

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil

Dina Alexandra Saraiva das Neves

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Dina Alexandra Saraiva das Neves

O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor João Vaz

Arguente: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Orientador: Prof.^a Doutora Madalena Baptista

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Madalena Baptista, orientadora deste Projeto, agradeço pela disponibilidade, cooperação e ajuda.

Aos professores da parte curricular do mestrado, por proporcionarem a abertura das minhas perspetivas, por me enlearem nos novos olhares sobre a educação e por me convocarem a novas reflexões, o meu reconhecimento.

A todos os que participaram e contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste estudo.

Aos meus pais e irmão, pelo exemplo de esforço e incentivo.

Ao João, que sempre me incentivou com todo o amor, carinho e compreensão pelas minhas ausências, para poder alcançar mais uma etapa importante.

Aos amigos e família que me apoiaram, dando-me força e coragem para continuar e com quem partilhei ideias, experiências e dúvidas.

A todos, o meu muito bem-haja, pelos ensinamentos, confiança, amizade, disponibilidade e atenção.

Título: O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil.

Resumo:

A valorização da diversidade, o respeito pela diferença, os combates à desigualdade e à exclusão são os pilares do paradigma educacional do século XXI, que preconiza uma “escola para todos”. Nesta perspetiva, a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular assume-se como uma mudança complexa uma vez que, tendo como objetivo melhorar a vida das crianças, fez com que os estilos de vida e comportamentos dos indivíduos se alterassem.

O trabalho desenvolvido procurou apresentar uma reflexão sobre as mudanças operadas na escola, incidindo na ação dos assistentes operacionais enquanto agentes educativos. Optou-se pela metodologia de Estudo de Caso para este projeto, possibilitando a recolha de informação a partir de diferentes fontes: questionários e entrevistas. Os participantes deste estudo foram as Assistentes Operacionais e o professor de Educação Especial de um agrupamento de escolas do distrito de Beja.

Os dados recolhidos sugerem que nem todos os assistentes operacionais perspetivam a inclusão da mesma forma, nem todos desempenham as mesmas tarefas e que não há um conteúdo funcional suficientemente esclarecedor. Os assistentes operacionais apresentam e revelam intenção e necessidade de formação para adquirir e/ou otimizar competências nucleares às suas funções, assumindo-se como um público-alvo privilegiado para futuras oportunidades formativas. Assim, propomos um plano de ação de formação intitulado “A ação do Assistente Operacional na construção da inclusão”, que acreditamos poder assumir-se como contributo para a formação destes agentes educativos.

Palavras-chave: assistentes operacionais, auxiliares de ação educativa, conteúdo funcional, escola inclusiva, acompanhamento a alunos com NEE; necessidades formativas.

Title: The role of the operational assistant in the construction of inclusive school - a contribution to the sketch of his profile.

Abstract:

The valuing of diversity, respect for difference, the fight against inequality and exclusion are the pillars of the educational paradigm on the XXI century, which advocates a "school for all". In this perspective, the inclusion of children with special educational needs (SEN) in the mainstream education is assumed as a complex change once that aims to improve the children's lives, does the lifestyles and behaviors of individuals became altered.

The developed work sought to present a reflection on the changes produced in school, focusing on the action of operational assistants as educative agents. We opted for the case study methodology for this project, enabling the collection of information from different sources: questionnaires and interviews. The participants of this study were the operational assistants and special education teacher from a school of Beja.

The collected data suggest that not all operational assistants face inclusion the same manner, not all perform the same tasks and there is not a sufficiently clear functional content. The operational workers feature and reveal intent and need of training to acquire and /or optimize core competencies to their duties, taking up as a prime target audience for future training opportunities. Therefore, we propose a training action plan entitled "The action of the Operational Assistant in the construction of the inclusion", which we believe that might contribute to the formation of these educative agents.

Keywords: operational assistants, support staff, functional content, inclusive school, monitoring students with SEN; training needs.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	I
Resumo:	III
Abstract:	IV
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1:EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	7
1.1 - Da segregação à integração	9
1.2 - Da integração à inclusão.....	12
1.3 - Princípios orientadores da inclusão.....	15
1.4 - Os desafios da escola inclusiva.....	18
CAPITULO 2: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	23
2.1 - O Conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais)	25
2.2 - Tipos de NEE.....	30
2.3 - Necessidades Educativas Especiais significativas	31
2.4 - Enquadramento legal das NEE	32
CAPÍTULO 3: O PAPEL DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS	37
3.1 - O pessoal não docente	39
3.2 - Dos antigos contínuos aos atuais assistentes operacionais.....	42
3.3 - Os assistentes operacionais na escola.....	43
3.4 - O Assistente operacional e a construção da sua identidade profissional .	45
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	55
CAPÍTULO 4: OPÇÕES METODOLÓGICAS	55
4.1 - Questões e objetivos da investigação	57
4.2 - Tipo de investigação.....	58
4.3 - População e amostra.....	61
4.3.1 - Caracterização da amostra	61
4.4 - Instrumentos de recolha de dados	63

4.5 - Procedimentos	65
CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS	
RESULTADOS	67
5.1 - Apresentação e análise de resultados	69
5.1.1 - Caracterização sociodemográfica.....	69
5.2 - Caracterização dos assistentes operacionais	71
5.3 - O assistente operacional e a perceção da sua identidade profissional	74
5.4 - O papel do assistente operacional visto pelo próprio:	82
5.4.1 - O papel do AO na perspetiva do Professor de EE:	86
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
LEGISLAÇÃO E NORMATIVOS	103
ANEXOS	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 - Problemáticas associadas às NEE, adaptado por Correia (2013, pag-.45)	28
Fig. 2 - Tipos de NEE adaptado por Correia (2013, p. 46).....	30
Fig. 3 - Tipos de NEE significativas, adaptado por Correia (2013, pág. 47).....	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitações Literárias dos assistentes operacionais.....	62
Gráfico 2 - Experiência profissional.....	70
Gráfico 3 - Experiência no agrupamento (antiguidade).....	70
Gráfico 4 - Relação com os restantes elementos da comunidade educativa	71
Gráfico 5 - Atividades realizadas	72
Gráfico 6 - Conhecimentos relevantes	73
Gráfico 7 - Atitudes e perceções relativamente à escola inclusiva.....	78
Gráfico 8 - Perceção da importância das suas funções.....	81
Gráfico 9 -Reconhecimento do seu trabalho e produtividade	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução dos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais	52
Quadro 2 - Identificação dos sujeitos entrevistados	63
Quadro 3 - Atitudes e perceções relativamente à inclusão de alunos com NEE	82
Quadro 4 - Funções do Assistente Operacional	83
Quadro 5 -Necessidades de formação.....	84
Quadro 6 - Colaboração nas práticas educativas.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Continuação dos estudos e valorização de conhecimentos	75
Tabela 2 - Necessidades de Formação	77
Tabela 3 - itens h) e k)	79
Tabela 4 - Dados inconclusivos.....	80
Tabela 5 -formação específica em NEE.....	83
Tabela 6 - O papel do AO na construção da Inclusão	84

ABREVIATURAS

AAE - Auxiliares de Ação Educativa

AO - Assistentes Operacionais

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educativas Especiais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INTRODUÇÃO

A sociedade evoluiu no sentido da inclusão. Como sabemos, a sociedade nem sempre teve as mesmas atitudes em relação às pessoas e em especial às que são portadoras de deficiência. As preocupações com estas pessoas foram mudando em consequência de novas condições sociais, económicas, políticas e de novos valores que foram emergindo na sociedade ocidental (Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003).

A *Declaração de Salamanca* afirma que as escolas inclusivas “devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas, ou outras. Isto deveria incluir comprometidas e crianças talentosas ou deficientes” (UNESCO, citado em Rodrigues 2003, p.107).

O conceito de «escola para todos», com a implementação do ensino obrigatório, transporta a necessidade de resposta à diversidade das necessidades educativas do aluno (Duran & Vidal, 2004).

Ao ser entendida como um espaço para todos, a escola torna-se palco principal no processo de inclusão das crianças e jovens com ou sem necessidades educativas especiais (NEE), pois se o aluno se sentir incluído na escola, também se sentirá incluso na comunidade (Sanches & Teodoro, 2006).

A educação especial e a educação regular que, ao longo da história se constituíam como dois sistemas educativos distintos, com a evolução dos tempos, foram gradualmente convergindo (Correia, 2005; Madureira & Leite, 2003). Com a emergência dos ideais inclusivos, a diversidade entre alunos passou a ser aceite (Frade & Rodrigues, 1998) sendo que o reconhecimento de que “todos diferentes, todos iguais”, levou a uma responsabilização de toda a comunidade educativa pela educação dos alunos com deficiência ou NEE (Frade & Rodrigues, 1998). Com efeito, passou a caber à escola, professores e pessoal não docente, um papel fundamental na inclusão de todos os alunos, o que obriga a uma mudança dos modelos e abordagens educativas, valores e atitudes e, mesmo do ambiente e cultura de escola (Freire, 2008).

Assim, as atitudes, em contexto escolar, assumem extrema relevância, na medida em que afetam a abordagem de todos os agentes educativos face aos diversos desafios colocados pela heterogeneidade que caracteriza a escola e sociedade atuais.

Ora, neste contexto de mudança, de valorização da educação e do alargamento da escolaridade obrigatória, a formação contínua passa a assumir-se como um aspeto central no que concerne ao pessoal docente, mas também na formação do pessoal não docente e particularmente dos assistentes operacionais (AO) com funções de ação educativa¹.

Com efeito, cada vez mais os assistentes operacionais são chamados a desempenhar um papel preponderante na inclusão de todas as crianças, esperando-se que trabalhem colaborativamente com os educadores, de forma a dar uma resposta adequada às necessidades das crianças, aos pais, etc. (Hegarty, 2001). “O assistente de ação educativa orienta-se agora para o apoio a alunos, docentes e encarregados de educação, no desenvolvimento do projeto educativo da escola” (Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho).

Segundo Hegarty (2001), os assistentes operacionais desempenham um papel fundamental na inclusão das crianças (ao cuidarem delas, ao apoiarem o educador, ao realizarem atividades), nos aspetos organizacionais em toda a escola e com uma missão muito importante que é a de facilitar a comunicação da criança com NEE com as restantes crianças. Esta valorização das funções dos AO torna essencial a sua formação profissional como forma de garantir um bom desempenho. Todavia, paradoxalmente, apesar de se reconhecerem e valorizarem as suas funções, em termos académicos estes profissionais não têm cativado especial interesse. Os estudos centram-se sobretudo nos professores do ensino regular, nos professores de ensino especial ou nos docentes de apoio e pouco se conhece sobre a formação dos assistentes operacionais, as suas atitudes em relação à inclusão ou as suas funções e de que forma estes aspetos se interrelacionam.

O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral perceber o papel destes profissionais enquanto agentes educativos, na construção da escola inclusiva. As funções, atitudes e perceções destes profissionais da educação assumem particular relevância na atualidade, uma vez que é a eles que compete, não

¹

A partir de 1 de janeiro de 2009, transitaram para a carreira/ categoria de assistente operacional (ao abrigo do art.º 100º da Lei nº 12-A/2008 e art.º 7º do decreto-Lei nº 121/2008), os trabalhadores pertencentes às seguintes carreiras: Auxiliar agrícola; Auxiliar de ação educativa; Auxiliar de manutenção; Auxiliar técnico; Cozinheiro; Costureiro; Fiel de armazém; Guarda-noturno; Jardineiro; Motorista de ligeiros; Motorista de pesados; Operário qualificado; Tratador de animais.

raras vezes, o acompanhamento/vigilância dos alunos, em geral, e o auxílio em diversas vertentes dos alunos com necessidades educativas especiais, em particular.

O objetivo geral a que nos propusemos desencadeou outras questões que consideramos pertinentes na compreensão da problemática. Assim, o trabalho estruturou-se em duas partes principais (Parte I – Enquadramento Teórico e Parte II – Enquadramento Empírico). Na fundamentação teórica abordamos vários temas que cremos serem relevantes para a contextualização da problemática em análise. Assim, apresentamos, no primeiro capítulo, uma perspetiva histórica da inclusão, desde o paradigma da exclusão até ao paradigma da inclusão, os seus princípios orientadores e os desafios que se colocam hoje à escola inclusiva.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre o conceito das NEE, diferentes tipologias e seu enquadramento legal em Portugal, uma vez que “a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro). Sendo constituída por indivíduos diferentes e únicos, a sociedade atual é compreendida como sendo cultural, económica e socialmente multifacetada e complexa. À escola é, por isso, exigida uma resposta abrangente e específica para cada um, “a escola inclusiva tem de estar organizada para acolher todos e garantir o sucesso de todos, sem excluir ninguém e sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p.77).

No capítulo terceiro da fundamentação teórica, são abordadas temáticas que irão, mais especificamente, ao encontro do presente estudo. Com efeito, expomos o enquadramento do pessoal não docente, o enquadramento legal dos antigos contínuos aos atuais assistentes operacionais e o seu papel/funções na escola, tendo em conta as recentes alterações introduzidas pela Modernização e Reforma da Administração Pública (Lei 12-A/2008, de 27 de fevereiro).

Na segunda parte (Parte II – Enquadramento Empírico), desenvolve-se a investigação empírica. Descrevemos, ao longo do quarto capítulo, a metodologia, nomeadamente os objetivos, as opções metodológicas, participantes e explicitamos os instrumentos utilizados na recolha e seleção de dados. No capítulo seguinte, procedemos à apresentação, análise e discussão de resultados e, por fim, apresentamos as conclusões, limitações e recomendações.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO
CAPÍTULO 1 - EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1 - Da segregação à integração

Não é possível compreender a Educação Especial de hoje, sem conhecer a sua história, descontextualizando-a dos períodos que a caracterizam. Na realidade, as soluções oferecidas às crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e, entre elas, às crianças com deficiência, tiveram distintos movimentos: a *segregação*, a *integração* e, mais recentemente, a *inclusão*.

A educação especial sofreu ao longo dos séculos grandes mudanças, mudanças na forma de entender a criança com deficiência e na forma de compreender a resposta educativa que se impõe que a sociedade ofereça a estas mesmas crianças. Estas mudanças verificaram-se, de igual modo em Portugal, influenciando atitudes e práticas.

Ao longo da história, os valores e atitudes perante os “indivíduos com características especiais”, apelidados de “diferentes”, “loucos”, “seres de exceção”, “idiotas”, “disformes” e “anormais”, foram oscilando entre a aceitação/proteção e a rejeição/aversão, embora estas últimas fossem sempre dominando. Até ao século XVI, os valores socioculturais defendiam a segregação, e a exclusão da sociedade, das pessoas que apresentavam comportamentos ou características físicas e mentais diferentes daqueles que eram socialmente aceites (Pais, 2012; Rebelo, 2011).

Contudo, com o aparecimento do movimento humanista, foram criadas, a partir do século XVII, algumas instituições com o intuito de dar resposta às necessidades de pessoas com deficiências sensoriais.

Em Portugal, foram abertos os primeiros institutos para surdos e para cegos no século XVIII, graças a iniciativas religiosas e de caridade (Rosa, 2010), podendo considerar-se que a Educação Especial enquanto preocupação social surgiu nessa altura (Bautista, 1997; Rosa, 2010).

Surgiu, em 1922, aquilo que poderemos designar de primórdios da Educação Especial em Portugal, época em que D. João VI aceitou que fossem educados os cegos e os surdos. Em 1823, a pedido de José António Freitas, foi criado, em Lisboa, o Instituto de Surdos-mudos e Cegos, tendo sido admitidos alunos apenas a partir de

1824. Este instituto, posteriormente integrado e tutelado pela Casa Pia de Lisboa, foi extinto em 1860 e reativado em 1877, passando a denominar-se Instituto Municipal de Surdos Mudos (Bérnard da Costa, 1981).

Merece ainda especial referência, nesta fase de “segregação”, e assumindo-se como um marco importante para a história da Educação Especial em Portugal, o instituto fundado pelo clínico e pedagogo António Aurélio da Costa Ferreira, em Lisboa, na primeira metade do século XX, mais precisamente em 1916.

António Aurélio da Costa Ferreira realizava atendimento médico-pedagógico a crianças e jovens que manifestavam perturbações físicas e mentais (Fernandes, 1989). Durante décadas, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira foi dando resposta a crianças de todo o país que recorriam a este tipo de atendimento.

Foi apenas em 1941 que surgiu, pela primeira vez, em Portugal, um curso para Professores de Educação Especial, em Lisboa, formando-se as primeiras classes especiais para alunos com necessidades educativas especiais (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Nas décadas de 50 e 60, surgiram diversas associações que procuravam responder às necessidades de alunos com dificuldades, nomeadamente défice intelectual, paralisia cerebral, surdez, entre outros (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em suma, a *segregação* foi “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) Este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados” (Ferreira, 2007, p. 21).

A integração é o resultado de um vasto conjunto de modificações no contexto social, jurídico e educacional da época (segunda metade do séc. XX), refletindo a filosofia de normalização emergente. A intenção de colocar o aluno com necessidades educativas especiais em situação idêntica à do seu colega dito “normal” levou à sua inserção em classes regulares, envolvendo profundas mudanças legislativas e educacionais.

Se, inicialmente, as crianças ou jovens portadores de deficiência estavam ao cuidado das respetivas famílias ou em instituições de tipo asilar, sem quaisquer preocupações educativas, a obrigatoriedade da frequência escolar e a definição legal

do seu papel alteram esta situação, surgindo estruturas de Educação Especial com preocupações não só assistenciais, mas também, educativas, que tentam responder especificamente às necessidades particulares destes educandos.

A ideia da *integração*, discutida ao nível internacional, e da qual resultaram documentos como o “Warnock Report”, no Reino Unido (1978) é introduzida na nossa legislação e adotada nas práticas (Rodrigues & Nogueira, 2010). Estes princípios ficaram registados nos artigos 71.º a 74.º da Constituição da República, publicada em 1976, veiculando a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares e responsabilizando-se o Estado pela educação de crianças com deficiência.

Na década de 80, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), visando a sua reestruturação, sublinha-se a valorização dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, reconhecendo-os e procurando integrá-los.

Para além de promover uma “Escola para Todos”, esta lei veio fazer sobressair o conceito *Necessidades Educativas Específicas* (NEE) definidas com base em critérios pedagógicos, como refere o 2.º artigo alusivo aos princípios gerais da lei; no 7.º artigo, nomeadamente a alínea j) “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”. Importa ainda referir os artigos 17.º e 18.º através dos quais se procurou objetivar e organizar a educação especial *preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados* (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro).

Posteriormente, na década de 90, com o intuito de dar resposta às crianças com necessidades educativas especiais, a política educativa veio comprometer as escolas do ensino regular através da publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto (Lima-Rodrigues et al., 2007), procurando, deste modo, garantir que todos os indivíduos tivessem acesso à escola regular, bem como, assegurar apoios educativos e ajudas técnicas aos alunos com NEE e àqueles que delas poderiam necessitar.

