?

- Não sei. As pessoas hoje em dia é a competitividade, tanto nas escolas como nas empresas, nos serviços, em todo o lado. E na escola isso é errado porque não nos beneficia a nós e a troca de experiências é fundamental e não se favorece quem se devia favorecer, que são os alunos.

- São os alunos. Neste percurso profissional, destacaria alguma experiência, sua ou de outro colega, que tivesse corrido bem no que respeita à articulação entre o professor da turma e o do especial?

- Eu tive um aluno, numa escola em Alverca, com síndrome de Asperger, um miúdo complicado, com aqueles momentos para esquecer, levava tudo à frente. E conseguiu-se, com muito esforço, que adquirisse umas competências mínimas. Depois optámos por encaminhar para uma escola de ensino especial. O que ajudou foi convivência das pessoas, reuníamos todas as semanas, reformulava-mos, mudávamos uma estratégia aqui outra ali, por exemplo, uma coisa simples, em vez de ir ao intervalo, pensámos que era melhor não ir e duas colegas da turma, mais calmos, iam com ele ao centro de recursos porque também falámos com os colegas.

- Agora gostaria de lhe perguntar ao contrário; recorda-se de alguma experiência que tenha corrido menos bem?

- Não, não me recordo nenhuma. O que às vezes encontramos é alguma resistência dos recursos de fora. Há escolas em que os professores insistem que os alunos devam ser levados para outras escolas. As juntas de freguesia, os próprios pais se não aceitam e aqui encontramos resistências, às vezes não temos tempo, não temos recursos. Às vezes encontramos mais resistência da parte de fora do que dentro da própria escola. Não acho que haja dificuldade de convivência. Volto outra vez à formação, se calhar em vez de andarmos às voltas com as TIC e o Magalhães devia investir-se mais na formação sobre alunos com NEE e nestes casos de alunos chineses, alunos ucranianos, que são alunos com diferentes línguas e que nós temos de ter nas turmas e que nem sempre sabemos lidar com eles. Os apoios têm sido reduzidos, às vezes ficam alunos de fora, menos graves mas que também precisam de apoio. A formação que tive em NEE foi muito raso, eu até gostei bastante mas nunca ouvi falar em metade das coisas que nos

chegam aqui à escola. Eles podem estar duas, três horas com o professor do especial e as restantes vinte e três, aqui connosco e nós precisávamos de ter as ferramentas para os ajudar, nem é ajudar é integrar.

- Que semelhanças encontra no papel do professor da turma e no do, da educação especial?

- Eu acho que passa por termos os mesmos objectivos, os objectivos finais são sempre de... é o desenvolvimento, a aprendizagem dos miúdos...

- E diferenças no papel desses professores?

- Diferenças... eu penso que é basicamente só porque os do especial sabem mais um bocadinho sobre NEEs...

- Como é que será que os professores do especial vêem os professores da turma?

- Eu acho que bem, acho que nós tentamos sempre facilitar porque lá está, há uma necessidade. Se nós não sabemos como agir com uma criança com NEE, é o colega do especial. Acho que aí não há resistência, acho que nunca vi um caso de resistência de parte a parte. Às vezes há casos, nunca aconteceram comigo, de, de... vamos lá ver como é que eu consigo dizer isto de um modo *soft*, às vezes há casos de intervenção, de intromissão no trabalho um do outro, mas de um modo geral acho que as pessoas lidam bem umas com as outras, os professores do especial vêem que há um trabalho com a turma que tem de ser feito e apreciam esse trabalho.

- Acha então que há um respeito mútuo?

- Sim, sim, até porque são colegas nossos, a diferença é que tiraram a especialização, mas é só isso.

- Quanto à nova legislação sobre educação especial, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei, o 3/2008?

- Aspectos positivos... acho que as coisas agora têm de estar mais definidas, mais bem pensadas...

- Definidas e pensadas por parte de quem,,, do professor da turma, do do especial...?

- Não, por todos, todos...

- E limitações desta nova lei?

- Não sei muito bem, mas tenho um bocado de receio que fique muita coisa de fora, por exemplo, não sei... há quem diga que a dislexia fica de fora ou que é preciso dar a volta na avaliação para incluir o aluno no apoio. É coisas deste género assim...

- Professor, obrigada pela sua disponibilidade, pela sua ajuda.

Dados Gerais		E1
Idade	39	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 4	Total: 14
Habilitações	Bacharelato em Educação Pré-Escolar; Pós-graduação em Educação Especial	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi o seu percurso, a sua história profissional.

- Eu sempre tive um interesse pessoal muito grande nesta área, uma vez que eu também tenho um problema de saúde que me faz diferente dos ditos normais. Quando trabalhei em Jardim-de-infância sempre tive crianças integradas na minha sala com N.E.E. Trabalhei dez anos num Jardim-de-Infância privado. Resolvi concorrer à rede pública e consegui colocação e hoje apoio meninos do 1º Ciclo com diferentes problemáticas.

- Quais são para si os principais aspectos positivos desta profissão?

- Primeiro que tudo, o saber que estes meninos precisam do nosso carinho, da nossa atenção, e de sentirem que são importantes por aquilo que são. Depois, no dia-a-dia, perceber que cada conquista, por mais pequena que seja, é uma vitória para todos...Depois também é a compensação de todo o trabalho que é desenvolvido por todos os técnicos envolvidos no processo educativo do aluno... Acho que só assim faz sentido falar em inclusão, falar de uma escola para todos com os mesmos direitos e deveres.

- E quanto aos aspectos menos positivos, o que é que destacaria?

- Começaria pela falta de material pedagógico.... Os poucos recursos humanos e o elevado número de alunos para apoiar... E sinto também que falta alguma articulação entre todos intervenientes que participam no processo educativo dos alunos com NEEs.

- Falou-me da questão da articulação entre os intervenientes, como é que costuma articular, no seu caso que é professora de Educação especial, como é que costuma articular com os professores das salas?

- No meu caso pessoal, para além das reuniões, procuro sempre manter um contacto diário com os professores que têm alunos para, com NEEs. Assim é muito mais fácil manter uma troca de informações actualizadas.

- E o apoio é dado na sala de aula, fora dela...?

- Tento dar, aliás os professores também mo pedem, tento dar apoio dentro da sala de aula. Só em algumas situações é que levo o aluno para fora, por exemplo dou apoio a miúdos com baixa visão e é preciso treinar a mobilidade no espaço exterior. Costumo aproveitar as horas de expressão plástica para fazer este trabalho, mas é sempre combinado, é sempre “negociado” com o professor da turma.

- Pode falar-me de alguma situação, enquanto professora de Educação especial ou do seu tempo na sala regular, alguma situação em que tenha sentido que se funcionou em parceria?

- Assim uma situação muito específica, não, mas posso dizer-lhe que na escola onde eu estou acho que as coisas estão a funcionar bem nesse sentido, no trabalhar em equipa...

- E o que é que acha que contribui para esse bom funcionamento em equipa?

- São várias coisas. Para começar é a disponibilidade de todos os que estamos. A planificação, por exemplo, é elaborada por ambos, ambos delineamos as estratégias a pensar no sucesso do aluno... A troca de informação, a transparência que há, isso também é muito importante. Tudo isto junto é que faz que se trabalhe mesmo em equipa.

- **E agora uma situação que não tenha funcionado tão bem, recorda-se de alguma?**
- Sim... Já me aconteceu ter alguns colegas pouco colaborantes que olham para o aluno de educação de especial como se não fizesse parte da turma onde esta integrado, e que é da responsabilidade exclusivamente do professor de educação especial.

- **Como é que fez nesses casos... isso deve tê-la deixado menos satisfeita, como é que foi?**
- Não... acabei por trabalhar mais ao nível das competências, não ia pôr os alunos de parte, mas sinto que se poderia ter feito muito mais, acho que assim a inclusão fica comprometida.

- **Que semelhanças encontra no papel do professor da turma e no da educação especial?**
- As semelhanças é que ambos são professores. Quanto às diferenças é que o professor de educação especial desenvolve competências específicas tendo em conta a problemática do aluno e assenta num ensino mais individualizado ao passo que o professor titular de turma não tem esta disponibilidade para um ensino mais individualizado.

- **Como é que será que os professores da turma regular vêem os professores de educação especial?**
- Eu acho que têm uma boa imagem... no meu caso pessoal sempre existiu um trabalho de equipa com os colegas do regular. De certa forma, nós somos um facilitador no processo educativo do aluno, muitas vezes é o único recurso que os colegas têm.

- **Quanto à nova legislação sobre educação especial, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei, o 3/2008?**
- Eu acho que o 319/91 necessitava de uma reformulação nalguns artigos e isso aconteceu agora com o 3/2008. Pessoalmente acho que o único contra foi a C.I.F acho que não veio uniformizar critérios, gerou muita polémica e suscita ainda muitas dúvidas.