Enunciavam-se os seguintes princípios: responsabilizar todos os professores e as escolas do ensino regular; conhecimento por parte do profissional, o mais

completo possível (escolar e sócio- familiar) do aluno, de modo a aplicar as medidas adequadas à situação; regulamentação de medidas que proporcionam Programas Educativos Individualizados (PEI), permitindo a flexibilidade dos currículos bem como da sua avaliação; planificação individualizada, flexível e adaptada a cada aluno específico proporcionando, assim, práticas pedagógicas diferenciadas; participação dos pais na avaliação e na realização dos programas educativos; substituição do termo “deficiências” para “necessidades educativas especiais”, inculcando um novo conceito; participação de professores de Educação Especial, como um recurso da Escola; abertura da escola, proporcionando a participação de diferentes serviços (DL n.º319/91, de 23 de Agosto).

A *integração*, segundo Costa, define-se como o “processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente - inalterado – da escola” (Costa, 1999, p.28).

Nasce, assim, a «Educação Especial», entendida como o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE, no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estivessem inseridos.

1.2 - Da integração à inclusão

A *inclusão* pode ser vista como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (Ferreira, 2007, p. 59).

Em 1997, surge uma alteração à lei que estava em vigor, ou seja, foi introduzido o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho. Segundo Rodrigues e Nogueira (2010), as linhas importantes do referido despacho são:

- responsabilizar a Escola por todos os alunos, tendo em conta que esta deve encontrar as estratégias e formas de intervenção adequadas para o sucesso educativo;

- assegurar os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma Escola de qualidade, através de respostas articuladas e flexíveis;

- perspetivar soluções adequadas às condições atuais, mas procurando sempre uma evolução gradual no sentido de serem encontradas novas e mais amplas respostas;

- para além de centrar na Escola a responsabilidade de organizar respostas, é fomentada uma maior articulação entre os diferentes intervenientes do processo educativo, abrindo caminho para parcerias com serviços, instituições e autarquias locais, de forma a serem desenvolvidas intervenções articuladas (Rodrigues e Nogueira, 2010, p. 100).

Surge, deste modo, a escola onde todos os alunos devem aprender em conjunto, independentemente das suas dificuldades. Este novo movimento tem como base o princípio fundamental da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12).

Assim, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto veio regular a colocação dos alunos com NEE nas escolas regulares. Posteriormente, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, veio consagrar os princípios da Declaração de Salamanca, orientando a educação portuguesa para a inclusão (Rodrigues, 2003), mas foi o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, em substituição do Decreto-Lei n.º 319/91, que veio concretizar os princípios inclusivos, através da regulamentação da Educação Especial (Simeonsson et al, 2010).

A sociedade evoluiu no sentido da inclusão, nem sempre a sociedade teve as mesmas atitudes em relação às pessoas portadoras de deficiência. Do mesmo modo, as preocupações com estas pessoas foram mudando em consequência de novas condições sociais, económicas, políticas e de novos valores que foram emergindo na sociedade (Correia & Cabral, 1999; Morgado, 2003).

Os ideais de inclusão vieram a surgir efetivamente com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Entre muitos outros aspetos, esta propôs a redefinição do conceito de NEE, que passou a abranger não só os alunos com deficiências mas também com dificuldades de aprendizagem (Vieira, 2011).

Portugal acompanhou estes progressos, estabelecendo um conjunto de documentos legislativos que permitiram fazer avançar as práticas neste domínio.

A inclusão é descrita por Alves e Duarte (2010) como o “direito da criança com deficiência em frequentar o ensino regular junto dos seus pares não deficientes para que possa se desenvolver e participar ativamente na sociedade” (p. 479).

Com efeito, “a inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos” (Silva, 2011, p.120); o direito não só a frequentar a escola regular e a fazer aprendizagens significativas, mas também, segundo Alves e Duarte (2010), o direito da criança se sentir acolhida, sentir que pertence à escola, e da própria escola se sentir responsável por ela.

O desenvolvimento de um sentimento de pertença partilhado entre o aluno e a escola é uma dimensão fundamental da inclusão. De facto, tem sido apontado como um dos benefícios da inclusão a possibilidade dos alunos com NEE e sem NEE estabelecerem interações complexas e ricas, e de viverem ambientes que permitam uma socialização potencializadora de desenvolvimento social e interpessoal, já que os princípios da inclusão defendem que todas as crianças e jovens aprendam juntos, que o convívio dos jovens com NEE com os seus pares é benéfico para o seu desenvolvimento e que a escola “é considerada o lugar ideal para o surgimento de amizades” (Faciola et al. 2012, p.78).

Em suma, na escola inclusiva, é dada bastante relevância à construção de uma comunidade escolar, sendo esta constituída pelos professores, pais, alunos e sociedade em geral. Só deste modo a escola é capaz de proporcionar à criança não só apoio ao nível académico, como também ao nível social. A inclusão deve ser

valorizada pelo seu carácter inovador e educacionalmente mais justo para todos. A questão da socialização é uma vantagem intrínseca à inclusão.

Atualmente, a tendência é cada vez mais colocar os jovens com NEE em escolas regulares, junto dos seus pares, para que possam usufruir do seu direito à socialização, a ser aceite, ao desenvolvimento das capacidades, e a ter uma vida o mais próxima possível daquilo que é a vida dos seus colegas sem NEE. Viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu ‘bairro’, é ter acesso a uma Educação inclusiva. Falar de Educação inclusiva é falar em equidade, diversidade física, intelectual, étnica, cultural ou religiosa, direitos e também deveres, e romper com as barreiras impostas pela utopia de alcançar a homogeneidade, a normalização, o ‘homem/o aluno médio’.

Na Educação Inclusiva, o centro da atenção é transformar a educação no acesso de cada um aos seus direitos: direito à educação e à igualdade de oportunidades e de participação, em comunidades educativas corresponsáveis e corresponsabilizantes, em que a sua escola é capaz de se deixar desafiar para bem acolher e garantir o sucesso de todos os seus alunos, independentemente da sua cor, etnia, situação de deficiência ou sobredotação e, ainda, aqueles que não encontram sentido ou consideram irrelevantes as aprendizagens que a escola lhes proporciona.

1.3 - Princípios orientadores da inclusão

A educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, do mundo inteiro, foi consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Organização das Nações Unidas, em 1948.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, reafirma-se que “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (p. 3).

No entanto, o conceito de escola inclusiva afirma-se com a Declaração de Salamanca (1994), constituindo-se como referência incontornável no percurso da escola inclusiva, pois acolhe as novas conceções sobre a educação dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa a opção pela escola inclusiva e traça as

orientações necessárias para a ação, aos níveis nacional e internacional, com vista à implementação de uma escola para todos.

Os alunos com necessidades educativas especiais devem ser integrados nas classes regulares e beneficiar de medidas e serviços de apoio que tenham como objetivo proporcionar-lhes uma educação de qualidade, maximizando o seu potencial. Com a escola inclusiva pretende-se que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as diferenças. A aprendizagem em conjunto apresenta-se vantajosa para todos. Para os alunos com necessidades educativas especiais, pois fomenta a sua participação em todos os aspetos da vida escolar, permitindo a interação com os seus pares, proporcionando-lhe melhores competências académicas e sociais. Para os alunos sem necessidades educativas especiais, a escola inclusiva, ao proporcionar o convívio com a diferença, fomenta os valores da tolerância e do respeito mútuos.

Serrano (2008) refere que o conceito de escola inclusiva se deve nortear por componentes essenciais como a diversidade de estilos de aprendizagem, a pedagogia de aprendizagem e a aprendizagem cooperativa. Segundo o autor “centrar toda a cultura organizacional e pedagógica nos modos de aprendizagem dos alunos configura o elemento norteador da mudança a operar por todas as organizações escolares que almejem a educação inclusiva. Educação que desenvolva competências cognitivas para uma inserção crítica e positiva nesta sociedade do conhecimento e da informação. Uma pedagogia que promova competências sociais para a interação tolerante e solidária com o outro, tão premente neste tempo de imparável globalização. A escola inclusiva afigura-se, também, como uma resposta atrativa para os milhares de crianças e de jovens que vivem o drama da marginalização, causado pela sua situação de insucesso crónico ou de abandono escolar” (Serrano, 2008, pp. 119-120).

Serrano coloca o enfoque da escola inclusiva na aprendizagem, considerando que devem ser adotadas modalidades e estratégias pedagógicas centradas no aluno, apropriando-as às capacidades e necessidades de cada um. A escola contemporânea deve, portanto, responder à diversidade, implementando estratégias que necessariamente respondam às exigências de adaptação a ritmos e diferenças pessoais, no desenvolvimento da aprendizagem. Mais do que o direito à igualdade,

reclama-se agora o direito à diferença, tendo em vista a formação de cidadãos ativos e interventivos.

A escola inclusiva impõe uma rutura com a teoria igualitária face aos objetivos escolares. Baseia-se no princípio da equidade, tentando mitigar as desigualdades de partida. Nesta filosofia de inclusão, que respeita as diferenças individuais e pressupõe a diversidade curricular, os educadores/professores e demais agentes educativos assumem um papel primordial. Compreender as capacidades e as necessidades de cada aluno no processo de aprendizagem é um desafio constante, que deve ser encarado por todos os que pretendem contribuir para uma educação equitativa e de qualidade. Muitos profissionais da educação, apesar de acreditarem numa escola inclusiva, sentem que lhes falta a formação adequada para lidar com a diferença no contexto escolar.

A escola inclusiva pressupõe também um efetivo trabalho colaborativo entre diferentes parceiros (profissionais de educação, psicólogos, profissionais de saúde, técnicos sociais, assistentes operacionais, famílias...) tornando a tarefa de incluir mais motivante e enriquecedora.

A educação para todos, a educação inclusiva, não pode ser reduzida a uma mera questão técnica, não é um assunto restrito aos profissionais de educação. O envolvimento e contributos das famílias e da comunidade são decisivos, nomeadamente, nos planos da participação ativa das famílias, da colaboração escola - família e no estabelecimento de relações de confiança mútuas e recíprocas. Reconhece-se, assim, a necessidade que a escola tem de ir ao encontro das necessidades e ensejos, não só dos que povoam os seus espaços, mas também dos que estão à sua volta, pois, só com base nesta interação, é possível criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e alargá-lo a uma escala mais vasta. Tal como é preconizado pela Declaração de Salamanca (1994, p. 37), “Deve ser desenvolvida uma colaboração cooperativa e de ajuda entre as autoridades escolares, professores e pais”.

Analisando o atual quadro legislativo português, o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, numa perspetiva de inclusão, refere a importância de “Planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, que implica a

inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”.

Pressupõe este normativo que a escola inclusiva seja implementada pela individualização e personalização das estratégias educativas para promover a aquisição de competências universais, *por parte de todos*. É ainda referido que todos os alunos têm necessidades educativas e que os apoios individualizados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas, aos níveis da atividade e participação, num ou vários domínios de vida.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste, portanto, em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

A consolidação da escola inclusiva, onde a todos são oferecidas oportunidades de participação é um processo complexo. Muitos obstáculos ainda permanecem. O preconceito, a falta de diálogo e de trabalho cooperativo e a defesa de interesses particulares continuam a ser barreiras que se erguem neste percurso rumo à equidade e ao sucesso educativo. Participar é a palavra-chave da escola inclusiva, pois impulsiona a ação e esta é fundamental para operar mudança.

1.4 - Os desafios da escola inclusiva

Numa escola ideal nenhum aluno deve ser deixado para trás: “*No child left behind*” (Moura, 2014), slogan do programa educativo dos Estados Unidos, veiculando o compromisso de não deixar nenhum aluno para trás. Cada ser humano é único e tem características que o identificam. Assim, a experiência de escolarização e o percurso de desenvolvimento de cada aluno terão de ser adaptados às suas características e individualidade. A construção da sua identidade pessoal deve ser valorizada, assente em valores como a iniciativa, criatividade e responsabilidade.

A inclusão de alunos com diferentes características e necessidades, com NEE ou não, no contexto educativo regular, corresponde ao esforço e preocupação de tentar responder à diversidade através de uma educação de qualidade para todas as crianças. No entanto, verifica-se que a escola não está preparada para o atendimento às diferenças e características individuais dos alunos.

Para além dos embaraços naturais face a uma situação de mudança, há a assinalar as atitudes e crenças dos diferentes agentes do sistema educativo, muitas vezes contrárias aos princípios que se desejam implementar. A falta de formação e de competências, bem como os constrangimentos curriculares e organizacionais que se apresentam como verdadeiras barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos, prejudicam a concretização desses mesmos princípios.

As escolas têm de se adaptar às novas exigências de ensino, têm de atender ao contexto em que estão inseridas e à diversidade dos seus alunos. Mas estarão as nossas escolas a corresponder de forma capaz a estas exigências?

Não nos parece difícil concluir que a Escola de hoje se debate com diversas contrariedades que, de algum modo, dificultam e coíbem a inclusão. Verificamos que uma boa parte do corpo docente e não docente das escolas não dispõe de formação especializada na área de educação especial. É um facto que a falta de formação nesta área leva a que, ainda nos nossos dias, alguns professores e demais agentes educativos não sabiam como agir perante os novos contextos escolares que se lhe afiguram.

Com o movimento da inclusão, o foco não recai mais sobre as pessoas com deficiência, mas sobre o contexto no qual vivem. Assim sendo, a sociedade em geral, e a escola em particular, devem preparar-se para receber esses indivíduos, adaptando-se às suas necessidades. Por isso, a inclusão implica que a escola adote novas estratégias que permitam responder de forma eficaz aos alunos que apresentam quaisquer diferenças ou dificuldades. Tal significa encontrar novos modos de funcionamento, mais flexíveis e assentes em princípios de inovação e de resolução de problemas, que permitam à escola adaptar-se às novas exigências, dificuldades e condições (Freire, 2008).

Este processo de transformação da escola não é uma tarefa fácil. É um trabalho complexo que implica sensibilizar os diferentes agentes educativos que estão

envolvidos na resolução de problemas, na partilha de experiências e colaboração de todos aqueles que o ajudaram a construir (Correia & Serrano, 2003).

Segundo Arnáiz e Ortiz (1997, citados por Correia, 2003) o grande objetivo das escolas inclusivas assenta em criar um sistema educativo que possa responder adequadamente às necessidades dos alunos com NEE. Além disso, aqui está implícito o respeito pela individualidade e desenvolvimento de uma cultura de colaboração com base na resolução de problemas de modo a que sejam facilitadas as estratégias de aprendizagem que os professores aplicam para assim aumentarem as oportunidades para se alcançar uma melhor qualidade educativa.

Pierre Bourdieu (1998, citado por Rodrigues, 2014) afirmava que *“para que os mais favorecidos sejam favorecidos e os mais desfavorecidos sejam desfavorecidos, basta que a escola não faça nada”*. Quer este autor dizer que as práticas não equitativas se encontram de tal forma instaladas e justificadas que, se nada se fizer, elas cumprirão o seu destino de amplificadoras e sancionadoras da desigualdade.

Rodrigues afirma, no artigo “Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores” (p.4), que *promover a equidade em Educação é antes de mais tomar consciência das faltas de equidade que a nossa educação pratica*. Se não percebermos que não poderemos “dar a todos o mesmo”, que a inclusão obriga a que utilizemos estratégias e formas para que possamos proporcionar a todos o acesso para alcançar o sucesso, não contribuiremos para a equidade, mas antes para acentuar as desigualdades.

A igualdade de oportunidades é uma oportunidade de igualdade, ou seja, de a partir da diferença de cada um, reinventar os instrumentos e os direitos que podem conduzir a uma efetiva igualdade.

A promoção da equidade em educação inclui, *para além de medidas diferenciadas na promoção do acesso e sucesso para todos, um modelo de atuação que permita a efetiva interação entre todos os participantes no processo educativo* Rodrigues, 2014, p. 9-10).

As diferenças entre os alunos, visíveis na escola inclusiva, são consideradas um elemento enriquecedor no processo de ensino e de aprendizagem, dado que esta pressupõe o atendimento a uma população cada vez mais diversa e heterogénea, onde todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas.

Deste modo, as escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adaptações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de forma a responder adequadamente às necessidades de cada criança, independentemente de se têm ou não NEE.

Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Além da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A inclusão propicia uma base de valores e de praxis para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa.

Neste sentido, afirma Rodrigues (2014), equidade é inamovível da Educação Inclusiva. Desenvolver culturas, políticas e práticas inclusivas nas escolas contribui para uma maior equidade na educação.

O desafio que a educação nos coloca atualmente tal como Rodrigues preconiza não pode ser resolvido *com soluções saudosistas do passado*; o percurso que necessitamos de trilhar é o que nos conduzirá à *refundação da Escola como espaço de Equidade, de Inclusão, de Fraternidade e de Sucesso* (Rodrigues, 2014, p. 16).

A escola assume-se atualmente ***uma escola de e para todos*** “*todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos.*» (UNESCO, 1994, p.11).

Assim, é inegável que a escola encara diversos desafios. No entanto, talvez o seu maior desafio consista em encontrar respostas para as necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea, em construir uma escola efetivamente inclusiva, que a todos aceite e a todos responda de forma diferenciada, pois cada pessoa, com ou sem deficiência, é única, e a sua especificidade resulta tanto de fatores genéticos como da história de vida de cada um, das suas vivências, do apoio familiar/terapêutico/educativo que recebeu e de muitos outros aspetos.

Atualmente, é este o grande desafio que se coloca à comunidade escolar em geral, e aos agentes educativos, em particular, encontrar para cada sujeito as repostas às suas necessidades específicas. Urge a necessidade de nos alhearmos de antigos dogmas e da tomada de consciência de que cada ser é um ser único e individual e que

já não há lugar a outra educação que não aquela que assente num modelo orgânico, contextualizado, flexível, diferenciado e inclusivo.

Prestar atenção ao aluno tal qual ele é, reconhecê-lo no que o torna único e irrepetível, recebendo-o na sua complexidade, tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador, ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio, em equilibrada interação com os outros, são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem. “Por isso, é fundamental fazer um diagnóstico exaustivo dos alunos para compreender o melhor caminho para os orientar com eficácia” (Baptista, 2011, p. 87).

É necessário, portanto, que o processo educativo da escola inclusiva tenha como base responder às necessidades e capacidades de todos os alunos. “Um currículo estruturado e flexível, que responda a todos os alunos, deve apoiar-se numa conceção alargada de aprendizagem e em modelos que sejam eles próprios inclusivos” (Bénard da Costa, 2006, p. 16).

Sabemos hoje que as escolas centradas na criança são a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos pois “no paradigma da inclusão, os direitos humanos são o fundamento do modelo educativo, que interpela os valores da tolerância, da solidariedade, da democracia, igualdade, cooperação, justiça, paz, no respeito e entendimento com os outros” (Baptista, 2011, p.78).