- **Quando me falou da reformulação dos artigos da lei anterior, poderia indicar-me alguns aspectos em concreto?**
- Sim, acho que agora há uma melhor definição sobre as problemáticas a apoiar, há a questão da transição para a vida activa e isso são ganhos importantes.

- **Professora, obrigada pela sua disponibilidade, pela sua ajuda.**

Dados Gerais		E2
Idade	47	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 20	Total: 25
Habilitações	Bacharelato em Educação Pré-Escolar; CESE em Educação Especial	

- Fale-me um bocadinho do seu percurso, da sua história profissional.

- Trabalhei 5 anos no ensino regular, em Jardim-de-Infância e quis sempre concorrer para fazer a especialização em Educação Especial. Comecei a trabalhar na Educação Especial em 1989, através de destacamento e realizei o CESE em Educação Especial em... em 1994/96. E continuo na educação especial, claro.

- Quais são para si os principais aspectos positivos desta profissão?

- Acho que é sobretudo o desenvolver trabalho e interacções com crianças e jovens e poder contribuir para a sua formação... Também o aprender todos os dias aspectos relacionados com o comportamento humano, através da troca de experiências com pessoas com diferentes funções, diferentes experiências de vida e expectativas também diferentes... E acho que também a questão da auto-formação.

- Auto-formação...?

- Sim, no fundo é melhorar a prática pedagógica através do trabalho feito em colaboração com outros... agentes educativos.

- E na sua experiência, naquilo que vê também os colegas fazer no dia-a-dia, como é que se processa essa colaboração com outros agentes educativos, por exemplo, como é que costuma articular com os professores das turmas?

- Na minha experiência do trabalho em Educação Especial no pré-escolar e no 1.º Ciclo, a articulação é feita no dia-a-dia, estando o docente da Educação Especial dentro da sala e assim há trocas constantes de informação. Agora, mais para a frente, por exemplo, no 3º ciclo ou no secundário, o trabalho formal, os documentos, os PEI, isso é essencialmente desenvolvido com o director de turma e é assim: diariamente contacta-se e trabalha-se com os professores do conselho de turma. Há contactos nos intervalos, via email, há reuniões para discutir, para analisar situações específicas, de acordo com as necessidades das... dos envolvidos.

- O que é que acha que pode facilitar esse trabalho em equipa?

- Eu acho que a questão dos ciclos é muito importante, por causa da monodocência. E depois também há a vontade das pessoas, o querer mesmo fazer um trabalho em equipa.

- E pelo contrário, o que é que pode constituir uma condicionante para esse trabalho?

- É o que já referi, os ciclos mais avançados, onde há mais professores envolvidos. Depois também há alguns professores que não "acreditam" nas dificuldades, nas NEE dos alunos e resistem a desenvolver... algumas estratégias diversificadas para eles, que poderiam contribuir para uma melhor integração e um melhor desempenho escolar.

- Poderia contar-me alguma situação em que tenha sentido que se funcionou em parceria, enquanto professora de Educação especial ou de quando esteve no regular?

- Não tenho assim nenhuma situação particular... Não, eu acho que ao longo da minha experiência, eu considero que a parceria com os professores do ensino regular tem funcionado geralmente de forma positiva... eu penso que um dos factores que o tem

possibilitado é a grande disponibilidade do professor, neste caso, da professora de Educação Especial para trabalhar com os colegas, sempre que estes o podem fazer.

- E quando é que não podem?

- Lá está, é quando não têm mesmo tempo, e isso às vezes nos ciclos mais avançados não é muito fácil, ou quando também não querem, pronto.

- Lembra-se de alguma situação em que a parceria não tenha funcionado tão bem?

- Lembro-me de uma situação de facto negativa. Num Jardim-de-Infância privado, tinha um aluno que apoiava, mas a instituição era completamente “fechada” a intervenções do exterior. A criança era-me entregue à porta, eu estava sempre sozinha com ela e entregava-a novamente à porta. A responsável alterou um pouco a sua atitude, quando registei no PEI que não era possível conhecer o funcionamento da criança no contexto do grupo, nem articular com a educadora. Pronto, passei a dar apoio na sala, mas realmente o contexto era adverso a uma boa integração, a uma boa relação com os pares, a uma articulação entre intervenientes, etc. Foi mesmo uma péssima experiência!

- Que diferenças e que semelhanças lhe parecem mais significativas entre o professor da turma e o da educação especial?

- De semelhante... olhe, assim a grosso modo, posso dizer que ambos são docentes, desenvolvem actividade pedagógica, trabalham em colaboração com outros intervenientes, e que o trabalho de ambos se dirige à mesma população-alvo. Quanto às diferenças, o professor da turma dirige a sua atenção essencialmente para o grupo-turma e... e é natural que sinta por vezes dificuldades em efectuar um trabalho individualizado, de acordo com as dificuldades, com as necessidades de cada aluno, ao passo que o professor de Educação Especial tem mais oportunidades de individualizar sempre o seu trabalho e a sua atenção de acordo com as necessidades dos alunos que apoia.

- Como é que será que os professores das turmas vêem os professores da educação especial?

- Eu sei que às vezes não têm uma boa imagem de nós, acham-nos privilegiados e preguiçosos. Mas também penso que somos nós, professores da Educação Especial, que contribuimos para essa ideia! Repare, é de acordo com as experiências que têm tido com os colegas do Especial, das respostas que estes, do Especial, dão às suas necessidades, às dúvidas e anseios, que se constroem as ideias e a imagem deste grupo de professores.

- E que por vezes não será então tão positiva. Por falar em menos positivo, mais ou menos no início da nossa conversa, pedi-lhe para me... indicar os aspectos mais positivos desta profissão. Pedia-lhe agora que me dissesse quais os aspectos, o que é que sente de menos positivo?

- Menos positivo, acho que a falta de tempo que por vezes existe para trabalhar com outros docentes ou técnicos para planificar, avaliar e reformular estratégias em conjunto. Repare que esta situação decorre, e cada vez mais, da obrigatoriedade dos docentes passarem horas em reuniões de grupos, projectos, etc., e que na prática não contribuem em nada para a melhoria do sistema de ensino e ainda por cima desgastam as pessoas, do ponto de vista físico e psicológico.

- Falando de novo em mais e menos positivo, mas agora em relação à nova lei da educação especial, o 3/2088, o que é que me pode dizer relativamente às vantagens e limitações desta lei?

- Acho que em termos de vantagens, é sobretudo o pressuposto da inclusão, com as escolas de referência para certas problemáticas, autismo, multideficiência, etc, e também os Centros de Recursos, que devem apoiar os alunos nas escolas. Agora, limitações... quase tudo. A categorização clínica, a redução do número de alunos abrangidos, a

referência à CIF, que é muito clínica, a maior burocracia, os alunos que só têm apoio e recursos se forem para as escolas de referência, a falta de recursos que continua a existir no âmbito dos CRIs... Conclusão, fica muito difícil a ideia da inclusão sair do papel e descer para as escolas... Acho que ainda há um longo caminho pela frente...

- E que de certeza estará disposta a acompanhar os seus alunos, o melhor possível, nesse caminho. Professora, muito obrigada pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		E3
Idade	44	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 4	Total: 13
Habilitações	Bacharelato em Ensino Básico; Pós-Graduação em Educação Especial Problemas de Cognição e Motores	

- Fale-me um bocadinho do seu percurso, da sua história profissional.

- Durante 9 anos fui professora do regular e sempre gostei de trabalhar com crianças com dificuldades por puxarem pela minha criatividade em fazer um ensino diferenciado, mas quando em 2001 nasceu o meu filho mais novo com Trissomia 21 achei que realmente tinha que me dedicar à Educação Especial porque era com crianças “diferentes” que realmente gostava de trabalhar e me sentia realizada profissionalmente. Fiz então a pós-graduação e concorri no ano a seguir, fiquei colocada... pronto, é uma história como lhe chamou, em que o pessoal determinou, condicionou o profissional... mas o balanço é positivo, sem dúvida... apesar, pronto, dos maus bocados, das incertezas com o meu filho, o saldo é positivo.

- E por falar em positivo, o que é que acha que há de mais positivo nesta profissão?

- Neste momento há pouca coisa a dizer, mas o aspecto mais positivo é podermos ajudar as crianças com necessidades educativas especiais a ultrapassarem algumas barreiras e minimizar a ansiedade dos familiares face a serem pais de uma criança diferente.

- E já não é nada pouco! Disse-me que de positivo tem pouco para dizer, e de negativo,

que aspectos negativos ou menos positivos lhe parecem mais significativos?

- Por exemplo, a falta de espaço para podermos trabalhar com os alunos, falta de material educativo, falta de apoio por parte de alguns professores do regular em cumprir o que está no PEI do aluno, burocracia a mais...