Desta forma, para que este objetivo, necessário e premente seja alcançado, é essencial termos profissionais – professores, professores de apoio, técnicos especializados e demais agentes educativos – formados. Tal como preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, citada em Bénard da Costa, 2006), a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator chave na promoção das escolas inclusivas.

CAPITULO 2: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 - O Conceito de NEE (Necessidades Educativas Especiais)

A expressão *Necessidades Educativas Especiais* é hoje bastante conhecida em toda a comunidade geral e particularmente junto da comunidade educativa. O seu surgimento está intimamente ligado à intenção de atenuar e/ou neutralizar a carga negativa das expressões utilizadas para distinguir as crianças com algumas problemáticas das ditas “normais”.

Não nos parece fácil definir Necessidades Educativas Especiais já que não há uma definição universal que compreenda, com exatidão, o domínio da ação educativa especial, como se pode verificar num dos documentos do Ministério da Educação: "Efetivamente, não encontramos uma definição universal, de utilização recorrente em toda a Administração, que circunscreva com exatidão o domínio desta ação educativa especial; cumulativamente, não encontramos uma caracterização dos sujeitos sobre quem recai esta ação educativa especial" (Ministério da Educação, 2005, s. p.). Ainda assim vamos observar as opiniões de diversos autores:

De acordo com Carvalho e Peixoto (2000, p.41), este conceito decorre de dois documentos dos anos 70: “nos EUA, em 1975, o PL 94-142, e o Warnock Report, publicado em 1978, em Inglaterra”.

No pensamento daqueles que se ocupam da educação, encontra-se profundamente enraizada a ideia de que existem dois tipos de crianças: as deficientes e as não-deficientes. Pensa-se, tradicionalmente, que as primeiras requerem uma educação especial e as últimas uma educação normal. Mas a complexidade das necessidades humanas é muito maior do que esta dicotomia sugere. Além disso, descrever alguém como sendo deficiente não significa nada no que respeita ao tipo de apoio educativo e conseqüentemente aos meios a pôr em ação. Desejamos uma abordagem mais precisa e adotamos então o conceito de "necessidade educativa especial" (**special educacional need**) tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades, bem como, às suas incapacidades, a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo (Warnock Report, 1978, p. 37).

O termo *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) surgiu, pela primeira vez, no Relatório Warnock, apresentado, em 1978, pela Secretaria de Estado para a

Educação e Ciência do Reino Unido, no seguimento de estudos realizados no âmbito do “Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People”, no âmbito dos movimentos de integração que se faziam sentir um pouco por toda a Europa.

Para além de introduzir o conceito de NEE, o Relatório Warnock veio defender a análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens segundo critérios educativos, salientando as dificuldades escolares, em detrimento da classificação em função das dificuldades em termos de deficiência, a partir de critérios médicos (Sanchez & Teodoro, 2006; Vasconcelos, 2012; Warnock, 1978).

Assim, o conceito introduzido surge associado às dificuldades de aprendizagem e não apenas à deficiência.

No entanto, Bairrão (1998) considera que o Relatório Warnock ainda preconiza a categorização da deficiência apresentada pelos alunos para a recolha de dados e para implementação das respostas, o que representa um obstáculo. Com efeito, este autor defende que a elaboração dos programas educativos dos alunos se deve basear nas necessidades educativas especiais de cada um e não no tipo de deficiência. A categorização das deficiências não se reveste de utilidade para os profissionais da educação, pois o que se pretende é dar uma resposta educacional para os alunos (Bairrão, 1998).

No Relatório Warnock, que contém propostas para a integração não só escolar como também social das crianças com deficiência, ficou apurado que uma em cada cinco, poderá ter necessidades educativas especiais, decorrentes de variadas causas, durante o seu percurso escolar. O mesmo documento destaca, ainda, o papel das escolas na resposta às NEE dos alunos e à sua inclusão. É a própria escola que deverá, através do serviço da Educação Especial, identificar as necessidades dos diversos alunos, implementar as adequações curriculares necessárias e disponibilizar os apoios e outros meios tidos como fundamentais (CNE, 2014).

Para além da alteração na terminologia, este relatório veio implementar uma postura social menos discriminatória perante as crianças com deficiência um pouco por toda a Europa (Pais, 2012; Vasconcelos, 2012).

Em 1981, o *Education Act*, em Inglaterra, vem regulamentar o conceito de NEE e definir as condições em que um aluno necessita de apoio da Educação Especial (CNE, 2014; Rosa, 2010; Sanches & Teodoro, 2006).

Em Portugal, o conceito de NEE, como já referimos, surgiu em 1986, aquando da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), embora ainda se tratasse de um termo bastante impreciso no referido normativo legal. As NEE também apareciam mencionadas como *necessidades educativas específicas* (Correia, 2008; Bolieiro, 2012).

Correia (2008) considera que as NEE incluem, para além dos problemas físicos, sensoriais e motores, as dificuldades de aprendizagem específicas (Correia, 2008).

Segundo Marchesi e Martin (1995, citado por Serra, 2008) um aluno portador de necessidades educativas especiais é aquele que apresenta um qualquer problema de aprendizagem, ao longo da sua escolarização e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade. Para estes autores, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” é atribuída a todas as crianças que apresentem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda outras síndromes diferenciadas, sobredotados, entre outros.

Para Madureira & Leite (2003, citado por Silva, 2009) as necessidades educativas especiais referem-se ao grupo de pessoas que devido a fatores “socioculturais e/ou diferenças linguísticas” correm o risco de insucesso escolar. Estas situações, que poderão ser graves em termos de deficiência, poderão não ter qualquer consequência no progresso educativo do aluno, exigindo apenas um amplo serviço de apoio, com a intenção de que este possa beneficiar do *curriculum* normal proposto pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

O conceito *Necessidades Educativas Especiais* refere-se, portanto, a todas as crianças e jovens, cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade (Unesco, 1994).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais aplica-se, segundo Correia, a *crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem específicas (fatores processológicos/ de processamento de informação) derivadas de fatores orgânicos ou ambientais* (Correia, 2013, p.45).

O mesmo autor refere ainda que os alunos com Necessidades Educativas Especiais *são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional* (Correia, 2013, p. 45).

Na seguinte figura, expõem-se as problemáticas associadas às Necessidades Educativas Especiais.

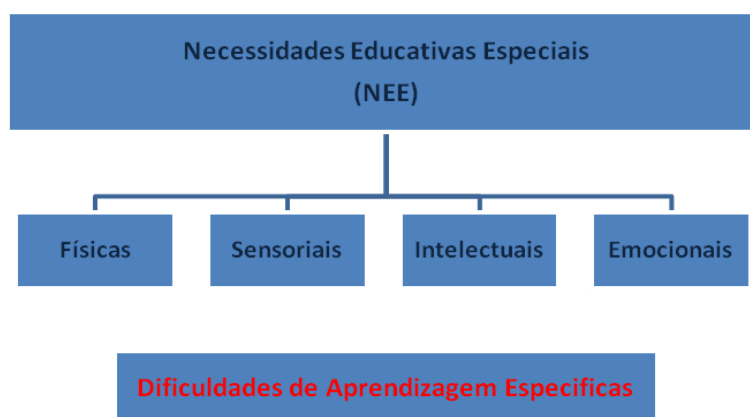


Fig. 1 - Problemáticas associadas às NEE, adaptado por Correia (2013, pag-.45)

Segundo o autor, o conceito NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e recorrer aos serviços e apoios de educação especial, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.

Tanto a criança como o adolescente com NEE têm direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, num meio de aprendizagem o mais apropriado possível, que responda às suas necessidades educativas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem. Assim, a Escola deve estar preparada para dar uma resposta

eficaz à problemática do aluno com NEE, de acordo com as suas características, capacidades e necessidades.

Para Marchasi e Martin (1990, citado por Correia, 2013) os alunos com NEE são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

Como tal, este conceito refere-se a alunos que revelam dificuldades em acompanhar o currículo comum e que podem vir a necessitar de um apoio educativo suplementar para atingir os objetivos propostos, ou da implementação de um currículo específico adaptado.

Estes alunos, por, na opinião de Correia (2008), apresentarem “determinadas condições específicas”, poderão ainda usufruir de apoio por parte dos serviços de Educação Especial, de forma a poderem desenvolver-se do ponto de vista académico, pessoal e socioemocional (Correia, 2008; Correia & Tonini, 2012; Cruz, 2012; Vasconcelos, 2012).

Por condições específicas, Correia (2008) entende as situações relacionadas com autismo, deficiência auditiva, visual, mental e motora, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais e de comportamento, problemas de comunicação, multideficiência e outros problemas de saúde.

As necessidades apresentadas pelos alunos poderão ser de carácter permanente, mantendo-se durante todo, ou grande parte, do seu percurso escolar e necessitando de adaptações curriculares generalizadas, ou de carácter temporário, surgindo a determinado momento do percurso escolar e levando a uma adequação parcial do currículo (Correia, 2008; Cruz, 2012; Rosa, 2010; UNESCO, 1994; Warnock, 1978).

Neste contexto, cabe à escola criar as condições necessárias para que a aprendizagem das crianças e jovens com NEE se faça num ambiente o menos restritivo possível (CNE, 2014; Correia, 2008; UNESCO, 1994). Aliás, cada aluno tem um ritmo e um estilo de aprendizagem próprios e a escola deverá atender às necessidades educativas de todos os alunos, independentemente das suas características, para que os mesmos possam beneficiar de uma educação igual e com qualidade (Correia, 2008; Cruz, 2012; Sousa, 2009).

Assim, pode concluir-se que o conceito de NEE não remete apenas para uma problemática, mas antes que se refere a um conjunto de problemáticas que varia conforme o tipo e o grau das dificuldades na aprendizagem.

2.2 - Tipos de NEE

Correia (2013) refere que as Necessidades Educativas Especiais abrangem as mais distintas dificuldades (ao nível motor ou físico) do desenvolvimento da criança e adolescentes e que, por sua vez, estas influenciam a sua aprendizagem. Deste modo, no caso das crianças e adolescentes, com ritmos e géneros de aprendizagem diferentes dos “normais”, teríamos de considerar adaptações/adequações mais ou menos generalizadas.

É mediante esta necessidade de se efetuarem adaptações, cujo grau de modificação curricular é variável, em função da problemática em questão, que poderemos classificar as Necessidades Educativas Especiais. Assim, a resposta educativa a estas problemáticas exige, geralmente, uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-se às características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento e percurso educacional.

Na figura que se segue observamos dois tipos, propostos por Correia:

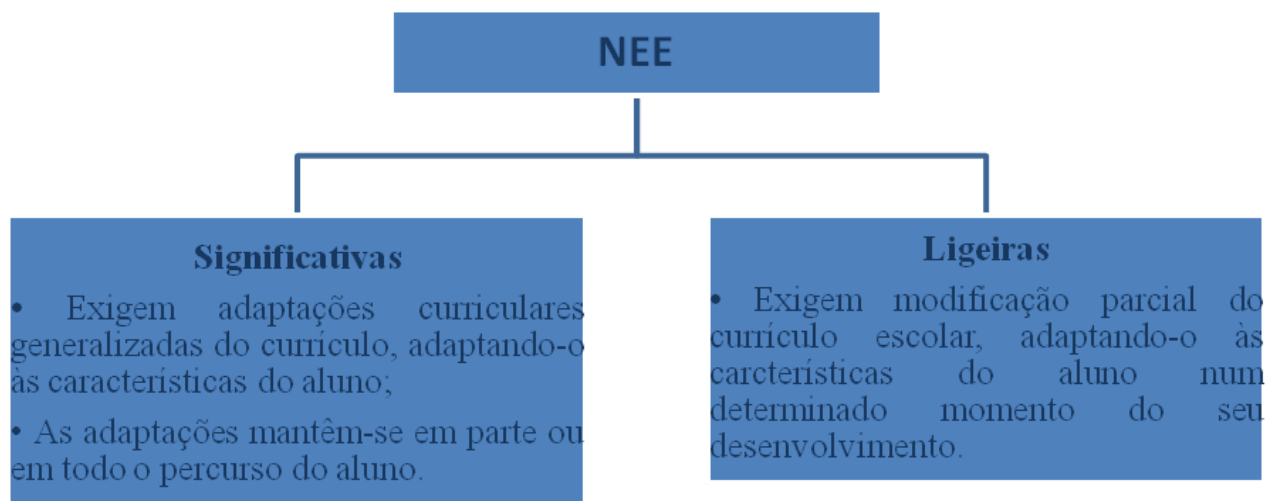


Fig. 2 - Tipos de NEE adaptado por Correia (2013, p. 46)

2.3 - Necessidades Educativas Especiais significativas

As **Necessidades Educativas Especiais significativas** são aquelas em que a adequação/ adaptação do currículo é generalizada, numa ou mais áreas académicas e/ou socioemocional, e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com o trajeto do aluno no seu percurso escolar.

Neste grupo, encontramos crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram estimuladas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Deste modo, abarcam problemas do foro sensorial, intelectual, processológico (problemas no processamento da informação), físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados ao desenvolvimento e à saúde da criança e/ou do adolescente (Correia, 2013).

De acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com NEE de carácter permanente apresentam: *limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social* (Art.º 1.º). Neste grupo, encontram-se os alunos com problemas de desenvolvimento de origem orgânica, intelectual, funcional, sensorial e emocional. Também se inserem nesta categoria os alunos com dificuldades de aprendizagem, pois demonstram problemas de carácter processológico, ou seja ao nível do processamento da informação.

Outros problemas relacionados com a saúde, tais como a diabetes, a leucemia, o cancro, a SIDA e a perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), também são contemplados neste conjunto de NEE, uma vez que, a existência destas situações pode tornar difícil a inclusão e prejudicar o sucesso escolar (Correia, 2008).

Em 1990, o Departamento de Educação Especial dos Estados Unidos incluiu, neste grupo, as situações das crianças que sofreram traumatismos cranianos e das crianças com perturbações do espectro do autismo (Correia, 2008; Cruz, 2012).

Para resumir, Correia (2008) apresenta um esquema das desordens que as NEE significativas ou permanentes podem englobar:



Fig. 3 - Tipos de NEE significativas, adaptado por Correia (2013, pág. 47)

2.4 - Enquadramento legal das NEE

Como já tivemos oportunidade de verificar nas páginas antecedentes, a legislação portuguesa tem acompanhado a evolução das conceções sobre a Educação Especial e as NEE.

A legislação defende, atualmente, a implementação da escola inclusiva, onde todas as crianças e jovens podem participar e beneficiar dos apoios e serviços adequados às suas necessidades, na escola de ensino regular (CNE, 2014).

Até 1976, as crianças com NEE eram atendidas em instituições especializadas, sendo assim completamente excluídas das escolas. A partir dessa data, começam a

formar-se equipas de ensino especial integrado, que prestavam apoio às crianças e jovens que apresentavam necessidades educativas especiais, tendo em vista a sua integração familiar, social e escolar. Contudo, estas crianças continuavam a ser colocadas em turmas à parte, instituições especializadas ou IPSS (Correia, 2008).

Com a publicação da LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), a Educação Especial foi, pela primeira vez, objeto de regulamentação, o que representou um passo para a inclusão. Com esse documento legal, a Educação Especial deixou de ser exclusiva de instituições específicas e pôde organizar-se, enquanto subsistema da educação escolar, nas escolas de ensino regular, tendo em conta as necessidades dos alunos e oferecendo apoios de educadores especializados.

Nos anos seguintes, diversos normativos legais foram publicados, entre os quais o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, que determinou que os alunos com NEE, com deficiência física ou mental, estavam abrangidos pelo cumprimento da escolaridade obrigatória. Este normativo legal alargou a escolaridade obrigatória e gratuita a todas as crianças e jovens (Pais, 2012).

No entanto, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi o mais importante, pois regulamentou a Educação Especial, preenchendo um vazio legal sentido até então. Para além de introduzir o conceito de NEE, este decreto-lei garantia que todas as crianças e jovens com NEE podiam realizar a sua escolaridade nas escolas de ensino regular, que deveriam adaptar-se às condições físicas e intelectuais dos alunos em questão. Também veio reforçar o papel dos pais e Encarregados de Educação na educação dos seus filhos e educandos (Correia, 2008; Pais, 2012; Rebelo, 2011).

Após a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, a grande preocupação dos legisladores foi assegurar que os alunos com NEE pudessem frequentar as escolas de ensino regular, em vez das escolas especiais ou instituições especializadas, graças a uma série de medidas de apoio (Rebelo, 2011). Todavia, a publicação deste normativo representou um meio-termo, entre os modelos de integração e de inclusão (Correia, 2008), pois o que estava a ser implementado nas escolas era um processo de integração, em vez da inclusão, ao coexistirem “dois sistemas separados (ensino especial e o ensino regular)” (Pais, 2012).

Sensivelmente, seis anos após a publicação do normativo supracitado, o Despacho n.º 105/97, de 1 de julho, definiu os apoios educativos, que deveriam ser

implementados pelas escolas em resposta às necessidades educativas específicas dos seus alunos, as funções dos docentes que prestam o apoio especializado e a qualificação necessária para o exercício das suas funções. Este documento seguia as orientações emanadas da Declaração de Salamanca, ao defender que as escolas deviam receber todos os alunos, independentemente das suas características. Neste contexto, estava prevista uma gestão flexível do currículo a fim de corresponder às capacidades e interesses dos alunos (Cruz, 2012).

Atualmente, os serviços de Educação Especial são regulados pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo” (Artigo 1.º). Este documento foi publicado num contexto de promoção de uma escola democrática, equitativa e inclusiva, que pretende o sucesso de todos os seus alunos, ao promover a igualdade de acesso e de resultados (CNE, 2014; Cruz, 2012).

Se recentemente, as crianças e jovens com NEE eram mantidos em instituições especializadas e em turmas especiais, nas escolas de ensino regular, com a entrada em vigor deste normativo, estes alunos passaram a poder frequentar todos os estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, com as devidas adequações no processo educativo. Aliás, as escolas, públicas ou privadas, ficaram impossibilitadas de recusar alunos, justificando-se com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que estes apresentam. A publicação deste decreto-lei veio no sentido de se caminhar para a inclusão das crianças com NEE em qualquer escola e estabelecimento de ensino, juntamente com todas as outras crianças. Este diploma, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, estabelece ainda que, caso a escola não consiga dar resposta à inclusão de alunos devido ao tipo e grau de deficiência, os mesmos poderão ser encaminhados para uma instituição de educação especial.

O Decreto-lei n.º 3/2008 determinou, também, que o processo de elegibilidade de alunos para a Educação Especial poderia fundamentar-se na descrição de um perfil de funcionalidade, elaborado no seguimento de uma avaliação biopsicossocial mediada pela utilização da CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade,

Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde (2004), em detrimento de um diagnóstico médico ou psicológico (Pais, 2012).