- Na sua experiência, como profissional, também como mãe de uma criança com NEEs, como é que se costuma fazer a articulação entre o professor da turma e o de educação especial?

- No 1º ciclo a articulação entre o professor de educação especial e o professor da turma é mais ou menos fácil visto o aluno estar sempre com o docente e o docente ter facilidade de estar em contacto diário com os técnicos que apoiam a criança. Dá para trocar informação de uma forma mais ou menos contínua, dá para combinar objectivos e estratégias, dá para o professor especial “modelar” algumas estratégias e técnicas, enfim, é mais fácil quando os professores estão em maior contacto.

- Recorda-se de alguma situação em que a parceria tenha funcionado particularmente bem?

- Sim, gosto de me lembrar de um aluno meu que no início do ano não conseguia identificar letras e números. Com o método apropriado para esta criança e em parceria com a professora do regular, foi fácil dele se entusiasmar e começar cada vez a querer saber mais. O meu trabalho era continuado na sala de aula pela professora e vice-versa. Tínhamos reuniões semanais para conjuntamente elaborarmos material diferenciado para o aluno mas fora essas reuniões, eu trabalhava o mais que podia era na sala do aluno.

- Acha então que a presença contínua, ou melhor, frequente do professor do especial na sala facilita o trabalho em equipa. E pelo contrário, o que é que poderá constituir um obstáculo a esse trabalho em equipa?

- Olhe, para mim, um obstáculo é o facto de haver alguns docentes que não cumprem o que está estipulado no PEI do aluno e isto provoca-lhe por vezes situações de desinteresse total pela aprendizagem.

- Já vivenciou uma situação assim?

- Já, já...e não foi só uma. Por exemplo, tinha uma aluna que necessitava de dentro da sala de aula fazer um trabalho mais prático, mas a professora não estava interessada em estimulá-la para a aprendizagem. Colocava-a no fundo da sala a fazer plasticina. A aluna acabou por regredir e perder toda a confiança no que já sabia fazer. Apesar dos meus constantes apelos para que a professora interagisse com a aluna de forma a motivá-la, isso nunca aconteceu. No final desse ano foi sugerido que a aluna mudasse de turma e professora e o que é certo é que no ano seguinte, a miúda progrediu bastante.

- Que semelhanças e que diferenças é que encontra entre um professor de turma e um professor de educação especial?

- Assim, a grande semelhança, é serem os dois professores. As diferenças... bem, o professor do regular tem como função cumprir as competências do ano que está a leccionar e em relação a alunos NEEs é responsável por permitir-lhes uma aprendizagem diversificada, diferenciada e de inclusão na sala de aula... Ao professor da educação especial compete-lhe desenvolver competências no aluno que não são possíveis de desenvolver dentro da sala de aula, não quero dizer que tenha de trabalhar fora, estou a dizer que só o professor da turma não dá, não pode ser assim, são às vezes coisas muito específicas, por exemplo, a introdução aos cartões, ao SPC, por exemplo. Também ia dizer outra coisa e que é que o professor da educação especial deve manter o professor da turma informado das alterações progressivas ou regressivas do aluno apoiado. Está a ver que faz sentido esta questão do ir às salas, de estar junto dos professores, não é?

- O que é que será que os professores de turma pensam sobre os de educação especial?

- Eu acho que têm a ideia, não quero dizer todos mas uns quantos sim, que quem foi para a educação especial tem pouco para fazer e que escolheu esta vertente do ensino para não fazer nada e não se preocupar se o aluno aprende ou não.

- E porque é que terão essa ideia?

- Deve ser sobretudo porque os do especial não trabalhamos com uma turma inteira e eles sim, acho que deve ser isso.

- Relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens encontra nesta nova lei?

- Como professora e como mãe, eu acho que se está a tentar uma maior inclusão e aceitação das crianças com NEEs.

- E limitações desta lei?

- Acho sobretudo a selecção de NEEs para apoiar... há outras crianças a precisarem também e ficam sem ajuda... isso e muita burocracia, sem dúvida.

- Professora, muito obrigada pelo seu tempo e atenção.

Dados Gerais		E4
Idade	48	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 8	Total: 12
Habilitações	Bacharelato em Ensino Básico; Pós-Graduação em Educação Especial Problemas de Cognição e Motores	

- Fale-me um bocadinho da sua história profissional.

- Eu trabalhava numa instituição de idosos. Sempre gostei de trabalhar com pessoas mas o que queria mesmo era ser professora. Então, quando juntei algum dinheiro e a minha filha já era um bocadinho mais crescida, tirei o curso de professora e entrei numa Instituição de Solidariedade Social que acolhia crianças e jovens carenciados bastante problemáticos, oriundos de um estrato social bastante desfavorecido, e sem qualquer projecto de vida. Pronto, trabalhei nessa instituição durante quatro anos no âmbito do ensino especial com crianças e jovens portadores de deficiência mental. Depois entrei para o Estado e trabalhei em três escolas do Ministério da Educação com alunos de educação especial, na última estive numa Unidade de Ensino Estruturado do Espectro do Autismo, e agora dou apoio ao 1.º Ciclo, aqui nesta escola.

- Quais são, para si, os aspectos mais positivos desta profissão?

- Eu acho que os aspectos positivos prendem-se com dois factores: primeiro, é o poder ter um ensino individualizado que permite estabelecer metas e conteúdos adaptados às necessidades e potencialidades de cada aluno. O Outro factor é o poder estabelecer uma relação empática, contingente com o aluno e isto vai conduzir a uma maior aceitação de si próprio, e consequentemente ajuda-o a estruturar a personalidade.

- E sobre os aspectos menos positivos, o que é que me poderia dizer?

- Eu acho que ao nível do ensino especial as maiores dificuldades prendem-se com a família devido à não-aceitação da deficiência dos filhos. Eu noto que isto leva os pais a criar expectativas muito elevadas quanto o futuro dos filhos, expectativas que não são muitas vezes realizáveis e depois atribuem a culpa do insucesso ao professor.

- Relativamente aos alunos a quem presta apoio, como é que costuma articular com os professores das turmas de referência desses alunos?

- Bem, da minha experiência pessoal posso dizer que existe uma boa relação entre mim e o docente de turma, mas a nível da articulação, acho que de um modo geral não existe. Começa logo por aqui: embora segundo a legislação os professores da turma sejam os responsáveis pela elaboração do PEI e CEI, na prática, como eles referem que não percebem nada, deixam a realização destes documentos à exclusiva responsabilidade do docente de ensino especial

- E uma vez feito o documento, há um aluno com PEI ou CEI, como é que depois o professor do especial e o da turma dão seguimento ao disposto nesse documento, trocam impressões, dividem tarefas, como é que costumam fazer?

- Vamos lá a ver. Os alunos estão nas turmas mas não acompanham a turma em muita coisa. E o professor tem um programa para cumprir. Logo aí, gerir tudo isto não é fácil, mesmo que se tenha boa vontade, e muitas vezes não têm, as competências do aluno ficam muito aquém do resto da turma, o desfaseamento é muito e o professor tem de andar com a turma para a frente. Por isso é que se remete muita coisa para o ensino especial, eu também percebo. Por isso, eu não posso falar muito em articulação, posso falar em boa relação, isso sim, mas articulação mesmo, não.

- E ao longo do seu percurso foi-lhe possível falar alguma vez em articulação, teve alguma experiência que se enquadrasse nesse conceito de trabalhar em articulação?

- Não, é como lhe digo. Posso falar em boa relação pessoal, não em articulação. Regra geral, o professor de ensino regular limita-se a concordar e assinar os documentos realizados pelo professor de ensino especial. Claro está, que quando há uma boa relação, sempre é mais fácil para se tentar uma aproximação e eu aí não tenho razão de queixa, às vezes até vejo interesse e alguma vontade de tentar fazer as coisas. Se uma professora do regular me faz alguma pergunta sobre este ou aquele objectivo, sobre esta ou aquela estratégia, ou quando me perguntam “Como é que hei-de fazer para trabalhar isto ou aquilo?”, aí é porque há algum interesse. E depois também há aqueles casos em que é mesmo impossível pensar em articular, não há qualquer comunicação, não há nenhuma empatia, não há acordo nos critérios de avaliação, nos métodos de ensino... são mesmo os casos perdidos.

- Já vivenciou alguma situação assim?

- Não, pessoalmente, não, nunca cheguei a um ponto assim... de conflito. Mas conheço vários casos com outras colegas, sim.

- Que semelhanças e que diferenças identifica entre os professores de turma e os do especial?