Alguns autores mostram-se céticos em relação a este diploma pelo facto de este não promover uma inclusão plena das crianças e jovens com necessidades educativas, ao prever que os alunos que apresentem certos tipos de deficiências poderão realizar a sua escolaridade em instituições de referência (Correia, 2008; Rebelo, 2011).

Outros autores apontam como falha, na filosofia inclusiva, o facto de este diploma restringir o campo de aplicação a alunos com deficiência de carácter permanente, tal como a surdez, a cegueira e a perturbação do espectro do autismo, pondo de lado a “multiplicidade estudantil existente atualmente nas escolas regulares, isto é minorias religiosas e étnicas, de famílias itinerantes ou de famílias no limiar da pobreza” (Pais, 2012).

Assim, e totalmente de acordo com Correia (2008b), constatamos que na realidade grande parte dos nossos alunos com NEE, nas nossas escolas, não está a beneficiar de um ensino adequado, que responda às suas necessidades educativas específicas, permitindo-lhes a obtenção de um sucesso educativo.

CAPÍTULO 3: O PAPEL DOS ASSISTENTES OPERACIONAIS

3.1 - O pessoal não docente

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário impôs um conjunto de princípios à administração escolar, designadamente de democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo e na representatividade nos órgãos de administração e gestão escolares, assegurada pela eleição democrática dos representantes da comunidade educativa.

A abertura da escola à sociedade, num primeiro momento em que se massificou o ensino e, depois, a participação da comunidade local no processo de gestão das escolas, expuseram os diferentes atores, que aí exercem o seu trabalho, a grandes pressões sociais, sem que estas tivessem sido devidamente acauteladas, quer pela administração central, quer pelas próprias escolas, o que tem provocado, nos últimos anos, alguma turbulência em relação às suas profissões.

Estamos, sem dúvida, perante uma forma de gestão cada vez mais parecida com a praticada no mundo empresarial, baseada nas competências individuais de cada profissional. As organizações, ao serem geridas por competências, valorizam cada competência na seleção dos seus trabalhadores e na estratégia da organização, permitindo-lhe “maior produtividade, a criação de um ambiente participativo e motivador, a orientação para resultados (...) equipas e gestores mais comprometidos e fortes” (Ramos & Bento, 2007, p.116).

Gestão por competências, mobilidade, flexibilidade e adaptabilidade são palavras-chave que se inserem num quadro geral de Modernização e Reforma da Administração Pública e que, por inerência, abarcam também a categoria de assistente operacional.

Contudo, gerir competências implica que se estabeleça uma estreita relação “entre os sistemas formativos e o setor produtivo” (Ramos & Bento, 2007, p. 116). Partindo do pressuposto de que a escola é um setor que “produz” educação, cabe identificar aos representantes da sua gestão as competências requeridas ao indivíduo para o exercício das suas funções e, não as possuindo, articular com os sistemas formativos oportunidades de aquele as conseguir desenvolver, a fim de garantir os resultados desta organização. Desta forma, o acesso a ações de formação e a

valorização do trabalho destes indivíduos serão a chave do reconhecimento da dimensão educativa do seu trabalho, sendo que é nessa dimensão “que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente” (Barroso, 1995, p. 21).

Em suma, para que a escola se adapte a novas situações e imposições, é importante que se torne suficientemente flexível e adaptável, que desenvolva capacidades de resolução de problemas, que aprenda com as experiências, que imprima vitalidade, criatividade e inovação e que estabeleça condições que encorajem o desenvolvimento, a realização e a motivação individual.

A diversidade de atores, que atuam no espaço da escola inclusiva e contemporânea, exige uma realidade participativa complexa, mobilizadora de diferentes racionalidades, de práticas e desfechos nem sempre previsíveis e em que atuem todos os atores deste espaço, incluindo professores, alunos e demais agentes educativos, onde o pessoal não docente poderá ter um indelével contributo.

Ramalho e Ramalho (2015) alertam, no seu artigo *O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português*, para o conhecimento privilegiado que estes profissionais têm, quer da comunidade educativa, quer dos encarregados de educação, da própria escola, dos alunos que a frequentam e das relações que entre si estabelecem, alertando para a sua importância na promoção e concretização plena da escola inclusiva.

O corpo de pessoal não docente era composto, até há bem pouco tempo, pelos funcionários administrativos (atuais assistentes técnicos) e pelos funcionários auxiliares de ação educativa (atuais assistentes operacionais). Contudo, perante as exigências que se colocam hoje à escola, os estabelecimentos de ensino vão recrutando progressivamente técnicos de serviços de psicologia, passando estes, também, a integrar o grupo do pessoal não docente, que não tem sido alvo de estudo. A literatura vai incidindo, de uma forma mais ou menos explícita, nos antigos auxiliares de ação educativa, atualmente designados assistentes operacionais. Estando o nosso objeto de estudo relacionado com o trabalho destes profissionais será a eles que daremos, seguidamente, maior realce.

Provavelmente por terem desempenhado, durante muitos anos, “uma atividade desqualificada” (Barroso, 1995, p. 20), o pessoal não docente era considerado, pela

legislação como “pessoal menor”. Hoje em dia, apesar dessa categorização se ter dissipado e de a legislação os procurar integrar nos processos de gestão das escolas, verifica-se que essa participação é, na generalidade, escassa, sendo muitas vezes criticados por se assumirem “como defensores dos interesses do seu grupo profissional e não dos interesses da organização” (Simões, 2005, p.173).

Simões (2005), ao analisar a participação destes atores na escola, mostra-se bastante crítico, pois considera que estes funcionários não percebem o que representa a organização onde trabalham, desconhecendo, por isso, em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento. Caracteriza-os como profissionais desinteressados, apontando a insatisfação com os salários, com as carreiras e a pouca representatividade social da profissão como explicação para tal, contudo percebe-os satisfeitos em relação ao facto de serem funcionários públicos e pela estabilidade que tal lhes proporciona. Realça que os auxiliares se caracterizam por um grande número apresentar uma idade avançada e serem possuidores de baixas habilitações.

Barroso (1995), por seu turno, considera que a sua participação é essencial, já que a estes são consignadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais, o âmbito do seu trabalho – “técnicos de apoio logístico às atividades de ensino” (p. 21) – se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje.

Tanto Barroso (1995) como Simões (2005) estão de acordo que é investindo na formação que se resolvem os problemas de desempenho destes trabalhadores. Barroso (1995) considera mesmo que “esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária” (p. 21), admitindo ainda que tal reconversão deve implicar uma maior especialização, reduzindo-se assim o número de tarefas desempenhadas, e um aumento das suas competências e qualificações. Neste sentido, Simões (2005) é de opinião que foram sempre escassas as oportunidades formativas a que estes profissionais tiveram acesso e, quando lhes foram disponibilizadas, nem sempre eram as adequadas às suas reais necessidades, não se tendo conseguido, assim, avaliar os seus verdadeiros impactos. Será necessário que, no desenho dos planos de formação dos funcionários, se procure adequar a oferta formativa às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

3.2 - Dos antigos contínuos aos atuais assistentes operacionais

A carreira de assistente operacional foi criada recentemente no âmbito da Modernização e Reforma da Administração Pública, dando consecução à estratégia do Governo em reestruturar as carreiras da administração pública, com vista à racionalização e flexibilização de recursos humanos. Assim, os antigos auxiliares de ação educativa foram integrados na carreira de assistente operacional². A partir desse momento, estes profissionais deixaram de ser geridos, única e exclusivamente, a partir de um conteúdo funcional rígido, passando a sê-lo por um conteúdo descrito de forma abrangente e adaptável às necessidades de cada estabelecimento escolar.

A carreira de assistente operacional veio aglutinar um conjunto de outras carreiras, de entre as quais destacamos a de auxiliar de ação educativa. Estes profissionais, que, nas escolas de hoje, têm um papel cada vez mais relevante, deverão ultrapassar o estigma da subalternização, para que o seu trabalho seja devidamente potencializado. Esta profissão é ainda, muitas vezes, percecionada como única e exclusivamente ligada a tarefas de limpeza, remontando aos antigos contínuos.

Almeida, Mota e Monteiro (2001) referem-se, no seu estudo sobre os auxiliares de ação educativa, ao estereótipo de “bata e vassoura”, considerando que “a primeira representação a que se liga a função de auxiliar de ação educativa (AAE) são os cuidados de limpeza e arranjo das instalações. No entanto, verificamos que o papel destes profissionais passa por funções muito diversas, que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança, lúdicos...), ao serviço aos professores, até ao apoio à escola nas tarefas mais burocráticas” (p.76). Podemos assim dizer que na origem da profissão dos extintos auxiliares de ação educativa, agora englobados numa carreira mais lata (assistentes operacionais), esteve a de contínuo, também ela uma profissão muito abrangente e não apenas circunscrita a tarefas escolares.

Ao longo da história da educação, o AAE tem tido sempre um papel pouco valorizado, de segundo plano, fruto da sua falta de formação, podendo, essa mesma falta de valorização ser constatada na evolução da denominação da sua categoria

² Cf. Lei n.º 12-A/2008 de 27 de fevereiro, revogada pela Lei 34/2014 de 20 de junho

profissional, começando em “pessoal menor”, no início do século, até à atual designação de “Assistente operacional”.

Outro indicador dessa falta de valorização é o reduzido número de estudos que têm sido feitos acerca da sua função. “Sendo a profissão de AAE considerada uma profissão menor, na medida em que não exige qualquer formação específica, aparece associada a trabalho de limpeza que é socialmente desprestigiado.” (Almeida e Monteiro, 2001, p. 10).

Podemos ainda apontar como razão para a sua falta de relevância, o facto da entrada destas pessoas nas instituições/escolas se basear mais no capital relacional, no conhecimento pessoal, na recomendação feita por terceiros, não tendo por base a formação ou as competências necessárias para o cargo, o que leva a uma ideia generalizada de que qualquer um pode ser assistente operacional.

Existe ainda a ideia de que o único papel de um auxiliar é cuidar e limpar, logo, a formação deste pessoal é, portanto, descabida, dando-se especial relevância à formação do pessoal docente.

Finalmente, muitas vezes, dentro da própria escola, tentam manter-se posições hierárquicas, muitos docentes não apreciam/aceitam que os assistentes colaborem/cooperem no seu trabalho, que apresentem ideias. Enquanto não se efetuar uma mudança de mentalidade, desde os órgãos de gestão das escolas, até dentro da própria sala, continuará a haver pessoal desmotivado, com pouca vontade de ser melhor naquilo que faz e, conseqüentemente, continuaremos a ter uma qualidade escolar aquém daquilo que seria o ideal.

3.3 - Os assistentes operacionais na escola

Indubitavelmente, à semelhança de qualquer outra organização social, ao longo das últimas décadas, a escola tem evoluído, quer por questões políticas, quer pela própria evolução da sociedade portuguesa, originando desafios a todos quanto vivem o dia-a-dia destas organizações, levando naturalmente a procurar soluções para uma escola que pretende responder de forma adequada às necessidades da sociedade moderna e multicultural que se nos apresenta.

Ainda que no início da década de 70 tenha havido alguma mobilização para as questões educativas, “parece claro que só a democratização política instaurada com o 25 de abril de 1974 criou condições para que as questões organizacionais e administrativas da educação pudessem ser objeto de diferentes abordagens (...) abrindo novas perspectivas e debates em torno da descentralização, da participação e da autonomia (...)” (Lima, 1992, p. 2).

A partir do início da década de 90, começam a verificar-se alterações ao nível dos planos curriculares, da organização e da gestão escolar, da escolaridade obrigatória e da própria função da Escola, ou do enquadramento político normativo, de matérias como a participação dos não docentes nos órgãos de direção, a autonomia das escolas, a distinção entre direção e gestão. Estas alterações obrigaram também a uma reformulação do “contínuo”, então designado Auxiliar de Ação Educativa, competindo-lhe, como a designação sugeria, funções educativas.

Saliente-se que estas alterações implicaram novos conhecimentos e comportamentos, não bastando por si só a legislação, pois foi necessário reavaliar a necessidade de formação para o desempenho das novas funções, com vista à atualização contínua deste grupo de profissionais.

Alternadamente, pelo que as políticas exigiam e/ou por necessidade de reformar a educação e o funcionamento das escolas, foram propostos e regulamentados diferentes nomes para designar os atuais AO. A alteração resultava sempre da mudança de legislação quanto às atribuições e competências, direitos e deveres destes profissionais. Subscrevendo a opinião de Gomes (1993), a evolução desta carreira fez-se sentir mais nas designações utilizadas, sendo pouco significativas as alterações que se iam verificando ao nível das competências/atribuições dos seus direitos e deveres.

Os decretos, portarias e outros normativos sucedem-se numa lógica aditiva, que faz com que coexistam sincrónica ou diacronicamente, medidas similares, aparentemente contraditórias, num processo sedimentar com alguma dificuldade de interpretação, em que a retórica política assume um discurso baseado numa estratégia de reformas necessárias à organização escolar, tendo em vista melhorar e aumentar a qualidade das escolas, resultando num certo hibridismo de princípios e normas que regulam a ação dos AO no sistema educativo.

3.4 - O Assistente operacional e a construção da sua identidade profissional

Partindo de uma breve análise histórica da legislação, poderemos caracterizar a evolução da categoria do assistente operacional e tentar compreender, face aos respetivos normativos, quais os sentidos da ação/participação/não participação, destes atores em contexto escolar:

- 1894 – “Pessoal menor”
- 1969 – “Pessoal auxiliar”
- 1980 – “Pessoal auxiliar de apoio”
- 1987 – “Auxiliar de ação educativa”
- 2009 – “Assistente operacional”

(Rodrigues, 2009, p.31)

Verifica-se que, além das alterações das designações, a legislação evoluiu, à exceção do mais recente decreto-lei que analisaremos mais adiante, no sentido de atribuir mais autonomia e responsabilidade a estes profissionais.

Fazendo uma breve retrospectiva, encontramos a designação de “pessoal menor”, que compreende as categorias de Contínuo de 1.^a, 2.^a classe e Servente, no Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, regulamentado na secção IV, do Capítulo VI, do Decreto-Lei 48572, de 9 de setembro de 1968.

Sobressai das suas atribuições a alínea f) do artigo 215.º “Como participe da ação educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social nos pátios e recreios, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternos, sendo-lhe absolutamente vedado o recurso à força”, o que constitui uma evolução notória no sentido da valorização do papel educativo destes funcionários.

A designação “pessoal menor” surge, pela primeira vez, no Decreto-Lei n.º 49410 de 24 de novembro de 1969 (ponto 2 e 3 do art.º 22), regulamentando um quadro único privativo de pessoal administrativo e auxiliar dos estabelecimentos de ensino, que englobava os motoristas, o porteiro, o correio, os contínuos, servente e paquete.

Mais tarde, através do Decreto-Lei n.º 513/73 de 10 de outubro, Veiga Simão pretendeu implementar aquela que viria a ser a primeira grande reforma das estruturas administrativas dos Estabelecimentos de Ensino Preparatório e Secundário e das Escolas do Magistério Primário, estabelecendo nas escolas os quadros do Pessoal Administrativo e Auxiliar (Ramalho e Ramalho, 2015, p. 220).

Posteriormente, seis anos após o 25 de abril, verificou-se uma tentativa de revalorização e diversificação das carreiras destes profissionais, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 57/80 de 26 de março, que passariam a exercer funções nas seguintes áreas: apoio geral (segurança, serviços de limpeza), sendo então introduzida a designação de “pessoal auxiliar de apoio”. Este pessoal podia exercer apoio externo, serviços diversos; apoio pedagógico (instalações gimnodesportivas, jardim e horta, biblioteca, laboratório ou oficina individualizada, documentação e equipamento audiovisual); apoio social escolar (primeiros socorros, refeitórios, bufete, papelaria); outras atividades (telefone, serviço polivalente, qualificado ou semiquilificado, guarda e reprografia).

Para a admissão à carreira eram condições indispensáveis: a escolaridade obrigatória fixada por lei; robustez física e mental necessárias, devidamente comprovadas e uma idade compreendida entre os 21 e os 55 anos de idade.

Uma inovação deste documento corresponde à clara discriminação dos direitos e deveres do “pessoal auxiliar de apoio”. Assim, seriam direitos do pessoal de apoio auxiliar: participar em ações que visassem a sua valorização cultural e profissional; participar nas tarefas inerentes a uma melhor ação educativa e apresentar aos seus superiores hierárquicos sugestões fundamentadas, tendo em vista a melhoria das condições de trabalho (artigo 26.º do Decreto-Lei n.º 57/80).

Sublinha-se o esboço daquilo que virá a potenciar a reestruturação formal, uma década mais tarde, isto é, o dever do pessoal de apoio colaborar na ação educativa de acordo com o ponto 2 do artigo 27.º:

O pessoal de apoio deverá ainda colaborar na ação educativa dos respetivos estabelecimentos de ensino, de modo a que estes possam responder devidamente às necessidades da comunidade em que se inserem.

As transformações referentes à carreira dos atuais assistentes operacionais, foram feitas, umas vezes de forma mais concreta e significativa, outras de forma

quase imperceptível, mas sempre com o objetivo de melhorar a qualidade educativa das nossas escolas.

Os aspetos principais que constam da legislação que regulamenta estes profissionais, começando por destacar o Decreto-Lei n.º 223/87 de 30 de maio, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei n.º 515/99 de 24 de novembro, criou em substituição da carreira de contínuo, a carreira de auxiliar de ação educativa, dos estabelecimentos de ensino da rede do ensino superior, propondo-se responder aos problemas até então detetados, conforme poderemos ler no preâmbulo do supramencionado Decreto-Lei:

- *Permitir uma gestão de pessoal mais eficaz e desburocratizada;*
- *A criação de novas carreiras para resposta eficiente às exigências do processo educativo;*
- *Definir claramente as dependências hierárquico-funcionais;*
- *Entre outras, como aspetos de modernização.*

No que concerne aos conteúdos funcionais, a atividade dos auxiliares de ação educativa desenvolve-se, predominantemente, nas áreas de “apoio à atividade pedagógica, social escolar e apoio geral” (Anexo do Decreto-Lei n.º 223/87):

- *Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos;*
- *Preparar material didático;*
- *Registar faltas dos professores;*
- *Abrir e organizar os livros de ponto;*
- *Limpar e arrumar as instalações da escola;*
- *Prestar assistência em situações de primeiros socorros;*
- *Requisitar, preparar e vender, ou distribuir bens, produtos ou materiais do bufete e papelaria.*

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 515/99 de 24 de novembro, encontramos uma maior preocupação do poder central relativamente ao papel destes profissionais, enquanto agentes essenciais na construção e funcionamento de *uma escola de qualidade*, o que transparece no preâmbulo do referido Decreto:

No processo de construção de uma escola de qualidade, todos os profissionais da educação desempenham um papel relevante. Além dos

docentes, a escola integra um conjunto diversificado e relevante de outros profissionais, cuja ação é essencial na organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e no processo educativo.

Este decreto passa a compreender o direito/dever deste pessoal à formação inicial, contínua e especializada, reconhecendo-se ainda o direito à sua autoformação.

Deste modo, abrem-se novos horizontes na carreira dos AO, dos quais sublinhamos o ponto 2 do artigo 66.º: “são extintos os lugares da carreira de auxiliar de apoio à medida que forem vagando. (...) a reclassificação profissional dos Auxiliares de Ação Educativa far-se-á para a carreira de Assistentes de Ação Educativa.”

Note-se, no entanto, que este diploma não faz qualquer referência aos conteúdos funcionais da então criada carreira de assistente de ação educativa, clarificando, no ponto 2, do artigo 31.º que *o conteúdo funcional do encarregado e dos auxiliares de ação educativa é o constante do anexo XXI ao Decreto-Lei n.º 223/87 de 30 de maio.*

Destacamos, ainda, a criação da carreira dos Assistentes de Ação Educativa, para aqueles que tivessem o 12.º ano de escolaridade e frequência de formação especializada de 250 horas, carreira que seria inicialmente exercida pelos Auxiliares de Ação Educativa, que tivessem frequentado com aprovação formação especializada de 250 horas, levando à extinção da, até então, carreira de Auxiliar de Ação Educativa.

Sublinha-se que esta nova carreira, que desembocaria na extinção do Auxiliar de Ação Educativa e que tinha como condição única para o seu ingresso a detenção da escolaridade obrigatória, sem qualquer formação específica para o efeito, surge, agora, com uma nova exigência de habilitações literárias para quem a ela queira aceder, o 12.º ano, cumulativamente com formação especializada de 250 horas.

Salientamos, portanto, o grau de exigência previsto na qualificação destes novos trabalhadores a ingressarem nesta nova carreira, e no papel que se lhes exige junto da comunidade educativa, como poderemos aferir através dos conteúdos funcionais previstos para a carreira de Assistente de Ação Educativa, designadamente:

- “Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o período de funcionamento da Escola, com vista a assegurar um bom ambiente educativo.”

- “Participar em ações que visem o desenvolvimento pessoal e cívico das crianças e jovens e favoreçam um crescimento saudável.”

- “Exercer tarefas de apoio à atividade docente de âmbito curricular e de enriquecimento do currículo.”

- “Exercer tarefas de enquadramento e acompanhamento das crianças e jovens, nomeadamente no âmbito da animação socioeducativa e de apoio à família.”

- “Cooperar com os serviços especializados de apoio educativo.”

- “Prestar apoio específico a crianças e jovens portadores de deficiência”.

- “Exercer tarefas no domínio da prestação de serviços de ação social escolar”.

Para o ingresso nesta carreira, estes trabalhadores deveriam ter como habilitações mínimas o 12º ano, e deixariam de efetuar limpezas nas escolas, passando este serviço a ser da responsabilidade de empresas contratadas para o efeito (Ramalho e Ramalho, 2015).

Acautele-se, no entanto, que este diploma não foi totalmente regulamentado, tendo sido, posteriormente, revogado pelo Decreto-Lei n.º 184/2004 de 29 de julho, que estabeleceu o estatuto específico do pessoal técnico profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente, apresentando os conteúdos funcionais da carreira de AAE: *Ao Auxiliar de Ação Educativa incumbe o exercício de funções de apoio geral, incluindo as de telefonista e operador de reprografia, desenvolvendo e incentivando o respeito e apreço pelo estabelecimento de educação ou de ensino e pelo trabalho que, em comum, nele deve ser efetuado.*

A carreira de Assistente de Ação Educativa, prevista no DL 515/99, existe apenas com valor residual, *dado que o ME prevê, na prática, unicamente um Assistente de Ação Educativa por Escola/Agrupamento, e nunca abriu concurso para ingresso nesta carreira, apesar de criada desde o ano de 1999.* (Ramalho e Ramalho, 2015)

A partir de 1 de janeiro de 2009, transitaram para a carreira/ categoria de assistente operacional (ao abrigo do art.º 100º, da Lei nº 12-A/2008 e art.º 7º do

decreto-Lei nº 121/2008), os trabalhadores pertencentes às seguintes carreiras: Auxiliar agrícola; Auxiliar de ação educativa; Auxiliar de manutenção; Auxiliar técnico; Cozinheiro; Costureiro; Fiel de armazém; Guarda-noturno; Jardineiro; Motorista de ligeiros; Motorista de pesados; Operário qualificado; Tratador de animais.

Considera-se esta alteração um retrocesso relativamente ao previsto pelo DL 515/99, previamente analisado, logo a partir do termo “assistente operacional” que abarca um conjunto vasto de funções de natureza muito distinta daquelas que efetivamente são as exercidas pelo extinto auxiliar de ação educativa.

Atualmente, é o Decreto-Lei 35/2014 de 20 de junho, que aprova a Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, onde está incluída a carreira de assistente operacional e onde se pode aferir no Capítulo II, Artigo 80.º, as disposições gerais relativamente ao conteúdo funcional que enunciam o seguinte:

- 1- A cada carreira, ou a cada categoria em que se desdobre uma carreira, corresponde um conteúdo funcional legalmente descrito.*
- 2- O conteúdo funcional de cada carreira ou categoria deve ser descrito de forma abrangente, dispensando pormenorizações relativas às tarefas nele abrangidas.*

Ora, parece-nos, pois, que esta descrição “abrangente”, já proposta no supramencionado DL de 2008, ao prever que a substituição da gestão das tarefas dos assistentes operacionais se faça já não de acordo com “conteúdos rígidos” mas por intermédio de um conteúdo funcional “descrito de forma abrangente” (Lei 12-A/2008, art.º 43.º, n.º 2), pretende criar condições a que cada escola faça a gestão das competências dos seus trabalhadores de uma forma flexível e de acordo com as suas necessidades, o que não será de estranhar quando assistimos a uma política economicista por parte do poder central e, na nossa opinião, a um evidente retrocesso na progressão e reconhecimento das qualificações dos funcionários da Função Pública, em geral, e dos assistentes operacionais com funções de auxiliares de ação educativa, em particular.

No nosso entender, esta carreira profissional tem vindo a ser desvalorizada, assistindo-se a um decréscimo da qualificação exigida a estes agentes, bem como,

das competências necessárias ao exercício das suas funções, como poderemos verificar através do quadro que apresentamos seguidamente (cf. Quadro 1). Este quadro sintetiza a participação formal regulamentada, permitindo verificar que estamos perante um discurso que conferiu novos papéis a este grupo de profissionais, exigindo-lhes funções extremamente variadas e prevendo-se uma maior especialização destes funcionários, mas que na prática nunca foram vinculativos e entretanto foram revogados.

Atendendo à legislação, de momento em vigor, ressaltam das garantias e deveres destes profissionais o acesso à formação, bem como o dever do empregador público em *proporcionar ao trabalhador ações de formação profissional adequadas à sua qualificação, nos termos da legislação especial* (Ponto 2, do Artigo 71.º do DL 35/2014).

No ponto 2 do artigo 72.º, relativo às *Garantias do Trabalhador*, do mesmo DL podemos ler que *os trabalhadores têm o direito de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento necessárias ao seu desenvolvimento profissional*.

Por último, interessa lembrar que o ponto 12 do artigo 73.º do DL que agora analisamos, no que concerne aos *Deveres do Trabalhador* estipula que *O trabalhador tem o dever de frequentar ações de formação e aperfeiçoamento profissional na atividade em que exerce funções, das quais apenas pode ser dispensado por motivo atendível*.

Decreto- Lei n.º 37029 1946	Decreto- Lei n.º 48572 1968	Decreto- Lei n.º 223/87 e 515/99	Decreto-Lei n.º 184/2004	Lei n.º35/2014
<p>Preparar os utensílios necessários para o bom funcionamento das aulas, executando ordens que para tal lhe forem dadas pelos professores.</p> <p>Anotar as faltas de professores e mestres.</p> <p>Vigiar os alunos que não estejam ocupados nos trabalhos escolares.</p> <p>Desempenhar o serviço que superiormente lhe for designado.</p>	<p>Preparar os utensílios (...)</p> <p>Anotar as faltas (...)</p> <p>Impedir a presença na escola de pessoas que, pelo seu porte, possam perturbar o são convívio escolar.</p> <p>Como participe da ação educativa da escola, velar pela manutenção das boas normas de convivência social, procurando resolver as dificuldades dos alunos por meio de conselhos paternos sendo-lhe absolutamente vedado o uso da força.</p>	<p>Colaborar com os docentes no acompanhamento dos alunos.</p> <p>Preparar material didático.</p> <p>Registar faltas dos professores.</p> <p>Abrir e organizar livros de ponto.</p> <p>Limpar e arrumar as instalações da escola.</p> <p>Prestar assistência em situações de primeiros socorros.</p> <p>Requisitar, preparar e vender bens e produtos ou materiais do bufete e papelaria.</p>	<p>Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e jovens durante o funcionamento da escola.</p> <p>Atendimento e encaminhamento de utilizadores da escola.</p> <p>Controlar entradas e saídas.</p> <p>Cooperar nas atividades que visem a segurança da criança e dos jovens.</p> <p>Providenciar a limpeza, arrumação e conservação das instalações.</p> <p>Apoio de primeiros socorros.</p> <p>Estabelecer ligações telefónicas e prestar informações.</p> <p>Reprodução de documentos.</p> <p>Controle e gestão de stocks na reprografia.</p> <p>Efetuar no interior e exterior tarefas indispensáveis para o bom funcionamento da escola.</p> <p>Apoiar quando necessário laboratórios e bibliotecas escolares.</p>	<p>Funções de natureza executiva de carácter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem definidas e com graus de complexidade variáveis.</p> <p>Execução de tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico.</p> <p>Responsabilidade dos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo quando necessário à manutenção e reparação dos mesmos.</p>

Quadro 1 - Evolução dos conteúdos funcionais dos assistentes operacionais

O papel do pessoal não docente é crucial para o bom funcionamento da organização escola. Recordando o exposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos inferir que o conceito Educar é muito amplo e abrange vários domínios que não se restringe ao controlo dos aspetos atitudinais e comportamentais dos alunos.

Os pontos 4.º e 5.º da LBSE referem que *o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação dos cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...). A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.*

Ora, nestas tarefas, e numa escola cada vez mais multicultural, igualitária e que se quer efetivamente inclusiva, estas tarefas só serão almejadas com a colaboração de todos os atores que nela intervêm e atuam.

As escolas necessitam hoje destes profissionais como nunca antes necessitaram. Almeida, Mota e Monteiro (2001) no estudo que fizeram sobre os então auxiliares de ação educativa pronunciaram-se sobre os seus contributos para a escola parafraseando a perceção dos pais: “A AAE (auxiliar de ação educativa) tem a função de zelar pelos interesses dos professores, alunos e pais (...) cuidar da higiene da escola, vigiar o recreio das crianças e na ausência da professora ‘ocupar’ o lugar desta” (p.77).

Nesta perspetiva, salientamos a estabilidade que os AO têm na escola, ao contrário da instabilidade que atualmente caracteriza o corpo docente, resultando numa mais-valia no que diz respeito ao conhecimento/ acompanhamento dos alunos e respetivas famílias, podendo (e devendo) ser visto como meio facilitador para o desenvolvimento do processo educativo daqueles jovens, em geral, e dos que têm NEE, em particular.

É, no entanto, preocupante a “insatisfação” que Manuela Teixeira e Alves Pinto (2015) constataram num trabalho de investigação promovido pelo Instituto Superior da Educação e do Trabalho sobre o sentimento destes profissionais na escola, revelando que: *os trabalhadores não docentes não sentem o reconhecimento*

por uma grande parte dos membros da comunidade educativa e do Ministério da Educação do trabalho que desenvolvem naquele espaço, o que certamente impedirá que a escola inclusiva se concretize em plenitude. (Ramalho e Ramalho, 2015)

É precisamente neste sentido que elaborámos o presente estudo, tentando perceber através desta investigação o papel que os assistentes operacionais poderão ter na construção da escola inclusiva.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO
CAPÍTULO 4: OPÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 - Questões e objetivos da investigação

A multiplicidade característica da sociedade atual não pode ser olvidada pela comunidade educativa. Por esta razão, a escola defronta-se com um papel difícil pois, hoje em dia, na comunidade em que está inserida, a população é cada vez mais heterogênea o que leva a que a escola tenha que dar respostas cada vez mais diversificadas.

Neste contexto, à escola atual pede-se que inclua todos os alunos na sua variedade de competências, meios socioeconómicos e culturais “a escola inclusiva reúne hoje um grande consenso como o modelo que melhor responde a uma educação de qualidade sem deixar nenhum aluno para trás” (Baptista, 2011, p.102).

Foi esta premissa que suscitou a nossa inquietude, a constância do desafio diário de ter que fazer face a situações muito diferentes dentro da escola, o contributo que para enfrentar esses desafios têm todos os agentes educativos em geral, e o contributo dos assistentes operacionais, em particular. Apresenta-se, deste modo, a “primeira etapa do percurso de construção de um projeto de investigação” que tem como fundamento a “própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador” (Afonso, 2005, p. 48).

Após se ter estabelecido a “importância de não ignorar os “adquiridos” da experiência pessoal e profissional” (Afonso, 2005, p. 49), inicia-se a investigação com o estabelecimento de um “fio condutor tão claro quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29).

O objetivo de uma investigação é o de procurar respostas a inquietações e interrogações de várias ordens. “Uma investigação é algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 29).

O fim último do nosso estudo não foi o de atingir respostas únicas e inequívocas mas sim o de “construir conhecimento, descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 67-68).

Tal como preconizado por Quivy & Campenhoudt (1992), a questão que deu origem à nossa investigação foi:

► Em que medida o comportamento/atitudes dos assistentes operacionais no contexto escolar promovem a escola inclusiva?

Esta questão geral desdobrou-se noutras, pois o nosso estudo tentou “expressar o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 30):

- Qual/ quais as perceções dos pessoal assistentes operacionais face à Escola Inclusiva?
- Qual o papel dos assistentes operacionais na promoção da inclusão?
- Que relação existe entre as atitudes/comportamentos dos AO e a concretização da inclusão?
- De que modo contribuem os AO para a construção da inclusão?

Após este ponto de partida, estabeleceu-se o objetivo geral que pensamos ir ao encontro do nosso estudo, pois “o objetivo é a finalidade geral a que nos propomos” (Bardin, 1977, p. 98):

- Reconhecer a importância dos AO na construção da Inclusão.

Havendo escassos estudos relativos aos assistentes operacionais, enfrentou-se este trajeto investigativo num sentido descritivo. Para tal recorreremos à investigação de estudo de caso, utilizando uma metodologia mista, composta por questionário e entrevista semiestruturada tendo como amostra os assistentes operacionais de um Agrupamento de escolas do distrito de Beja.

4.2 - Tipo de investigação

A investigação que nos propusemos efetuar teve como ponto de partida a experiência do investigador (Afonso, 2005) e iniciou-se com a formulação de questões chave, tal como prescrito por Quivy e Campenhoudt (1992). Após estes primeiros passos começámos por fazer uma revisão da literatura, pois foi necessário “proceder à adequada contextualização do projeto” (Afonso, 2005, p.50). A revisão da literatura permitiu, em primeiro lugar, estabelecer os limites do problema a estudar “assim como o seu enquadramento no contexto político e social relevante

para a sua adequada compreensão” (Afonso, 2005, pp. 50-51). A revisão da literatura permitiu ainda identificar a “contextualização metodológica” (Afonso, 2005, p. 51), ou seja, estabeleceu a linha de investigação a seguir.

Posteriormente, ponderou-se qual o tipo de metodologia mais adequado para a investigação que pretendíamos efetuar. Assim, constatou-se que existe uma grande discussão entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Existem autores que defendem que as duas são irreconciliáveis. Outros há, que consideram que as duas podem ser empregues complementarmente. Evertson e Green (1986), citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990), concordam com as confluências que estão patentes entre estas abordagens metodológicas e “admitem a possibilidade de as combinar numa mesma investigação ou num mesmo programa de investigação” (p. 33).

Subscrevendo a opinião destes autores parece-nos que, ainda que possa existir conflito entre estas duas abordagens metodológicas – qualitativa e quantitativa – elas não se substituem, e que são tendencialmente convergentes (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

O objeto de estudo da nossa investigação foram as perceções dos assistentes operacionais e em que medida a(s) sua(s) atitude (s) e/ou comportamento(s) promovem a inclusão, tratando-se portanto de um contexto educativo. Desta forma, parece-nos que o tipo de investigação adequado será o estudo de caso, por ser a estratégia mais adequada, na medida em que o foco do nosso estudo se situa na contemporaneidade da problemática da escola inclusiva, inserida num contexto do processo de ensino e aprendizagem do agrupamento de escolas em estudo (Yin, 2003).

Yin (2003) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que “investiga um fenómeno atual no seu contexto real: quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas fontes de dados.” Esta definição permite distinguir o estudo de caso de outras investigações, dado que constitui a estratégia privilegiada quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”, não podendo o investigador exercer controlo sobre os acontecimentos, o estudo focaliza-se na investigação de um fenómeno atual no seu contexto.

A necessidade do estudo de caso surge “do desejo de se compreender fenómenos sociais complexos, permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (Yin, 2003, p. 20).

Por tudo isto e sintetizando, consideramos que a escola atual tem que responder cabalmente a todas as exigências de uma sociedade cada vez mais diversificada e, por conseguinte, pareceu-nos lógico optar por uma investigação do tipo qualitativa, pois tinha que assentar na experiência daqueles que, no seu quotidiano, vivem as dificuldades de responder a essas exigências. Assim, estamos “perante atores que agem tendo em conta a perceção dos outros e balizados por constrangimentos sociais que definem intencionalidades complexas e interativas” (Guerra, 2006, p. 9).

O trabalho “corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspetos da vida educativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). No que concerne à escolha do questionário como instrumento de recolha de dados, apresenta uma “sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio” Quivy & Campenhoudt (1992, p. s/d).

Assim, fundamentamos a nossa opção pelo questionário, que irá possibilitar a obtenção de dados, permitindo analisar as ações, a satisfação e opiniões dos assistentes operacionais. Na escolha deste tipo de instrumento pesou, também, o facto de este nos permitir inquirir a totalidade da amostra disponível, num espaço de tempo relativamente curto, bem como a garantia do anonimato dos participantes, não os expondo à influência de opiniões externas e, ainda, a flexibilidade na escolha do momento da resposta, permitindo aos participantes fazê-lo de acordo com a sua disponibilidade.