- Acho que as semelhanças passam pelo facto de ambos pertencerem à carreira docente e contribuírem para a formação pessoal e académica do aluno. As diferenças, o professor de turma tem um programa comum para todos os alunos da turma, trabalha num contexto de grupo, e as metas e objectivos da disciplina são os mesmos para todos os alunos. O professor de ensino especial trabalha num contexto individualizado com os alunos ou de pequeno grupo, também, e consegue criar uma relação individualizada com cada um.

- Como é que será a ideia que os professores de turma têm sobre os do especial?

- Eu penso que a ideia que os professores de ensino regular têm do professor de ensino especial não é muito positiva. Consideram-nos extremamente beneficiados, que temos um trabalho muito mais fácil, em virtude de ser um ensino individualizado e não termos turma, o facto de termos um currículo adaptado para cada aluno o que reduz eficazmente o índice de insucesso.

- Relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Acho que a vantagem, o aspecto mais vantajoso prende-se com o facto deste decreto ter em conta a inserção do aluno na vida activa. A parte negativa, para mim é o prolongamento da obrigatoriedade escolar até ao 12^o ano e também, e é preciso ter muito cuidado com isto que vou dizer, a falsa expectativa dada às famílias.

- A falsa expectativa dada às famílias...?

- Sim, veja bem que agora tudo é escrito e dito em termos de acesso, de sucesso, de tal forma é que se corre o risco de as famílias pensarem que os seus filhos atingem as mesmas metas que os alunos do ensino regular. Estar nos, desculpe-me a expressão, estar nos normais não é a mesma coisa que ser normal. Atenção a isto... atenção a isto...

- É de facto um assunto que não podemos deixar de pensar. Professora, uma vez mais obrigada pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		E5
Idade	49	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 8	Total: 18
Habilitações	Licenciatura em Educação Básica	

- Fale-me um bocadinho do seu percurso, da sua história profissional.

- Trabalhei 10 anos no ensino regular, em várias Escolas no concelho de Ourém. Entretanto surgiu um convite para entrar para uma instituição e como eu tinha alguma curiosidade no trabalho com crianças especiais, aceitei. Tenho sido destacada todos os anos, desde 1992 sempre para a mesma instituição e neste ano comecei a dar algum apoio ao 1.º Ciclo, porque agora somos CRI e também porque a colega do especial da escola tem precisado de faltar por motivo de doença e como a escola é mesmo aqui ao lado...

- Quais são, para si, os aspectos mais positivos desta profissão?

- É a relação especial que se cria com as crianças e com as famílias. O vê-los crescer, amadurecer e desabrochar.

- E os aspectos menos positivos?

- Para mim é mesmo o excesso de burocracia.

- Decorrendo da sua experiência pessoal e daquilo que percebe nos contextos escolares, do que ouve outras colegas relatar, de que forma é que é feita, geralmente, a articulação entre o docente da turma e o docente de ensino especial?

- Eu, pessoalmente, acho que essa a articulação que diz é um bocado superficial, assim pela rama. Assina-se papelada, fazem-se assim umas reuniões, mas pouco mais.

- Porque é que será que isso acontece?

- Não sei... acho que é por falta de tempo e de vontade.

- Vontade... por parte de quem, dos professores de turma, dos de educação especial...?

- Não sei, deve ser assim *fifty-fifty*.

- Que semelhanças e diferenças identifica entre o professor da turma regular e o de educação especial?

- Eu acho que os papéis de um e outro são basicamente iguais, porque os dois são professores. As diferenças é sobretudo ao nível do grupo, o professor da turma, com o grande grupo e o do especial com um grupo mais pequeno, ou muitas vezes só com um.

- Poderia contar-me alguma situação em que tenha sentido que se funcionou em parceria, enquanto professora de Educação especial ou de quando esteve no regular?

- A minha experiência tem-se centrado sobretudo na troca de actividades entre a comunidade no geral, as várias escolas e a minha instituição de referência. Grande parte das vezes somos nós que organizamos actividades e proporcionamos este intercâmbio.

- Nós...?

- Sim, eu e essa colega do especial.

- E o intercâmbio, como é que funciona?

- Pronto, o nosso objectivo é que os alunos normais conheçam e aceitem a realidade da deficiência e também permitir aos alunos com deficiência sair mais ao exterior, ter mais

experiências de contacto com o mundo cá fora, o andar na rua, o ir a um McDonald's, entrar num autocarro... esse tipo de coisas.

- Recorda-se de alguma experiência menos positiva em termos desse intercâmbio, dessa tentativa de aproximação entre as duas realidades?

- Não é nenhuma situação concreta... eu acho que os professores do regular são pouco colaborantes e pouco participativos. Largam muito os miúdos com problemas nas mãos dos professores de educação especial... não sei... não sinto interesse em trabalhar com estes alunos, não se preocupam muito em como agarrar..., não sei bem.

- Como é que será a ideia que os professores do regular têm sobre os da educação especial?

- Eu nunca tive assim nenhum problema mas acho que eles não nos consideram bem colegas...

- Não consideram bem colegas...

- Não, acho que metem alguma distância, como se nós fôssemos uma coisa completamente à parte, é quase como se nós não fôssemos professores...

- Professora, relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Olhe, as vantagens é por exemplo, a criação dos CRIs, acho que isso pode favorecer a aproximação entre a realidade da deficiência e a da, dos normais. Outra coisa muito importante, é a transição para a vida activa... nós aqui preocupamo-nos muito com esse aspecto. Pronto, assim vantagens, para já, são as que eu vejo mais importantes. Agora, as desvantagens, vou bater outra vez na burocracia, sem dúvida... eu fico mesmo fartinha com tanto papel...

- Costuma dizer-se que não há bela sem senão, não é? Professora, uma vez mais obrigada pelo seu tempo.

Dados Gerais		E6
Idade	29	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 1	Total: 6
Habilitações	Licenciatura em Educação Básica; Especialização no grupo 910	

- Fale-me, agora, um bocadinho do seu percurso, da sua história profissional.

- Em primeiro tirei uma licenciatura em Ensino Básico, na variante Matemática e Ciências. Desde o último ano do curso, comecei a trabalhar num colégio e depois tirei uma especialização no grupo 910. Concorri ao público, para o grupo da educação especial e pronto, este é o meu segundo ano nesta escola e até hoje tenho-me dado bem... espero continuar.

- Com certeza. Diga-me, quais são para si os aspectos mais positivos de ser professora?

- Para mim, agora que estou na educação especial, é muito reconfortante ensinar crianças com problemáticas bastante acentuadas e saber que contribuímos para o bem-estar delas.

- E os aspectos menos positivos?

- Não quero parecer mal mas custa-me ver os professores do regular não fazerem qualquer tipo de adequações curriculares para estas crianças.

- Porque é que será que isso acontece?

- Eles falam na falta de tempo... eu sei que têm alguma razão mas também não vejo grande esforço.

- Sendo professora do especial, como é que costuma trabalhar, articular com os professores das turmas?

- Eu insisto muito em que os professores conheçam as problemáticas que têm na sala, levo fotocópias sobre essas problemáticas. Depois, com base naquilo que os professores estão a dar e no PEI do aluno, tento adaptar materiais, vou à sala, uso com o aluno e mais dois ou três e deixo as coisas na sala para os professores poderem usar.

- E tem ideia se esse seu trabalho tem continuidade?

- Às vezes...sim. Desde que a gente dê a papinha toda feita...

- Poderia contar-me alguma situação em que tenha sentido que se funcionou em parceria, junto do professor da turma?

- Olhe, ainda há poucos dias, foi antes até do Natal, preparámos uma experiência em conjunto, quando chegamos à sala, nós as duas demos a aula em conjunto. Foi bom porque o menino que eu ia apoiar não se sentiu mal, pois a explicação não foi só para ele como tem sido sempre, mas sim para toda a turma.

- O que é que acha que permitiu, que facilitou essa situação de trabalho conjunto?

- Acho que foi a receptividade da professora à ideia... acho que um bom apoio passa muito por estar na sala de aula, por mostrar interesse pelo trabalho da professora, tentar dizer as coisas de uma maneira positiva...

- As coisas?

- Sim, por exemplo, dar assim alguns toques sobre o que é que se pode fazer para os alunos com NEEs, apelar mais à ...à intervenção da professora... é por aí...

- E uma experiência menos positiva, uma situação em que tenha sentido alguma dificuldade em trabalhar em conjunto...?

- Olhe... pronto, é assim e é claro que não vou dizer nomes mas... há um dos casos eu deixo sempre material para o aluno trabalhar quando eu não estou. E ao outro dia o aluno não fez nada do que eu tinha proposto. Eu fico mesmo... pronto, acho que percebe...

- Porque é que será que isso acontece?