No que concerne aos questionários a investigação poderá, de facto, assumir um cariz quantitativo também denominado de empírico-analítico e objetivista, onde procuraremos descrever, analisar os fenómenos, através de aspetos mensuráveis (Coutinho, 2014).

O questionário foi produzido a partir de itens operacionalizados adaptados de um exemplar elaborado no âmbito de um estudo sobre auxiliares de ação educativa

(Gonçalves, 2010) e uma obra especializada no âmbito do papel dos auxiliares de ação educativa (Almeida, Mota & Monteiro, 2001).

A descrição e explicação de resultados serão analisadas recorrendo às induções que poderemos retirar dos dados colhidos e consubstanciados pelas informações recolhidas nas entrevistas realizadas, a partir das quais se tentou “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

4.3 - População e amostra

Norteámos a nossa investigação para a recolha de dados quantitativos, através de um questionário aos assistentes operacionais de um agrupamento de escolas do distrito de Beja, no sentido de perceber a perceção que estes funcionários têm da sua profissão e do seu papel na escola e, de dados qualitativos, recorrendo a entrevistas realizadas a duas assistentes operacionais e ao professor de Educação Especial, que trabalham e acompanham crianças com NEE, nesse mesmo agrupamento. Este foi o ambiente selecionado devido ao acesso privilegiado por parte do investigador tendo como premissa a sua já referida vivência.

4.3.1 - Caracterização da amostra

Tendo em consideração que os estudos relativos aos assistentes operacionais no contexto educativo são escassos e que estes profissionais assumem um papel cada vez mais relevante no quotidiano da vida escolar, propõe-se a realização de uma investigação que visa abordar a importância destes profissionais na escola: as suas ações, a sua satisfação e as suas opiniões perante as exigências e desafios do seu trabalho.

Deste modo, o estudo que nos propusemos realizar teve lugar na escola sede de um agrupamento de escolas do distrito de Beja, incidindo sobre uma amostra de 10 assistentes operacionais que ali exercem funções.

O questionário foi administrado a 9 indivíduos do sexo feminino (90%) e a 1 do sexo masculino (10%), com idades compreendidas entre os 32 e os 62 anos, sendo a média de idades dos participantes de 50,07 (MI = 50,07).

Em relação à habilitação escolar dos participantes (cf. Gráfico 1), quatro dos inquiridos obteve o 12.º ano de escolaridade, outros quatro concluíram o 9.º ano de escolaridade. Contudo, existem, também, participantes com apenas o 4.º ano de escolaridade.

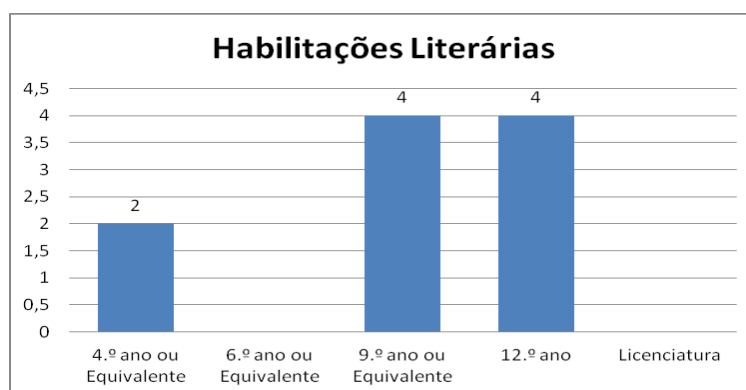


Gráfico 1 - HABILITAÇÕES LITERÁRIAS dos assistentes operacionais.

Atendendo a que a problemática do nosso estudo incide sobre as atitudes/comportamentos dos AO na promoção/construção da escola inclusiva seleccionámos dois instrumentos de análise: um questionário, onde através das respostas tentaremos caracterizar os AO que operam neste agrupamento, a sua relação com os restantes elementos da comunidade, as tarefas que habitualmente executam, os conhecimentos que consideram mais relevantes para o exercício das suas funções, as perceções relativamente à escola inclusiva e o reconhecimento/valorização das suas funções pelos próprios.

Realizámos também entrevistas semiestruturadas a duas assistentes operacionais que trabalham diretamente com crianças ou jovens com NEE e ao professor de Educação Especial que, através da sua experiência profissional, puderam dar o seu contributo a este estudo, no sentido de perceber como a profissão do assistente operacional é vista pelos próprios, mas também pelo professor de Educação Especial.

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Anos de Serviço	Situação Profissional	Cargo	Formação em NEE
A	F	41	12.º ano	13	QE	Chefe dos AO	Sim
B	F	39	12.º ano	4	Contratada	AO	Sim
C	M	38	L+FE	11	Contratado	Prof EE	FE - Domínios Cognitivo e Motor

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos entrevistados

4.4 - Instrumentos de recolha de dados

Qualquer investigação científica está dependente do contexto onde decorre a ação investigativa e dos constrangimentos que lhe são inerentes. Neste caso específico, pretendemos através de um estudo de caso, descrever a situação dos assistentes operacionais em que a investigação se concretizou e esboçar o perfil destes profissionais.

Atendendo aos objetivos desta investigação decidimos utilizar como métodos de recolha de dados o questionário e a entrevista.

O questionário tem como principal objetivo, segundo Sousa (2005), recolher, diretamente junto dos participantes, informações mais subjetivas, tais como opiniões, atitudes, sentimentos e experiências pessoais. Este instrumento surge como um método de recolha de dados que é de fácil preenchimento, para os participantes no estudo, uma vez que, segundo Quivy & Campenhoudt (2008), o questionário contém habitualmente perguntas com respostas previamente codificadas, o que leva os respondentes a terem de escolher uma resposta entre as que são propostas.

Sousa (2005) sublinha algumas das vantagens que motivaram a escolha deste método, como sejam: a aplicação a diferentes participantes simultaneamente; obtenção de dados de forma célere; a garantia de anonimato dos respondentes e a possibilidade de ser respondido em tempo considerado oportuno pelos inquiridos.

Por outro lado, com este tipo de inquérito, não há a possibilidade de o investigador influenciar, de qualquer forma, o inquirido uma vez que não há interação presencial (Carmo e Ferreira, 2008).

Ainda assim, o questionário apresenta, na opinião de Sousa (2005), limitações, entre as quais algumas que podem condicionar a análise das informações recolhidas no âmbito do presente estudo: os participantes podem deixar algumas questões sem resposta e podem surgir dificuldades de objetividade, pois a mesma pergunta pode ser alvo de interpretações diversificadas.

O questionário aplicado no âmbito do presente estudo apresenta, em primeiro lugar, uma breve introdução, cujo objetivo é apresentar o tema do estudo e garantir o anonimato e confidencialidade das respostas. Em seguida, são apresentadas cinco questões (1 a 5), através das quais se pretende proceder a uma caracterização sociodemográfica, recolhendo dados como sexo; idade; habilitações académicas; tempo de serviço e antiguidade. Seguidamente são colocadas questões de tipologia mista: questões de seleção (itens 6,7 e 8), relativas ao relacionamento com a comunidade, às atitudes/comportamentos/atividades que lhes são acometidas e aos conhecimentos que consideram mais importantes para a execução do seu trabalho, nos itens 9,10, 11, 12 e 13 são apresentadas questões que deverão ser respondidas numa escala de tipo Likert e que visam o levantamento das opiniões dos inquiridos sobre algumas questões relacionadas com o processo de inclusão e a perceção das suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola.

O outro instrumento escolhido para o nosso estudo foi a entrevista já que, no entender de Santos Guerra (2003), “a entrevista é o meio mais apropriado para realizar uma análise construtiva da situação, já que permite a participação dos sujeitos de um modo aberto” (p. 89). A necessidade desta escolha reveste-se de especial importância na medida em que, para estabelecer uma articulação entre o «mundo empírico» e o «mundo teórico», o investigado deve portanto selecionar um modo de pesquisa, uma ou mais técnicas de recolha de dados e um ou vários instrumentos de registo de dados. Isto significa, para ele, «instrumentar» a sua investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 141).

Assim optámos pela modalidade um entrevistador / um entrevistado (Santos Guerra, 2003). Este tipo de entrevista formal permitiu a “compreensão das perspetivas dos informantes, relativamente às suas...experiências ou situações, expressas através das suas próprias palavras” (Taylor & Bogdan, 1986, citados por Santos Guerra, 2003, pp. 89-90).

Para tal escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas na medida em que estivemos sempre abertos a “qualquer fluxo de informação imprevista” (Santos Guerra, 2003, p. 92), que surgisse no decorrer da conversa mas também porque não existem regras válidas para todas as conjunturas, pessoas e contextos (Santos Guerra, 2003).

Procurando uma maior transparência do nosso estudo foram efetuados os contatos, comunicaram-se os objetivos, adquiriu-se o consentimento e asseverou-se o anonimato.

Neste contexto elaborámos um guião de entrevista para ter um fio condutor do nosso estudo e permitir “...a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (Guerra, 2006, p. 53).

4.5 - Procedimentos

Procedeu-se, primeiramente, à revisão da literatura científica, ao longo da qual nos dedicámos à problemática da inclusão, às necessidades educativas especiais e ao contributo do pessoal não docente e especialmente dos assistentes operacionais na construção da escola inclusiva.

Seguidamente, procedeu-se à elaboração dos instrumentos a ser utilizados: os questionários e os guiões das entrevistas.

Para a recolha dos dados, contactámos a Instituição, solicitando a autorização à Direção Pedagógica para a aplicação dos instrumentos (cf. Anexo I). Foram informados do objetivo desta investigação e de todos os passos que iriam ser dados. Posteriormente, reuniu-se com a Chefe dos Assistentes Operacionais e informou-se sobre todo processo da investigação, solicitando a participação dos elementos da equipa.

Após a apresentação do estudo e da obtenção prévia de um parecer positivo, os questionários (cf. Anexo II) foram distribuídos no dia 19 de maio e recolhidos no dia 23 do mesmo mês, estando a investigadora presente no ato de entrega dos mesmos, por forma a esclarecer eventuais dúvidas, quer relativamente ao objetivo da sua aplicação quer no que diz respeito às instruções gerais de resposta. Todos os assistentes operacionais (dez trabalhadores da escola sede) responderam ao

questionário. Para o tratamento estatístico da caracterização sociodemográfica da amostra, veiculando uma apresentação de dados mais clara, recorreu-se à Folha de Cálculo (*Microsoft Office Excel 2007*), permitindo a criação de gráficos/figuras.

No tratamento das repostas às questões que visam o levantamento das opiniões e perceções dos assistentes operacionais sobre a inclusão e as suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola (itens 9,10, 11, 12 e 13) utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0.

As entrevistas semiestruturadas (cf. Anexos III e IV) decorreram entre maio e junho. Aquando da sua realização assumiu-se uma posição não diretiva, com vista a minimizar os constrangimentos, eventualmente sentidos durante a entrevista, permitindo respostas mais sinceras por parte dos entrevistados (Quivy & Campenhoudt, 1998).

As entrevistas desenrolaram-se num ambiente e num contexto adequados, tendo sido realizadas na biblioteca (um dos locais de trabalho das AO). Foram novamente explicitados os objetivos da nossa investigação, assegurada a confidencialidade dos dados obtidos e registados em gravação áudio, também esta antecipadamente comunicada e autorizada (Santos Guerra, 2003).

Posteriormente, procedeu-se ao processamento das entrevistas: transcrição integral do arquivo áudio para subsequente análise de conteúdo.

**CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

5.1 - Apresentação e análise de resultados

Os resultados da análise dos questionários permitirão fazer a contextualização sociodemográfica dos respondentes e, posteriormente, das suas percepções relativamente à sua relação com os restantes elementos comunidade educativa, às atividades que realizam mais regularmente, aos conhecimentos que consideram mais importantes na execução das suas tarefas e as suas atitudes e percepções em relação à escola inclusiva.

Os dados recolhidos através das entrevistas serão tratados num subcapítulo, atendendo a que as mesmas foram realizadas apenas às funcionárias que trabalham mais diretamente com as crianças com NEE e ao professor de Educação Especial.

5.1.1 - Caracterização sociodemográfica

O questionário foi, como atrás referimos, administrado a 9 indivíduos do sexo feminino (90%) e a 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 32 e os 62 anos, sendo a média de idades dos participantes de 50,07 (MI = 50,07).

Em relação à habilitação escolar dos participantes, como vimos no gráfico 1, 40% dos inquiridos atingiu o 12º ano de escolaridade, outros 40% atingiram o 9º ano de escolaridade, havendo, no entanto, 2 (20%) elementos que têm apenas o 4º ano de escolaridade.

No que diz respeito à experiência profissional dos inquiridos (cf. Gráfico 2), nota-se que há algumas disparidades, constituindo um grupo algo heterogéneo já que 40% dos inquiridos trabalham nesta área há mais de um ano, mas há menos de cinco anos; apenas um elemento (10%) trabalha na área há mais de 10 anos, mas menos de 15; quatro elementos (40%) têm mais de 15 anos de experiência, mas menos de 20 e apenas um inquirido (10%) tem mais de 20 anos de experiência.

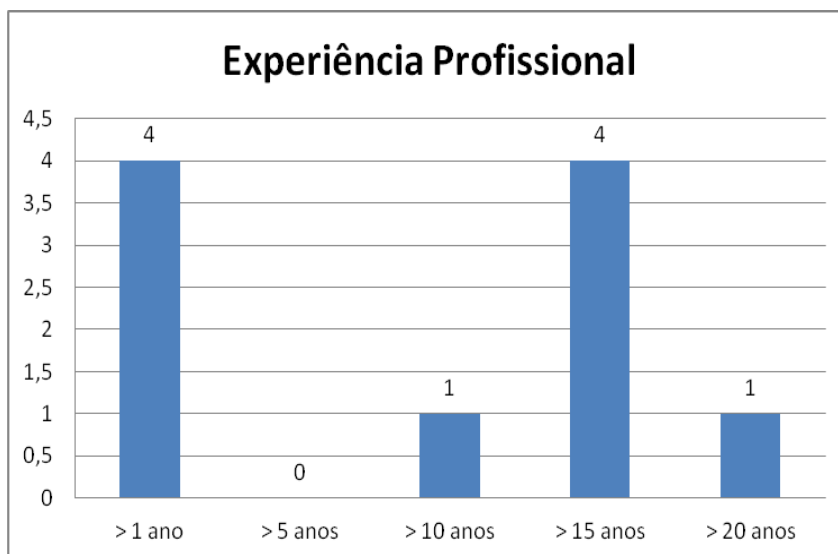


Gráfico 2 - Experiência profissional

Verificamos a mesma heterogeneidade no que toca à antiguidade no agrupamento (cf. Gráfico 3), já que, como podemos verificar, há quatro elementos (40%) que trabalham na escola há menos de cinco anos.

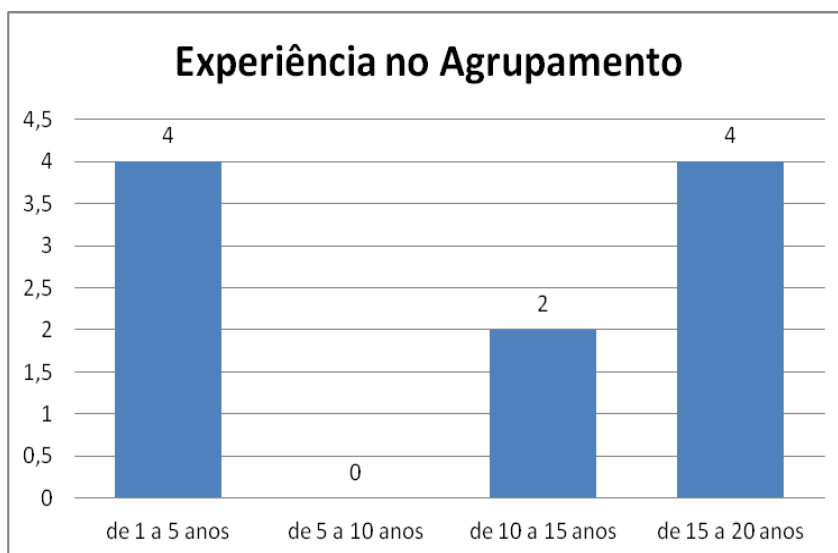


Gráfico 3 - Experiência no agrupamento (antiguidade)

5.2 - Caracterização dos assistentes operacionais

Seguidamente são analisadas as respostas às questões de seleção (itens 6,7 e 8), relativamente ao relacionamento com a comunidade, às atitudes/comportamentos/atividades que lhes são acometidas e aos conhecimentos que consideram mais importantes para a execução do seu trabalho.

Assim relativamente à sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa (cf. Gráfico 4), poderemos verificar que existe uma boa relação com os colegas, tendo 50% dos inquiridos referido que ela é *muito boa* e os outros 50% referido que ela é *boa* , sendo a relação com os professores e o conselho executivo classificadas de forma idêntica. Há a anotar que 40% dos inquiridos considera a sua relação com os alunos *muito boa* e 60% considera-a *boa* . Sublinhe-se no entanto, que a apreciação da relação com os Encarregados de Educação (EE) sofre alguma disparidade, visto que quatro elementos referem que esta relação é *muito boa* , seis elementos (60%) classificam-na como *boa* e um inquirido (10%) classifica-a como *razoável* .