- Olhe, aqui é mesmo por embirração. A professora em questão até é uma pessoa com experiência, tem mão nos miúdos, tinha perfeita capacidade para dar continuidade ao trabalho. Mas é mesmo por não querer, é... pronto, eu acho que se calhar é um forma de reagir à ideia de ter de lidar com *alguém com quem se é obrigado a trabalhar quase à força e ainda por cima vem fazer mais exigências.*

- Haverá alguma forma de dar a volta a essa situação?

- Não, não... já tentei a bem, já tentei mostrar-me assim um bocado para o chateada mas eu acho que ela até gosta... Paciência... é mesmo daqueles casos que não vale a pena... só me vou chatear ainda mais e nem vou conseguir nada...

- Que semelhanças e diferenças identifica entre o professor da turma regular e o de educação especial?

- A semelhança é que nós também somos professores e também damos a mesma matéria adaptada mas mais lentamente. A diferença é que nós trabalhamos mais individualmente.

- Como é que será a ideia que os professores do regular têm sobre os da educação especial?

- Têm a ideia que nós não trabalhamos nada, ponto.

- Porquê?

- É porque nós não trabalhamos com toda a turma.

- Estou a ver que estão a solicitar a sua presença. Uma última questão relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Pronto, eu acho que assim... o princípio "filosófico" da inclusão é bom... agora, eu não acho que este decreto seja claro para todos, pois é muito ambíguo e pouco esclarecedor para quem consulta.

- Compreendo. Professora, muito obrigada pelo seu tempo.

Dados Gerais		E7
Idade	58	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 31	Total: 31
Habilitações	Curso de Professora do 1º Ciclo; Licenciatura em Psicologia; CESE em Educação Especial – deficiência auditiva; Mestrado em Educação Especial - Dificuldades de Aprendizagem; Diploma de Doutoramento Profissional Ciências da Pedagogia	

- Fale-me um bocadinho desse seu longo e bastante investido, por assim dizer, do seu percurso profissional.

- Então vamos lá, em 1979 foi o meu início de carreira no Instituto AP, onde fui professora do 1º ciclo de alunos surdos, até 2000 e aí fui colocada como professora de Educação Especial do Grupo 920 na EB 2/3 de SM. Depois, de 2002 até... 2007 fui coordenadora da ECAE P. Aí em 2007 fui colocada no agrupamento EA, fui colocada como professora titular de turma de ensino bilingue para alunos surdos.

- 1.º Ciclo?

- 1.º Ciclo. Este ano fui outra vez colocada como professora de educação especial, grupo 920, na escola AH.

- Quais são para si os aspectos mais positivos de ser professora?

- Neste percurso todo, é mesmo a possibilidade de realização profissional e pessoal.

- E os aspectos menos positivos?

- No meu caso concreto é ver a resistência dos professores do ensino regular à presença dos alunos surdos e a presença também dos seus professores de educação especial na sala de aula e também a falta de recursos materiais.

- Como é que costuma articular com os professores das turmas, em que é que consiste essa articulação?

- Veja, temos de perceber primeiro que, na maioria das vezes, a inclusão de um aluno com NEEs numa turma é sempre uma sobrecarga para o professor e muitas vezes geradora de alguma ansiedade, porquê? Primeiro, a falta de informação e depois também é verdade que muitas vezes o apoio por parte da educação especial é escasso. Então, tento fazer assim, organizo um género de workshop com informações gerais mas também algumas dicas práticas. Pronto, esse workshop é normalmente no início do ano, é aberto a todos os professores que quiserem e puderem ir. Depois, sempre que posso estou um bocadinho nas salas, mas tento ter uma postura assim... não inspectora, está a ver, tento mais uma postura do tipo em que é que posso ajudar. Pronto, tento que me vejam como uma ajuda não como um cão-polícia.

- Poderia contar-me alguma situação em que tenha sentido que se funcionou bem em parceria com a professora ou o professor da turma?

- Olhe, uma vez aconteceu uma coisa engraçada, e foi que a professora, até já nem era uma pessoa muito nova, foi aprender Língua Gestual ao fim-de-semana, tudo isto para comunicar melhor com um aluno surdo, era o único surdo na sala, mas ela também aproveitava para ensinar algumas palavras em Língua Gestual ao resto da turma. Foi mesmo engraçado, mas está a ver, era uma pessoa que se esforçava imenso, era a primeira vez que trabalhava com um aluno surdo, e ela puxava muito por mim, no sentido de a ajudar, de lhe dizer o que eu sabia. Achei muito positivo. Pena que nem sempre é assim, aliás, poucas vezes é assim.

- E uma situação contrária, que não tenha funcionado assim tão bem?

- Dessas tenho mais, mas mais ou menos vai tudo dar ao mesmo. Às vezes há professores que não nos aceitam na sala, dizem que nós distraímos a turma, que é melhor trabalhar noutra sala... sinto que não se consegue criar um clima de confiança e sem isso não se vai muito mais longe.

- Que semelhanças e diferenças identifica entre o professor da turma regular e o de educação especial?

- A principal semelhança é que todos somos professores, não há dúvida. As diferenças têm mais a ver com o facto de nós trabalharmos mais individualmente.

- Como é que será a ideia que os professores do regular têm sobre os da educação especial?

- Assim, muito sinceramente, apesar de até conseguir ter boas relações profissionais com eles, acho que de um modo geral, vêem-nos assim como uns sortudos que não fazem nada.

- Porquê?

- Então, está-se mesmo a ver, eles com vinte e tal e nós com meia dúzia, o que é que quer mais?

- Professora, relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Olhe, por exemplo, em termos da deficiência auditiva considero que a legislação específica nesta área é excelente, lamento é que não seja cumprida. Acho que se pôs um bocadinho a carroça à frente dos bois... as ideias são boas, sim senhor, mas depois, sair do blá blá e passar à prática, acho que ainda se tem de fazer muita coisa mesmo...

- Por exemplo?

- Por exemplo, a questão de dispor efectivamente de recursos humanos em número suficiente, começa logo aí, não é pedir aos mesmos que façam mais.

- E sente que isso está a acontecer?

- Sim, tenho alguma pena, no fundo, dos professores do regular. Eu não devia dizer isto, mas acho que esta lei, ou melhor, a maneira como os agrupamentos a podem aplicar, corre-se o risco de os obrigar a lidar com situações, estamos a falar de NEEs, para as quais eles não estão preparados. Mas pronto, isto é uma opinião muito pessoal, não vou extrapolar, prefiro ficar por aqui.

- Certo. Professora, agradeço-lhe uma vez mais a sua atenção.

Dados Gerais		E8
Idade	56	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 26	Total: 34
Habilitações	Curso de Magistério Primário; Curso de Formação de Professores de Educação Especial no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira; CESE em Direcção Pedagógica e Administração Escolar; Mestrado em Terapias Cognitivas e Comportamentais	

- **Fale-me um bocadinho da sua história profissional, que me parece tão diversificada, tão cheia de experiências e contactos tão diferentes uns dos outros...**

- Pois, realmente... e ainda estou a fazer um doutoramento em Ciências da Informação, veja bem para o que me havia de dar, é o que faz ter os filhos já crescidos e não querer ficar em casa para os netos... e ainda hei-de acabar a licenciatura em psicologia que entretanto ficou a meio...

- **Bem, não admira, com tantas iniciativas, mas gostava de ouvir a sua experiência em termos profissionais, enquanto professora...**

- Pois, OK, então foi assim, eu acabei o Magistério Primário em 1977, a menina se calhar ainda não era nascida...

- **Por acaso até era, mas nessa data ainda era muito pequenina, ainda nem tinha ido para a primária. Acabou em 77 e...**

- Acabei em 1977 e dei aulas, dois anos, num colégio de religiosas, dei um 3.º e a seguir o 4.º. Depois parei. Parei e pari, como costume dizer. Pronto, voltei a trabalhar em 1982, quando o meu M. foi para a escolinha e fui trabalhar para uma Cerci, não me pergunte porquê, surgiu-me o convite e a verdade é que eu tinha alguma curiosidade desde muito novinha, apesar de que em miúda os deficientes, os maluquinhos, como lhes chamavam, metiam-me imensa impressão, aquelas babas, o cheiro, os barulhos... Mas de repente, não sei, ainda durante o Magistério comecei a sentir assim uma espécie de interesse, de curiosidade, não sei, foi qualquer coisa, se calhar um chamamento... não sei... Mas pronto, fui para essa Cerci, trabalhei lá um ano, tive um grupo muito engraçado, uns matulões, que eu, que sempre fui assim para o cheinha, parecia uma pitinha no meio deles, mas gostava muito deles e eles de mim. Foi muito gratificante. Ia passear, saíamos muito, eles gostavam muito... foi muito bonito. Pronto, e eu percebi mesmo que queria estar ligada à educação especial e no ano a seguir fui para o António Aurélio. Acabei a especialização em oitenta e... seis e desde então tenho estado sempre nesta área. Fui ainda das antigas ECAEs e depois vim parar, assim um bocado tipo pára-quadras, a esta escola, estive antes noutras em Setúbal e Sesimbra, assim naquela zona, e depois, quando a minha mãe faleceu, vim para Lisboa, fiquei com a casa dela, aliás, ficámos e com a graça de Deus já estou nesta casa há seis anos.

- **Um percurso de facto movimentado. Professora, para si quais são os aspectos mais positivos desta profissão?**

- Eu sei que isto soa a cliché mas se calhar a menina também sente o mesmo, e tantas outras colegas, sobretudo nesta área da educação especial, o mais positivo mesmo é saber que estamos a contribuir para o desenvolvimento das competências das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais e quando falo em competências não estou a falar de competências académicas, porque em muitos casos até nem se chega lá ou chega-se muito pouco, por isso não são tanto as competências académicas mas também e sobretudo as competências pessoais e funcionais destes alunos.

- **E quanto aos aspectos menos positivos?**

- Nem sei por onde hei-de começar, mas já que pergunta... Olhe começo, por exemplo, pela de formação nos professores de ensino regular.

- Formação em que sentido?

- Em NEEs, com certeza. Vêm um miúdo com Trissomia 21 e só porque tem os olhos à chinês já ficam em pânico, já não sabem por onde é que lhe hão-de pegar e isto sem sequer terem conhecido o miúdo.

- Acha que falta então formação em termos de NEEs?

- Completamente e é que para além dessa questão da formação, também se vêem à nora com a questão da diferenciação pedagógica, pura e simplesmente não sabem como é que hão-de pôr isso na prática.

- E aí o professor do especial não pode dar uma ajuda?

- Não, quer dizer, isso tem mais a ver com a questão da gestão do grupo, do currículo, isso aí, minha amiga, é mais com eles.

- Falou-me na formação, na diferenciação, identifica mais algum outro aspecto menos positivo?

- Não, que ideia, e podia continuar por aí fora a tarde toda.

- Mas não me parece conveniente, tendo em conta que me disse que tem uma reunião marcada para daqui a vinte a minutos. Falávamos dos pontos menos positivos de ser docente, a professora falou-me da formação dos professores do regular, da questão da diferenciação, ou melhor, na dificuldade em concretizar a diferenciação curricular...

- Pois, sim, pronto, posso ainda falar da falta de materiais, da falta dos técnicos e da falta de um trabalho em equipa.

- Falta de um trabalho em equipa...? Gostava que comentasse um pouco mais este aspecto, recorda-se de lhe ter falado na linha geral do meu trabalho...

- Sim, eu sei, é, repare, então quando falamos de ensino especial e sobretudo quando falamos de inclusão, os alunos vêm com problemas específicos que só o professor da turma não consegue... atender, está a ver, nem mesmo o do especial, porque se a coisa mete, por exemplo, terapia da fala ou fisioterapia, eu também não valho de grande ajuda. Então, aqui, na educação especial, nos alunos com NEEs é que faz mais sentido do que nunca o trabalhar em equipa, o conjugar o que cada um sabe e traz de específico da sua formação.

- Mas então, se faz tanto sentido e realmente faz, o trabalhar em equipa, especialmente nestes casos, porque é que isso é para si algo que não... não está a correr bem, é isso?

- Porque repare, estamos a falar de casos que às vezes metem três ou quatro ou cinco técnicos, onde é que a gente vai buscar horário para se sentarem a conversar, a dizer o que é que cada um vai fazer, não vai fazer. Tempo aqui é das coisas que mais falta, amiga.

- Sente que falta tempo para esse trabalho em equipa?

- Tempo e não só, tempo e boa vontade e sair cá do meu cantinho sossegado e deixa-me cá ver e ouvir o colega do lado e o problema é se eu ouvir alguma coisa que eu não acho tanta piada... às vezes as pessoas melindram-se só porque o outro disse para fazer assim em vez de assado, levam para o pessoal aquilo que é profissional e nestas coisas a gente tem de ser trabalho é trabalho e conhaque é conhaque e se o meu conhaque é diferente do seu, tudo bem, que a gente não se chateia cá por isso. Mas falta essa capacidade de encaixe

- Capacidade de encaixe, sobretudo por parte de quem?

- Não quero ser má-língua, mas sobretudo nos professores.

- Professores... do regular, do especial, ambos?

- Do regular, do regular, parece que têm medo que lhes tirem a autoridade. Se não há apoio é porque não há, se há, é porque se querem meter no trabalho deles... Mas pronto, isto é ser mesmo má-língua e não quero que fique aí a pensar que ando por aí a cortar nos colegas, não, até porque me dou bem com a maioria.

- Ainda bem, diga-me, como é que costuma articular com os professores das turmas, os professores dos alunos que têm NEEs e recebem o seu apoio?

- Pronto, como na casa até não há assim muitos casos, pelo menos este ano, eu gosto de ir à sala, tento trabalhar lá, até porque para além de ser a sala do aluno, às vezes também posso dar uma mãozinha num ou noutro aluno, que mesmo não sendo da educação especial, até pode ter uma dificuldade neste ou naquele ponto e, pronto, também não me custa nada e ficam todos a ganhar e assim até me vou aproximando, ou tentando aproximar-me mais das colegas do... do regular.

- Esse apoio na sala, combina primeiro com a professora, como é que costuma fazer?

- Sim, combino sempre, até porque o contrário ainda me arranjava uma dor de cabeça. Não, o miúdo tem um PEI, tem os seus objectivos, mas atenção, há o programa da aula e tento trabalhar os objectivos o mais dentro possível daquilo que os outros estão a fazer. Claro, também depende dos problemas, mas, pronto, os deste ano não sei assim muito pesados por aí além e dá para... para ir muito pelo que a turma está a fazer.

- Lembra-se de alguma situação em que o trabalho em equipa com o professor, a professora da turma a tenha deixado particularmente satisfeita?

- Sim... olhe no ano passado, ano lectivo passado, eu ia uma vez por semana à aula de Língua Portuguesa e a Matemática, onde tinha quatro alunos com NEEs, um deles, de currículo específico individual. Este aluno de currículo específico individual desenvolvia um trabalho específico, de acordo com o perfil de funcionalidade. Quando na sala se trabalhava a leitura, pedia-se que o aluno estivesse atento, para ouvir o texto. Com os outros alunos, sem ser de currículo específico, o trabalho era muito de parceria com o responsável pela turma, havia muita colaboração e, pronto, algumas vezes também, havia a intervenção da docente de educação especial. E esse ano correu bem, correu bem.

- O que é que acha que facilitou que as coisas corressem bem?

- Foram várias coisas em conjugação: primeiro e básico, foi o bom relacionamento entre os professores, foi a competência do professor responsável pela turma, foi a sua abertura à mudança e foi o respeito pela diferença, não a fuga perante a diferença.

- E uma experiência menos positiva de trabalho em equipa?

- Tive algumas, sim... Mas, olhe, lembro-me de uma cena que nunca mais me esqueci, até porque não estava nada à espera. Foi numa aula, com um 2.º ano, que a professora gritou comigo à frente dos alunos porque eu disse ao aluno a quem dava apoio que escrevesse com maiúsculas e ela estava a tentar que ele escrevesse com minúsculas.

- E depois, conseguiu resolver isso?

- Mais ou menos. Pedi-lhe desculpa por não ter conversado antes sobre esse, sobre essa questão mas também lhe disse que não me tornasse a descompor assim à frente de ninguém, muito menos dos alunos.

- E a partir daí?

- Ficou sempre um bocado pesado mas vá lá, conseguimos continuar a trabalhar, eu não fui à sala aí umas duas semanas para ver se aquilo caía um bocado no esquecimento, sobretudo na cabeça dos miúdos, senti-me mesmo mal.

- Que semelhanças e diferenças identifica entre os professores do regular e os do especial?

- Relativamente às semelhanças, é o facto de sermos professores e termos como nosso objectivo final o aluno... Quanto às diferenças é sobretudo o nós não termos uma turma nossa.

- Como é que será a ideia que os professores do regular têm sobre os professores de educação especial?

- Eu acho que não há uma ideia geral. Uns vêem-nos como uma ajuda e esse são os que são mais capazes de trabalhar numa equipa. Depois há outros que acham que nós não fazemos nada, damos assim umas explicações, só com meia dúzia de miúdos...

- Uma última questão, relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Eu acho que o 2008 surgiu para tentar definir o grupo-alvo da educação especial, o que é bom, mas trouxe a contrapartida de deixar muitos alunos sem apoio. Por outro lado, e isto deve interessar-lhe particularmente, acho que faz mais apelo a todo um trabalho de equipa, o que aligeira as responsabilidades do docente de educação especial, mas, na prática, isso nem sempre acontece. E também acho importante o... o realçar um maior envolvimento do encarregado de educação.