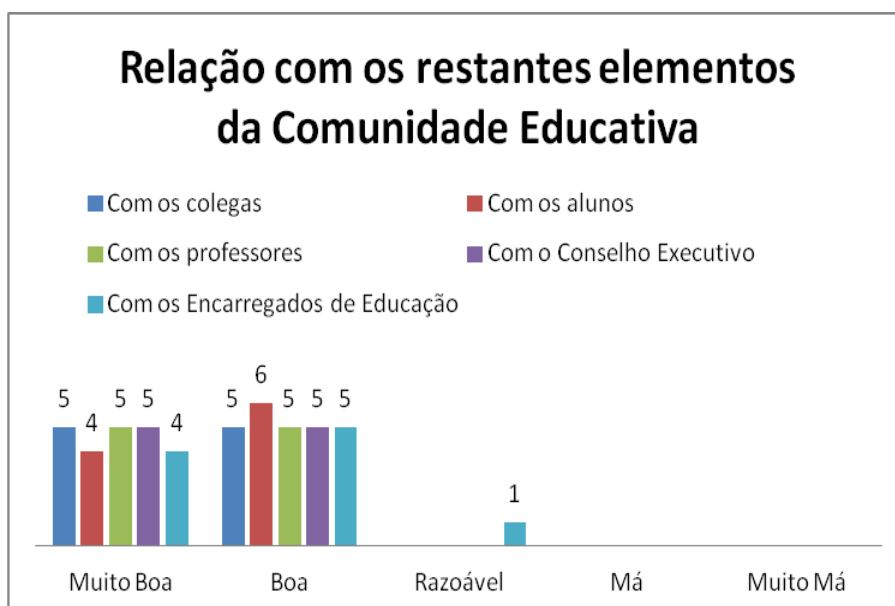


Gráfico 4 - Relação com os restantes elementos da comunidade educativa

No que diz respeito às atividades realizadas pelos diferentes inquiridos, nota-se alguma disparidade, como poderemos verificar através do gráfico seguinte:

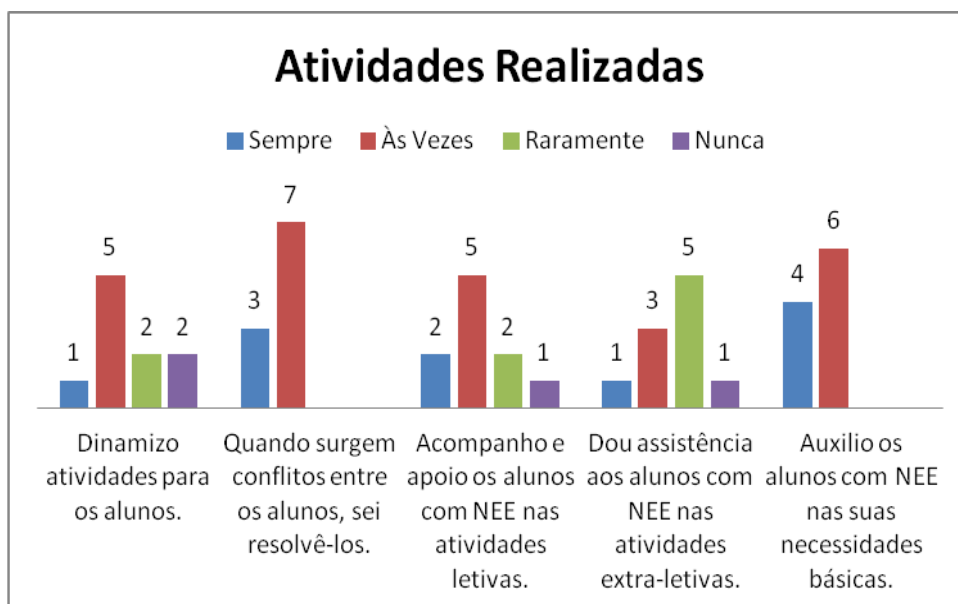


Gráfico 5 - Atividades realizadas

Note-se que um elemento dinamiza efetivamente atividades para os alunos, 50% dos inquiridos fá-lo *às vezes*, 20% admite que o faz *raramente* e 20% revela que *nunca* dinamiza atividades para os alunos.

Quando surgem conflitos entre os alunos, 30% sabe resolve-los, tendo os restantes 70% da amostra referido *às vezes*, evidenciando que poderão, por vezes, não saber o que fazer.

Relativamente ao acompanhamento e apoio aos alunos com NEE nas atividades letivas 20% fazem-no *sempre*, 50% dos inquiridos declara que executa essas atividades *às vezes*, 20% refere que *raramente* as executa e 10% que *nunca* o fazem. No âmbito das atividades extra-letivas 10% afirmam que o fazem *sempre*, 30% refere *às vezes*, 50% declara que *raramente* e 10% referem que *nunca* dá assistência aos alunos com NEE nas atividades extra-letivas.

No que diz respeito ao auxílio dos alunos com NEE nas suas necessidades básicas 40% dos inquiridos fá-lo *sempre*, mas 60% o executa-o *às vezes*.

Foi também pedido aos AO (assistentes operacionais) que selecionassem, de entre onze opções possíveis, três conhecimentos que considerassem importantes para o seu trabalho (cf. Gráfico 6).

Assim, verifica-se que os conhecimentos considerados mais importantes foram os relativos ao *relacionamento humano* visto que esta opção foi comum a 70% dos inquiridos, *conhecimentos de primeiros socorros* e *em necessidades educativas especiais* que foram selecionadas por 50% dos respondentes, seguida dos conhecimentos relativos aos *deveres e direitos dos assistentes operacionais* assinalada por 40% dos inquiridos, 30% dos inquiridos assinalaram como sendo igualmente importantes os *conhecimentos de saúde e segurança*. Relativamente aos conhecimentos de *atendimento ao público* e *psicologia da educação* foram considerados importantes por 20% dos inquiridos. Apenas 10% dos respondentes reconheceu importância aos conhecimentos de *organização e gestão escolar* e/ou em *liderança e gestão de conflitos*. Nenhum dos inquiridos selecionou os conhecimentos de *Informática e novas tecnologias* ou de *animação e técnicas de expressão* como sendo dos conhecimentos mais relevantes para o exercício das suas funções.

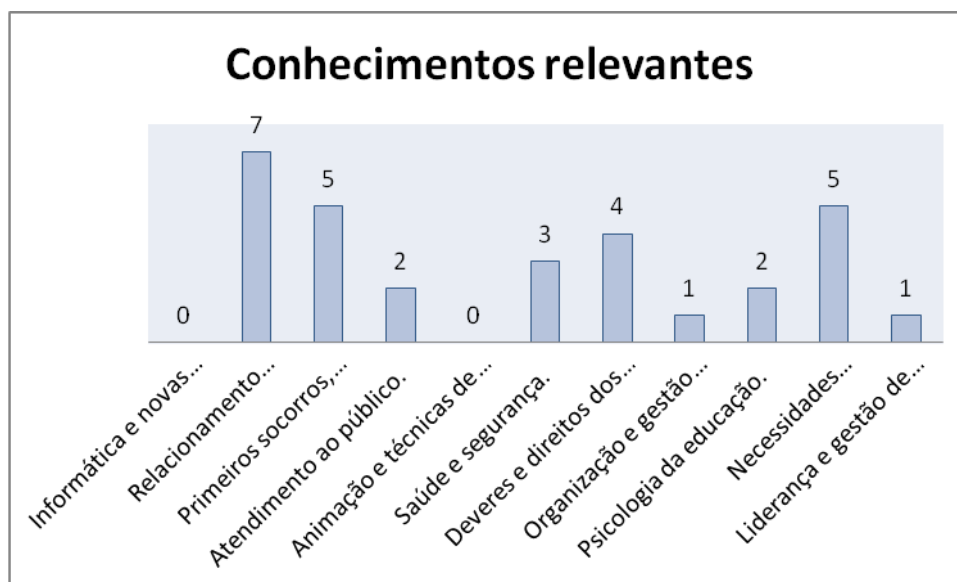


Gráfico 6 - Conhecimentos relevantes

5.3 - O assistente operacional e a perceção da sua identidade profissional

No tratamento das repostas às questões que se seguem que, como referimos anteriormente, visam o levantamento das opiniões e perceções dos assistentes operacionais sobre a inclusão e as suas atitudes em relação à inclusão dos alunos com NEE na escola (itens 9,10, 11, 12 e 13), recorreu-se a uma escala de tipo *Likert* que sugeria o recurso a quatro tipos de resposta: “concordo totalmente” (com valor 3), “concordo” (com valor 2), “discordo” (com valor 1) e “discordo totalmente” (com valor 0), tendo-se utilizado o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23.0. para a análise de dados, apresentam-se os mesmos em tabelas e gráficos para uma análise mais clara.

A tabela que se segue (cf. Tabela 1) apresenta-nos dados alusivos à intenção dos assistentes operacionais em prosseguir os seus estudos, caso lhes surja oportunidade para tal, e a perceção destes funcionários relativamente ao aumento da eficácia e eficiência no exercício das suas funções mediante o nível de conhecimentos.

Assim, verifica-se que, na sua maioria (70%), há vontade destes trabalhadores em prosseguir os seus estudos, visto que 30% dos inquiridos concordam e 40% concordam totalmente em o fazer. No entanto, 20% dos inquiridos discorda e 10% discorda totalmente com a proposição.

Relativamente à proposição *se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola*, constata-se uma divisão nas opiniões, já que ao analisarmos a *percentagem válida*, a mesma encontra-se nos 50% quer para o número de concordantes, quer para o número de discordantes. Apenas dois inquiridos concordaram totalmente (10%) e discordaram totalmente (10%), 40% concordou com a afirmação, e outros 40% discordaram da mesma.

9 A) Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	1,0	2	16,7	20,0	30,0
	2,0	3	25,0	30,0	60,0
	3,0	4	33,3	40,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
9 B) Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	1,0	4	33,3	40,0	50,0
	2,0	4	33,3	40,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
9 C) Se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	3	25,0	30,0	30,0
	1,0	3	25,0	30,0	60,0
	2,0	3	25,0	30,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
9 D) Se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	3	25,0	30,0	30,0
	1,0	3	25,0	30,0	60,0
	2,0	3	25,0	30,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

Tabela 1 - Continuação dos estudos e valorização de conhecimentos

No que concerne à hipótese *se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão*, 60% dos inquiridos é desfavorável, 30% concordam e apenas 10% concorda totalmente.

Perante a afirmação *se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo*, um dos inquiridos (10%) concorda totalmente, 30% apenas concorda, os restantes inquiridos ou discordam (30%) ou discordam totalmente (30%).

Na questão seguinte, colocaram-se aos inquiridos algumas proposições relativamente aos conhecimentos/formação que consideravam essenciais para terem um papel mais interventivo no auxílio aos professores. Assim, como poderemos observar na tabela que se segue (cf. Tabela 2), relativamente aos conhecimentos/formação considerados preponderantes, constatamos que a maioria dos inquiridos concorda ou concorda totalmente com as diferentes proposições, há, no entanto a salientar que um elemento (10%) discorda ou discorda totalmente das hipóteses dadas.

No que diz respeito aos conhecimentos/formação considerados mais pertinentes são selecionados pelos inquiridos (90%) conhecimentos/formação sobre: *Animação de grupos* (10% discordam totalmente), *Preparação de materiais didáticos* (10% discorda), *Manuseamento de materiais de expressão plástica* (10% discorda), *Técnicas de apoio e auxílio aos alunos com NEE* (10% discorda) e *Atividades de integração de alunos com NEE* (10% discorda).

Relativamente à formação sobre *Utilização de ferramentas informáticas*: 30% dos inquiridos concorda totalmente, 50% apenas concordam, 10% discorda e outros 10% discordam totalmente.

10. Para ter um papel mais interventivo no auxílio aos professores, deveria ter conhecimentos/formação sobre: a) Animação de grupos.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	2,0	4	33,3	40,0	50,0
	3,0	5	41,7	50,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
10 b) Preparação de materiais didáticos.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	1	8,3	10,0	10,0
	2,0	7	58,3	70,0	80,0
	3,0	2	16,7	20,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
10 c) Manuseamento de materiais de expressão plástica.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	1	8,3	10,0	10,0
	2,0	7	58,3	70,0	80,0
	3,0	2	16,7	20,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
10 d) Utilização de ferramentas informáticas.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	1,0	1	8,3	10,0	20,0
	2,0	5	41,7	50,0	70,0
	3,0	3	25,0	30,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
10 e) Técnicas de apoio e auxílio aos alunos com NEE.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	1	8,3	10,0	10,0
	2,0	4	33,3	40,0	50,0
	3,0	5	41,7	50,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		
10 f) Atividades de integração de alunos com NEE.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	1	8,3	10,0	10,0
	2,0	3	25,0	30,0	40,0
	3,0	6	50,0	60,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

Tabela 2 - Necessidades de Formação

Para o tratamento das respostas às proposições colocadas na questão 11, em que se pretende “medir” as perceções e atitudes dos inquiridos perante a escola inclusiva, em que discordo totalmente = 0 pontos, discordo= 1 ponto, concordo = 2 pontos e concordo totalmente = 3 pontos, procedeu-se ao tratamento estatístico que se traduziu no gráfico que apresentamos seguidamente (cf. Gráfico 7).

Os inquiridos serão discordantes ou concordantes com as proposições enunciadas, dependendo se a média de valores se situa entre 0 e 1,5 ou 1,5 e 3, respetivamente, conforme se apresenta no gráfico seguinte:

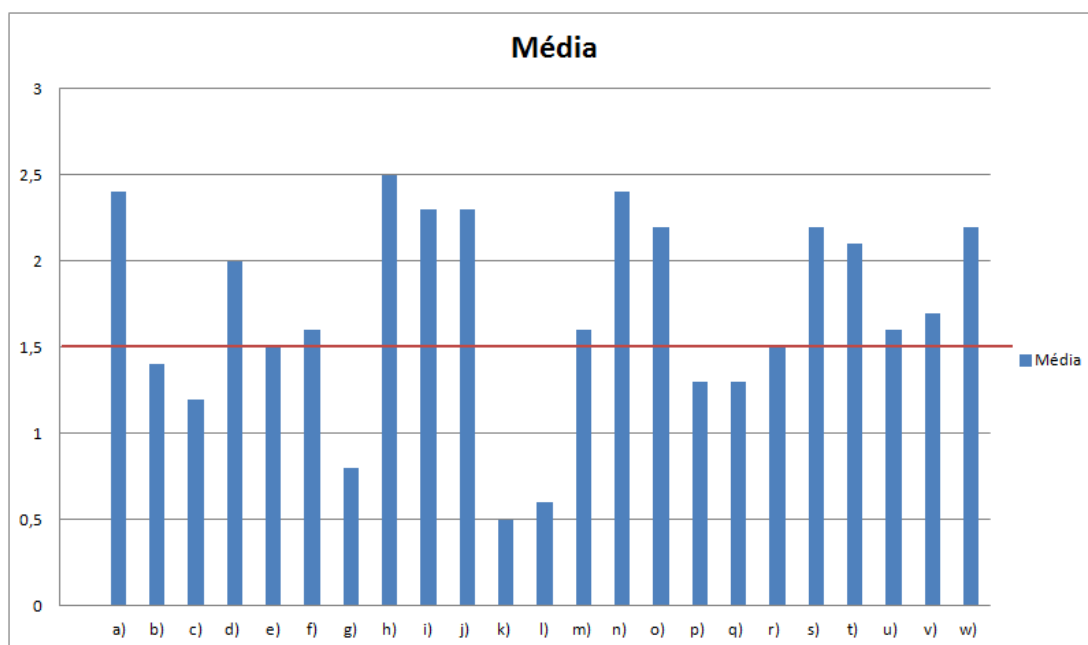


Gráfico 7 - Atitudes e perceções relativamente à escola inclusiva.

Da análise estatística realizada, destaca-se a concordância com pontuação igual ou superior a 2,0 com as seguintes proposições: a) *As condições da escola estão adequadas à inclusão de todos os alunos*; d) *O Projeto Educativo da Escola/Agrupamento tem espelhado o movimento da escola inclusiva*; h) *É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar*; i) *inclusão de alunos com NEE na minha escola é consensual*; j) *contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos*; n) *Os alunos com NEE devem frequentar o ensino regular*; o) *Os pais de crianças/jovens com*

NEE são elementos ativos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela; s) Os alunos com NEE são encorajados a participar ativamente na vida escolar, incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares; t) A inclusão de alunos com NEE na escola é benéfica para os próprios e para os seus pares, u) A integração de alunos com NEE na sala regular é vantajosa para os outros alunos (sem NEE) e w) A inclusão de alunos com NEE na escola implica uma nova preparação do pessoal não docente.

Salientamos, por outro lado, a discordância com pontuação igual ou inferior a 1,0 com as seguintes proposições: *g) O número de assistentes operacionais é suficiente na escola; k) Tenho receio de trabalhar junto de crianças/jovens com NEE na escola e l) Os alunos com NEE apenas devem participar nas atividades sociais.*

Na tabela que se segue, destacamos a concordância com a proposição *h) É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar*, já que 100% dos inquiridos concordam com a proposição e a discordância com a proposição *k) Tenho receio de trabalhar junto de crianças/jovens com NEE na escola*, com a qual 50% dos inquiridos discordaram e os restantes 50% discordaram totalmente.

h) É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	2,0	5	41,7	50,0	50,0
	3,0	5	41,7	50,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistem	2	16,7		
Total		12	100,0		
k) Tenho receio de trabalhar junto de crianças/jovens com NEE na escola.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	0,0	5	41,7	50,0	50,0
	1,0	5	41,7	50,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistem	2	16,7		
Total		12	100,0		

Tabela 3 - itens h) e k)

Na tabela que se segue (cf. Tabela: 4), salientamos a disparidade/ambiguidade de respostas, no que toca às proposições: *b) Os recursos materiais existentes (ex.:*

mobiliário adaptado, etc.) são insuficientes; c) A inclusão de alunos com NEE não faz parte de uma das metas da escola/Agrupamento; e) O número de professores de Educação Especial é suficiente face às necessidades; f) O número de outros técnicos especializados (ex.: terapeuta da fala, terapeutas ocupacionais, etc.) é suficiente neste agrupamento; m) O pessoal não docente não tem preparação suficiente para lidar com alunos com NEE; p) A integração de alunos com NEE na escola não é vantajosa para os mesmos; q) Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais; r) Não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados; u) A integração de alunos com NEE na sala regular é vantajosa para os outros alunos (sem NEE) e v) É difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE.

b) Os recursos materiais existentes (ex.: mobiliário adaptado, etc.) são insuficientes.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	2	16,7	20,0	20,0
	1,0	3	25,0	30,0	50,0
	2,0	4	33,3	40,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

c) A inclusão de alunos com NEE não faz parte de uma das metas da escola/Agrupamento.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	3	25,0	30,0	30,0
	1,0	2	16,7	20,0	50,0
	2,0	5	41,7	50,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

e) O número de professores de Educação Especial é suficiente face às necessidades.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	6	50,0	60,0	60,0
	2,0	3	25,0	30,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

f) O número de outros técnicos especializados (ex.: terapeuta da fala, terapeutas ocupacionais, etc.) é suficiente neste agrupamento.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	5	41,7	50,0	50,0
	2,0	4	33,3	40,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

m) O pessoal não docente não tem preparação suficiente para lidar com alunos com NEE.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	2	16,7	20,0	20,0
	1,0	1	8,3	10,0	30,0
	2,0	6	50,0	60,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

p) A integração de alunos com NEE na escola não é vantajosa para os mesmos.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	7	58,3	70,0	70,0
	2,0	3	25,0	30,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

q) Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	7	58,3	70,0	70,0
	2,0	3	25,0	30,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

r) Não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	1,0	4	33,3	40,0	50,0
	2,0	4	33,3	40,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

u) A integração de alunos com NEE na sala regular é vantajosa para os outros alunos (sem NEE).					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	,0	1	8,3	10,0	10,0
	1,0	2	16,7	20,0	30,0
	2,0	7	58,3	70,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

v) É difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE.					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,0	4	33,3	40,0	40,0
	2,0	5	41,7	50,0	90,0
	3,0	1	8,3	10,0	100,0
	Total	10	83,3	100,0	
Omisso	Sistema	2	16,7		
Total		12	100,0		

Tabela 4 - Dados inconclusivos

Finalmente, os inquiridos foram confrontados com proposições relativas à importância da sua função bem como pelo reconhecimento do seu trabalho e produtividade. Assim, relativamente à percepção da sua importância, podemos aferir, no gráfico que se segue, que todos os AO reconhecem a importância da sua função, uma vez que 100% dos inquiridos concordam com a proposição. (80% concordam totalmente, 20% apenas concordam).