- Professora, muito obrigada por este seu tempo, pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		E9
Idade	42	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 11	Total: 20
Habilitações	Curso de professora do Básico; CESE em Educação Especial	

- Fale-me um bocadinho da sua história, do seu percurso profissional.

- Quando acabei o curso comecei a trabalhar numa escola privada. Estive nove anos nessa escola e depois fui para uma instituição privada de educação especial onde só lá estive um ano. Queria mesmo sair de lá porque... pronto, por motivos que se calhar agora não interessam tanto mas fiquei apaixonada entre aspas pela educação especial. Concorri ao público para a educação especial e é, tem sido a minha vida nos últimos onze anos, quer dizer um ano no privado, no especial mas privado e a partir daí, no público.

- Quais são para si os aspectos mais positivos desta profissão?

- O mais positivo para mim, tanto no regular como no especial, é o poder contactar directamente com crianças. Em termos de educação especial em si mesma é o colaborar em superar as dificuldades dos alunos, proporcionar-lhes maior autonomia dentro das suas capacidades e contribuir para melhorar a qualidade de vida dos alunos e, por consequência, das famílias.

- E os aspectos menos positivos?

- A mim incomoda-me, por assim dizer, a falta de recursos materiais para os alunos e a falta de conhecimento a nível das TIC relacionadas com programas de comunicação aumentativa.

- Falta de conhecimento por parte de quem?

- Não é só dos professores responsáveis da turma, se é isso que está a pensar. Há muito boa gente na educação especial que também pouco ou nada sabe sobre isto e é um assunto fundamental que toda a gente, sobretudo os professores de educação especial, deveria, ou melhor, deveríamos dominar melhor.

- Que diferenças e que semelhanças encontra entre os professores das turmas e os de educação especial?

- Eu penso que o papel dos professores de educação especial e os da turma são iguais, porque os dois são professores. O que eu acho e se calhar é onde está a diferença é que o professor do especial, uma vez que deverá ter mais conhecimentos a nível das NEE, tem o dever de colaborar com os colegas no sentido de seleccionarem as estratégias mais adequadas para os alunos que precisam deste apoio.

- E no seu caso, dado ser professora de educação especial, como é que costuma levar a cabo essa colaboração?

- É assim um bocado por fases, mas é com o intuito de que as coisas corram bem. Tento primeiro, mesmo antes de começar a falar do aluno A, B ou C, estabelecer uma boa relação, conhecer os colegas, dar-me a conhecer e, pronto, estabelecer assim uma certa empatia, assim conversa fluida, descontraída. Isto parece que é perder tempo mas garanto-lhe que não é, porque quando a gente consegue até, pronto, criar ambiente, as coisas tornam-se mais fáceis. Pronto. Depois é que passo à acção, mas antes ainda tento saber coisas sobre o miúdo que precisa de apoio, que é para quando reunir com o colega, com o professor da turma, já ir com algumas ideias, até porque as pessoas estão à espera que a gente lhes diga qualquer coisa. E garanto-lhe que se se fizer estas coisinhas, estes passinhos primeiros, é mais fácil as coisas correrem bem, os professores aderirem às propostas, combinar o que é que é do domínio de cada um sem que

ninguém se sinta atropelado mas também sem que ninguém fuja ou tenha medo de assumir as suas responsabilidades.

- E depois, na passagem à acção, como é que costuma combinar, articular com os professores?

- Eu tento estar o mais presente possível nas salas. Mas sabe que não é só aí, às vezes o encontrar no corredor e perguntar “Então como é que esteve hoje o Joãozinho”, coisas deste tipo que nos fazem estar mais próximos, às vezes enviar um mail e dizer que nos lembrámos que isto podia ajudar e mandar uma coisa qualquer, relacionada com o que o professor está a trabalhar. Acredite que são pormenorezinhos que fazem muita diferença.

- Lembra-se de alguma situação em que o trabalho em equipa com o professor da turma a tenha marcado positivamente?

- Assim um episódio concreto, não, mas lembro-me que no primeiro ano em que trabalhei mais dentro da sala, a apoiar um aluno com NEE do 3.º ano, isso foi mais produtivo do que a maneira de trabalhar mais em gabinete e realmente a partir daí comecei a investir mais nesta forma de trabalhar.

- Quer dizer que o trabalhar, a sua presença na sala contribuiu para, ou por outra, facilitou o fluir do trabalho em equipa. Para além deste aspecto, houve algum outro factor que facilitasse esse trabalho de equipa com o professor da sala?

- Sim, é preciso dizer que realmente este professor também tinha algum conhecimento, bastante até, ao nível das NEEs e como é lógico isso facilita o diálogo, o perceber de determinadas opções, isso sem dúvida e também o passo a imodéstia, a minha disponibilidade para ir à sala, para estar lá, porque isto não era uma prática habitual naquela escola, por isso, foi mesmo o reunir destas condições todas que foi, que contribuiu de uma forma positiva.

- E uma experiência menos positiva de trabalho em equipa?

- Olhe vou-lhe contar uma coisa que aconteceu não nesta escola mas noutra do agrupamento. Não foi comigo mas podia ter sido e foi um bocado desagradável até porque depois levou a outros problemas e... enfim, pronto. Há bocado eu falei-lhe na importância de ir às salas mas isso não é a panaceia para todos os males e é por isso que a gente tem de ter discernimento nestas coisas, quer ver? No ano passado o apoio ao aluno com NEE dentro da sala não resultou. O que é que acontece? Era um aluno com alguns problemas de comportamento. O professor da turma não aceitava o apoio do aluno na sala de aula e o professor do especial insistiu no apoio do aluno na turma de referência. Resultado, foi um ano complicadíssimo, sobretudo para a criança, e também para ambos os docentes, que nunca chegaram a um entendimento e ainda por cima houve uma ameaça de queixa no meio. Por isso, está a ver, não há uma receita que resolva todos os males e no caso deste aluno, se calhar tinha sido melhor o apoio fora da sala ou se calhar tentar que o próprio professor tivesse tempo para fazer alguma coisa fora da sala, agora assim de cor não sei, mas isto tudo para dizer que a gente não pode fazer chapa cinco para todos os casos e que antes de agarrar o aluno convém agarrar o professor.

- Como é que será a ideia que os professores do regular têm sobre os professores de educação especial?

- Olhe, no meu caso pessoal e eu sei que isto fica mal dizer, mas eu sei que até sou uma pessoa estimada, bem aceite e de um modo geral nunca tenho problemas assim com os colegas. Mas assim em termos gerais, acho que os professores do regular nos vêem como privilegiados, agora se a ideia que têm de nós, no geral, não é muito boa, se calhar também temos de pensar ou temos de perceber porquê... o que é que nós fazemos ou não fazemos para que tenham essa ideia, certo?

- Posso pedir-lhe para que responda à sua própria pergunta?

- Pronto, há coisas que a gente não vai mexer. Se trabalhamos com um ou poucos miúdos, trabalhamos com um ou poucos miúdos. Agora, para já, temos então de trabalhar, mesmo. Depois e aqui é que a porca torce o rabo, temos de saber entrar.

- Saber entrar...?

- Sim, não é chegar e dizer “tem de se fazer isto assim, assim e assado”. É chegar e dizer “se calhar isto assim ou assado pode ajudar, o que é que acha, faz-lhe sentido, podemos combinar isto, se calhar posso ser-lhe útil neste ou noutra aspecto”, mesmo que a gente até nem tenha muita vontade, mas é certo e eu já tive muitas oportunidades de o provar, é mais certo a gente conseguir levar o trabalho para a frente, pelo menos de uma forma mais produtiva.

- Professora, relativamente à nova legislação sobre educação especial, o 3/2008, que vantagens e que limitações encontra nesta nova lei?

- Relativamente às vantagens, penso que foi importante destriçar os alunos com NEE daqueles que necessitam do apoio socioeducativo, por exemplo meninos menos educados eram recrutados para o ensino especial porque destabilizavam a sala. Agora, quanto aos inconvenientes, a meu ver, é por exemplo o caso dos alunos com problemas mais de carácter emocional que nem sempre são considerados alunos com NEE, apesar de necessitarem de um apoio especializado para além do apoio do SPO da escola.

- Professora, muito obrigada pelo seu tempo, pela sua disponibilidade.

Dados Gerais		E10
Idade	33	
Sexo	F	
Anos de serviço	Especial: 7	Total: 8
Habilitações	Curso de professora do Ensino Básico; Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais	

- Conte-me lá um bocadinho como é que foi a história e o percurso profissional, como é que foi no seu caso, que é docente de apoio, o ingresso no ensino especial.

- O ingresso no Ensino especial começou pelo ensino privado onde tive a hipótese de trabalhar no I., foi a minha primeira instituição, gostei muito e a partir daí concorri ao estado, concorri sempre para o Ensino Especial porque realmente é a área que mais me interessa. Estou nesta escola há quatro anos, sempre com o ensino especial

- Relativamente a esta profissão, quais são as principais dificuldades e aspectos mais positivos que destaca?

- Principais dificuldades: falta de apoios, falta de material, falta de apoios em que sentido, falta de terapeutas, falta de psicólogos, a tempo inteiro, software adaptado, jogos, material didáctico. As escolas nunca tem dinheiro para comprar, tempos de ser nós, falta também de interacção com os pais, principalmente nestes miúdos, os pais demitem-se muito, pelo menos aqui no regular. Os miúdos dependem muito de nós e os pais não fazem muita força para que a situação se modifique... Quanto às vantagens, aos aspectos positivos, é a integração dos miúdos, estarem uns com os outros, não copiam tantos comportamentos como se estivessem numa instituição, têm maior ligação com o meio exterior, com miúdos diferentes

- Decorrendo da experiência pessoal e daquilo que percepção nos contextos escolares, como é que é feita a articulação entre o docente da turma e o de apoio?

- O docente da turma geralmente também se demite muito das suas funções porque acaba sempre por ser o docente do especial que faz tudo. Por exemplo, o PEI é suposto o professor de apoio fazer com o professor da turma. O professor da turma nunca o faz, portanto o professor de apoio acaba sempre por, pelo menos aqui funciona assim depois no fim mostra ao professor da turma para ver se está de acordo ou não está de acordo, no fim assina. A única coisa que o professor da turma faz é tentar fazer cumprir o PEI, sabe os objectivos que existem e tenta fazer nesse sentido o que muitas vezes também não faz porque não tem tempo. Por exemplo, se um dos objectivos for treinar a mobilidade não é numa aula com mais 24 que vai treinar a mobilidade.

- E esta nova lei da educação especial em que o professor responsável é o professor da turma, nota-se algum impacto, alguma diferença nas práticas?

- Não, as coisas continuam exactamente igual como era de antes, o professor do especial faz, eu continuo a fazer os PEIs dos meninos, os currículos específicos e depois o professor da turma no fim assina.

- Não se pode então dizer que se esteja a trabalhar propriamente em equipa, é isso?

- É, é mais por aí.

- Porque é que será que isso não está a ser conseguido, qual é a sua ideia?

- Eu acho que um dos pontos para isto não funcionar é o facto do professor da turma não ter formação em ensino especial e as pessoas não se sentem à vontade para fazer determinadas coisas que tem de fazer. Não se sentem a vontade primeiro porque não sabem, depois têm medo de fazer mal, e depois acabam por não fazer e dizem tens que me ajudar a fazer isto” e a ajuda acaba por ser “faz”. Obviamente que isto é um problema que nos remete a outros, a formação de professores, mas acho que toda a gente deveria

ter umas cadeiras de ensino especial, para um professor saber minimamente como trabalhar com possíveis problemas que possam aparecer na turma

- A formação das 50 horas do ministério não se revela então suficiente... também nem toda a gente tem acesso a elas.

-Aqui na minha escola ninguém teve acesso, por exemplo, portanto são coisas que ultrapassam.

- E vendo agora a questão por outro lado, que factores é que poderiam ajudar a que exista uma verdadeira parceria ou pelo menos uma parceria mais eficaz entre o professor da turma e o do especial?

- Não sei, talvez tratarmos o apoio como se fosse uma disciplina obrigatória, fazermos reuniões com uma certa regularidade para falarmos dos alunos não só quando alguma coisa corre mal, geralmente é o que acontece, ou quando eu solicito mas para sabermos também o estado da situação, se o menino evoluiu ou não evoluiu mas acho que o principal problema é que os professores da turma, não falando mal de ninguém, demitem-se muito da função deles, portanto são do apoio, são do apoio, estão tratados, está tudo bem e eu vou tratar dos outros 24 que me restam. As coisas continuam a funcionar assim e devia haver mais dedicação, mais tempo disponível que neste momento também, não há, para nos encontrarmos, para falarmos, e isto é uma questão de tempo que eu compreendo que eles não têm, eu tenho um horário de 22 horas que eles não têm. Portanto tudo isto também podia ajudar.

- Lembra-se de uma experiência de sucesso, sua ou de outro colega, no que respeita ao trabalho de parceria entre os professores de turma e os professores de apoio.

- Sim, tenho este ano uma miúda que já esta comigo há quatro anos e se não fosse uma boa parceria entre mim e o professor da turma acho que não teríamos conseguido esse sucesso. E o caso da B. com Paralisia Cerebral, sempre houve muita ligação entre o meu trabalho e o do professor, assim como com o centro de Paralisia Cerebral onde ela vai as consultas. Mas aqui também, há uma série de factores: é o encarregado de educação que está sempre presente, é o professor da turma, eu e é uma criança que é extremamente bem acompanhada, tem o seu ballet, psicomotricidade em meio aquático, tem uma série de terapias à volta dela, de facto nota-se que é uma criança que evoluiu imenso. Por exemplo, há 4 anos pensámos "Bom, o futuro desta criança é o computador, comprámos-lhe um rato adaptado, comprámos-lhe tudo e mais alguma coisa mas neste momento a criança escreve perfeitamente numa linearzinha, está a ler perfeitamente, escreve quase sem erros, acho que isto mostra perfeitamente o que é ter uma boa equipa, não é só professores mas é família, um encarregado de educação que se preocupa em levá-la a outras terapias que nós infelizmente não podemos dar

- E neste caso que exemplificou, um dos aspectos que referiu foi precisamente o ter havido uma boa ligação com o professor. O que é que acha que facilitou essa ao ligação?

- O interesse do professor, para já, ela tem a sorte de ter um professor extremamente exigente, e sempre exigiu dela o mesmo que exigiu aos outros. Acho isso fundamental e no fundo ela claro que não está ao mesmo nível dos outros, dum 4.º ano mas talvez ao nível de um 3º que se calhar nunca poderíamos supor que ela chegasse àquele ponto. Mas vai chegar a um 4.º ano e se calhar vai ultrapassar e acho que o professor tratá-la como aos outros da mesma maneira foi muito importante, aliás acho que foi fundamental.

- Este professor a que se referiu tinha um algum conhecimento sobre NEE?

- Sim até porque é um professor como eu costumo dizer, que faz os trabalhos de casa. Soube que ia receber uma miúda com estas características e foi-se informar, portanto, foi perceber o que era, o que não era, quais as capacidades que ela tinha, as áreas onde ela

sentia mais dificuldade, vê-se que foi uma pessoa que fez um trabalho de pesquisa para a poder ajudar e isso foi fundamental

- Quais são, para si, as principais semelhanças e principais diferenças entre o trabalho de um professor de turma e um professor de apoio?

- Principais diferenças... principais diferenças... o professor da turma tem um programa para dar e tenta não fugir muito do programa ao passo que nós também temos um programa mas individual, obviamente, mas sentimos que há uma dificuldade nisto ou aquilo, damos a volta e deixamos aquele ponto de parte e vamos dar mais importância a um área mais propriamente do que à Língua Portuguesa, uma área que se calhar não dão tanta importância na aula, se calhar o professor de apoio dá mais importância a agarrar no menino e ir com ele ao mercado e ensinar-lhe como atravessa uma rua, numa passeadeira

- Coisas mais funcionais...

- Exactamente, enquanto o professor tem a pressão e por isso também se rege muito pelo currículo e por aquilo que tem de dar, pelas horas que o menino tem de ter de matemática, de língua portuguesa e por aí fora. Semelhanças, eu acho que todos nós queremos o melhor para os nossos alunos, acho que é isso que tempos em comum, para além do facto de sermos à mesma professores.

- Qual é que é que acha que e a ideia, a imagem que os professores da turma tem relativamente ao trabalho dos professores de apoio?

- Não fazem nada. Como é um trabalho que não se vê um resultado imediato, só se reflecte no fim de um ano lectivo, com muita sorte, ou se calhar no fim de dois ou três, dá a sensação que nós não fizemos nada. Eu acho que o professor de apoio é um bocadinho visto por aí.

- Gostava de pegar de novo na questão da nova lei da educação especial. Disse-me que não sentia grandes diferenças após a entrada em vigor deste normativo, certo?

- Sim, certo e...?

- Identifica, contudo, algumas vantagens nesta nova lei?

- Eu acho que a ideia de responsabilizar os professores da turma é muito positiva, também a definição mais rigorosa de quem é que são os alunos para a educação especial, acho isso positivo.

- E limitações?

- As limitações passa por aquilo que já lhe disse que é continuar tudo ou quase tudo na mesma, não vejo assim mais nada, pelo menos para já, que me pareça assim tão mal.

- Professora, obrigada pela sua ajuda, pelo seu tempo.