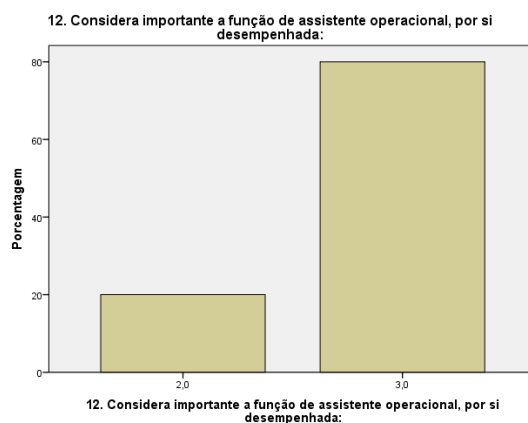


Gráfico 8 - Percepção da importância das suas funções

No que concerne à proposição *considero que a escola reconhece a minha importância e produtividade*, poderemos considerar que os AO deste agrupamento consideram o seu trabalho reconhecido, uma vez que 100% dos inquiridos são concordantes com a afirmação. (70% concordam e 30% concordam totalmente).

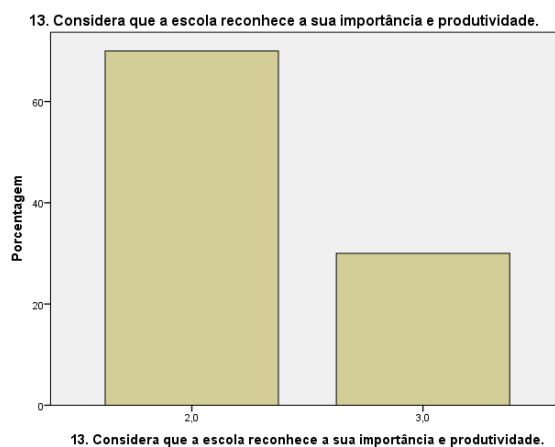


Gráfico 9 -Reconhecimento do seu trabalho e produtividade

5.4 - O papel do assistente operacional visto pelo próprio:

Neste ponto, proceder-se-á a uma análise de conteúdo das entrevistas, (cf. Anexos III a VII) realizadas junto dos assistentes operacionais e do professor de educação especial que trabalham diretamente com as crianças/jovens com NEE na escola sede.

A entrevista assumiu-se como um método de recolha de dados bastante útil, permitindo averiguar junto das assistentes operacionais:

- a) as atitudes e perceções das próprias relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- b) as funções que exercem com estas crianças, dentro e fora da sala de aula;
- c) a formação que têm para poder acompanhar os alunos com NEE;
- d) as suas experiências com alunos com NEE, os seus sentimentos e atitudes perante estas crianças;
- e) as dificuldades que sentem no seu trabalho autónomo de sala e em colaboração com os professores de EE.

No que concerne às *atitudes e perceções das AO relativamente à inclusão de alunos com NEE* poderemos considerar que as mesmas têm inequivocamente uma atitude inclusiva, como poderemos verificar através do quadro que se segue:

Atitudes e perceções relativamente à inclusão educativa de alunos com NEE	
A	B
<i>Eu defendo que as crianças são todas iguais, sejam elas especiais ou não e temos de tentar que todos sejam tratados da mesma forma. Eu acho que, dependendo da problemática da criança, na sua grande parte os alunos sem NEE não são prejudicados pela presença dos alunos com NEE.</i>	<i>Muitas vezes acho que eles não são compreendidos por nós (...) acho que temos que encarar a diferença de outra maneira, ao fim e ao cabo somos todos diferentes, uns com um comportamento mais ajustado/moldado à sociedade, outros menos e temos todos alguma coisa a aprender uns com os outros, apesar das diferenças.</i>

Quadro 3 - Atitudes e perceções relativamente à inclusão de alunos com NEE

Se a entrevistada A defende que “...as crianças são todas iguais, sejam elas especiais ou não...”, a entrevistada B considera que “...temos de encarar a diferença de outra maneira, ao fim e ao cabo somos todos diferentes...”.

Pensámos que seria também importante perceber quais as funções que estas assistentes operacionais realizam na escola e, como podemos verificar no quadro que se segue, elas são de diversa ordem, desde o acompanhamento a crianças com NEE à organização/dinamização de atividades na biblioteca ou à limpeza das salas, pelo que não há um conteúdo funcional específico para estes profissionais.

Função (ões) do assistente operacional	
A	B
<i>A principal função de um assistente operacional é o bem-estar dos alunos acima de tudo. Alguns destes alunos passam algumas horas da biblioteca comigo e eu não sei como lidar com eles, gostava de aprender técnicas/estratégias de ensino.</i>	<i>Fazer limpezas e acompanhar um menino especial, com paralisia cerebral, com problemas ao nível motor nos intervalos, durante a hora de almoço, nas idas à casa de banho, ajudo-o em tudo o que ele precisa.</i>

Quadro 4 - Funções do Assistente Operacional

Na tabela que se segue, evidenciamos a formação específica na área das NEE destas AO:

Formação específica em NEE					
A			B		
Designação	Local	N.º de Horas	Designação	Local	N.º de Horas
<i>Comportamentos disfuncionais na criança</i>	Escola- Sede	50h	<i>Comportamentos disfuncionais na criança</i>	Escola- Sede	50h
<i>Crianças com necessidades específicas de educação</i>	Escola- Sede	50h	<i>Crianças com necessidades específicas de educação</i>	Escola- Sede	50h
-----	-----	-----	<i>Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem</i>	Escola- Sede	25h
-----	-----	-----	<i>Perturbações do Neurodesenvolvimento e do Comportamento</i>	Beja	8h
-----	-----	-----	<i>Autismo – O que fazer? Como fazer? Quando fazer?</i>	Beja	8h
-----	-----	-----	<i>Participação no I Encontro do Pólo de Beja da Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas</i>	Beja	8h
-----	-----	-----	<i>Inclusão Ciclo de Palestras de Odemira – Uma experiência contada na 1.ª Pessoa</i>	Odemira	3h

Tabela 5 -formação específica em NEE

Além das formações obtidas, pareceu-nos pertinente questionar sobre as dificuldades sentidas na execução do seu trabalho, e as necessidades de formação. Como poderemos verificar através do quadro que se segue, ambas as entrevistadas nomeiam o *desconhecimento das problemáticas* das crianças como uma dificuldade, mostrando necessidade de formação nesta área, reconhecendo que as formações são de poucas horas o que não permite o conhecimento desejável.

Necessidades de Formação		
	A	B
Dificuldades Sentidas	<i>As formações que nós temos são de poucas horas e acabamos por não aprender muito. O problema maior, às vezes, nós (assistentes operacionais) não estarmos informados de qual é mesmo o problema da criança</i>	<i>A maior dificuldade é o desconhecimento da problemática destas crianças e, desconhecendo a sua problemática, também não sabemos qual é a melhor forma de intervir com eles</i>
Necessidades de Formação	<i>Gostaria de aprender novas técnicas/estratégias como lidar com estas crianças</i>	<i>Para estarem dentro da sala de aula com eles é preciso uma certa formação e cuidado; Na maneira de lidar com as crianças, talvez nas estratégias a utilizar; quanto mais conhecimentos melhor, mais me ajudava no meu trabalho, tanto ao nível profissional, como pessoal</i>

Quadro 5 -Necessidades de formação

Na tabela que se segue, sintetizámos algumas das questões que poderão corroborar a forma como o assistente operacional poderá contribuir para efetiva construção da escola inclusiva. Deste modo, tentamos perceber quais as vantagens e desvantagens da inclusão bem como qual o contributo individual destes profissionais na inclusão.

O papel do AO na construção da Inclusão		
	A	B
Vantagens e Desvantagens da Inclusão	<i>Eu acho que a institucionalização de crianças com NEE só se justifica se estiverem num grau muito elevado de incapacidade/deficiência. Para as crianças sem necessidades educativas especiais, há a vantagem de aprenderem a não discriminar os outros, aprendem a lidar com a diferença.</i>	<i>As vantagens acho que são muitas, principalmente para estas crianças, para aprenderem a estar em sociedade, eu não vejo desvantagens. E acho que também é bom para as outras crianças lidarem com a diferença.</i>
Mais-valias do AO e Contributo pessoal	<i>A experiência que temos: nós, até inconscientemente, não é nada que nós estudássemos, é intuitivo, usamos determinadas expressões/táticas que sem sabermos porquê resultam.</i>	<i>No acompanhamento da aprendizagem e da integração da criança; Na maneira de lidar com as crianças, talvez nas estratégias a utilizar.</i>

Tabela 6 - O papel do AO na construção da Inclusão

Relativamente à *colaboração nas práticas educativas*, na perspetiva destas assistentes operacionais, deveria existir uma colaboração estreita entre os AO que acompanham as crianças/jovens com NEE e um esforço maior por parte da escola e todos os profissionais de educação no sentido de incluir estes jovens nas atividades extracurriculares.

Colaboração nas práticas educativas		
	A	B
Colaboração com o Prof. EE	<i>Em algumas atividades, sim, mas não há uma trabalho de cooperação/trabalho de equipa entre os professores de EE e os AO.</i>	<i>Em termos de trabalho e na realização das atividades não há cooperação/trabalho de equipa, só quando precisam de alguma coisa ou para perceber onde está o aluno, para ir buscar ou colocar o aluno.</i>
Condições essenciais à concretização da Inclusão	<i>Trabalho de equipa entre docentes e AO: nas atividades em conjunto podemos aprender uns com os outros. Seria importante que estas crianças participassem e fossem incluídas nas atividades extracurriculares, ainda que acompanhadas, por algum professor/assistente operacional.</i>	<i>Estas crianças devem participar/ser incluídas nas atividades extraletivas; Seria muito positivo existir um trabalho de quipa entre professores e AO, para que quando o professor falta, por algum motivo ou enquanto não é colocado, nós saibamos o que é que poderemos ir fazendo com estas crianças. As AO deveriam estar presente nas reuniões de Conselho de Turma, até porque o aluno/a criança acaba por passar mais tempo com a/o AO do que propriamente com os professores.</i>
Características indispensáveis ao perfil do AO que trabalhe com crianças/jovens com NEE	<i>Gostar do que faz, ser humilde, carinhoso/a, saber impor regras/limites quando necessário, ser firme.</i>	<i>Pessoa responsável, compreensiva, ambiciosas, no sentido de ensinar coisas novas a estas crianças.</i>

Quadro 6 - Colaboração nas práticas educativas

Pedimos, por último, às entrevistadas que nomeassem aquelas que são, na sua opinião, *características indispensáveis ao perfil do AO que trabalhe com crianças/jovens com NEE*, e, como poderemos aferir no quadro acima, não há uma definição consensual do que deverá ser, no entanto, ressaltam a *compreensão* e, de algum modo, a *ambição* em ir além, em *ensinar coisas novas* a estas crianças, impondo-lhes *regras/limites*, sendo firmes e, simultaneamente, tolerantes, no sentido de acompanhar o seu crescimento.

Desta última fase da análise de conteúdo, sublinha-se, por nos parecer particularmente pertinente, a observação da entrevistada B, quando alerta para o facto de que “muitas mães consideram que as AO deveriam estar presente nas reuniões de Conselho de Turma, até porque o aluno/a criança acaba por passar mais

tempo com a/o AO do que propriamente com os professores, portanto será o AO quem melhor conhece a criança/aluno.”

5.5 - O papel do AO na perspetiva do Professor de EE:

Na entrevista que realizámos ao professor de Educação Especial (EE) foram nossos objetivos:

- a) conhecer as atitudes e perceções do professor de EE relativamente ao papel das Assistentes Operacionais (AO) na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE);
- b) conhecer quais as dificuldades que o professor de EE sente na articulação de atividades em colaboração com as AO;
- c) conhecer as atitudes e perceções do professor de EE relativamente à inclusão educativa de alunos com NEE;
- d) identificar as dificuldades que as assistentes operacionais sentem ao ajudar no trabalho prático os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula.

Assim, na perspetiva do professor de Educação Especial, os/as assistentes operacionais *têm um papel importante porque ajudam estes alunos a realizar tarefas na escola que passam por ajudar na orientação no espaço escolar, alimentação, locomoção, prevenção de conflitos e atuação imediata quando eles surgem entre alunos durante o intervalo, porque infelizmente alguns destes alunos com NEE são pontualmente alvo de “brincadeiras” por parte de alunos mais velhos.*

No que concerne às dificuldades sentidas no trabalho em articulação com as AO desta escola em particular, o professor de Educação Especial refere que não tem sentido dificuldades nesse aspeto, *uma vez que se criou praticamente desde o início do ano letivo uma empatia entre todos que facilitou o trabalho de equipa.* Sublinha o exemplo de que *nesta escola temos um aluno com Paralisia Cerebral em que a ajuda de um AO se torna fundamental, ajudando-o ao nível da locomoção durante os intervalos e na sua deslocação para o pavilhão desportivo da escola.*

No que se refere ao trabalho de cooperação/ equipa, o mesmo é realizado *de forma informal, uma vez que sempre que existem problemas ou questões por resolver há um diálogo profícuo entre os professores de EE e os AO.*

O professor de Educação Especial acrescenta que *nas salas que dão apoio a alunos com Multideficiência os AO são fundamentais para o cumprimento dos objetivos propostos.*

Reconhecendo o papel essencial destes profissionais, o professor concede-nos um exemplo que reflete a formação deficitária de alguns destes profissionais: remete a necessidade de formação dos assistentes operacionais na área específica das NEE: *ouvir um AO dizer que o aluno autista “tem uma grande pancada” não é certamente agradável, mas isto acontece por falta de informação / conhecimento teórico sobre as características e necessidades que um aluno autista apresenta.*

Acusando a falta de esclarecimento sobre as problemáticas, o professor entrevistado sublinha que *é fundamental que os AO tenham formação na área das NEE de forma a aumentar a qualidade do trabalho desenvolvido com estes alunos. Se por exemplo desempenharem funções numa Unidade de Apoio a alunos com multideficiência creio que devia ser mesmo obrigatório; Poderiam aprofundar os seus conhecimentos ao nível da tipologia das NEE de alunos que frequentam o respetivo estabelecimento de ensino e as estratégias mais adequadas para intervir de forma correta em situações delicadas; Alguma formação teórica de forma a compreender as limitações que os alunos com NEE apresentam, decorrentes de alterações funcionais e estruturais.*

Na perspetiva do docente de Educação Especial *a escola inclusiva é um processo que está em constante construção e evolução, varia de escola para escola consoante a realidade de cada uma. É um direito que está na Lei da Constituição Portuguesa – Igualdade de Oportunidades para Todos.*

Afirma que *existe de facto, nesta escola, uma aceitação significativa dos alunos com NEE pelos seus pares; A esmagadora maioria das turmas tem alunos com problemas a nível de comportamento, de dificuldades de aprendizagem, entre outros, pelo que o professor já sabe que tipo de estratégias terá de usar para resolver estas questões. Turmas com alunos com NEE têm segundo a Lei um limite de 20 alunos, ou seja, há uma redução efetiva no número médio de alunos por*

turma, e deste modo o professor consegue gerir o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula com mais sucesso.

No que diz respeito às medidas que poderiam/deveriam ser tomadas no sentido de melhorar a inclusão de alguns jovens/alunos, o docente alerta para que *os alunos que têm um CEI, que fruto do seu diagnóstico não conseguem realizar as mesmas aprendizagens dos alunos que estão no regime educativo comum, penso que deveria haver uma maior oferta educativa em termos de áreas ocupacionais e de oficinas, de forma a dar um sentido mais prático às suas aprendizagens.*

Relativamente ao *esboço do perfil dos assistentes operacionais*, o professor de Educação Especial alerta para a necessidade de *profissionalismo com que se encara o desempenho das funções e pensar que por vezes há dias que não correm tão bem e que é necessário fazer uma autoavaliação para melhorar no dia seguinte.*

CONCLUSÃO

Chegados a este ponto do trabalho, cumpre-nos apresentar as conclusões desta investigação, bem como algumas limitações encontradas ao longo da sua realização. Apresentaremos também algumas questões que consideramos indispensáveis para investigações futuras no âmbito do papel dos assistentes operacionais na construção da escola inclusiva e na compreensão das suas perceções e atitudes perante a inclusão.

Atendendo a que a escola acolhe “todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3), os/as assistentes operacionais deparam-se com uma grande diversidade de alunos dentro do espaço escola.

Partindo deste pressuposto, os alunos com necessidades específicas são hoje uma realidade na escola o que a deverá levar a preparar-se, a preocupar-se e a interessar-se por esses alunos. Nesse sentido, a escola deve *considerar a totalidade dos alunos; Considerar e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; Acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas; capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos* (Correia, 2003, p. 75).

Para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam incluídos na escola regular é fundamental que todos os agentes educativos estejam em concordância com os pressupostos da escola inclusiva. Dessa forma, para que se realize a inclusão, os assistentes operacionais não poderão ser olvidados da premente necessidade de acolher a diferença e fomentar nos restantes alunos o respeito por essa diferença.

Numa sociedade que se diz inclusiva e que tem como responsabilidade integrar todos os cidadãos, cabe também à educação, no seu geral, ter uma atitude cada vez mais preponderante neste domínio (Correia, 2003).

As atitudes dos assistentes operacionais poderão contribuir para o sucesso da inclusão.

Nesse sentido, o presente estudo propunha verificar se os assistentes operacionais, de determinado agrupamento de escolas, manifestam atitudes que permitem a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola para todos.

De acordo com as informações recolhidas no presente estudo, podemos perceber que os AO não têm ainda o papel ativo e relevante que lhe tem sido dado pelos diversos dispositivos legais.

A caracterização do AO matizada *pelo uso da bata e vassoura*, enquanto representação social de um grupo profissional de limpeza, subalterno e com poucas habilitações vai sendo, paulatinamente, abandonada.

Se o papel destes profissionais da educação é tão fulcral na adaptação de um novo professor na escola, contribuindo indelevelmente para a integração do mesmo no seio escolar, não terão estes profissionais um conhecimento privilegiado da realidade sociocultural, potencialidades e dificuldades de todos os alunos e, em especial dos alunos com NEE? Foi esta mesma questão/inquietude que nos levou a realizar o presente estudo, evidenciando as dificuldades sentidas por estes profissionais e tentando contribuir com o exemplo que se vivencia no agrupamento de escolas onde foi realizado o presente estudo de caso.

Assim, ao longo deste trabalho, surgiram muitas questões, às quais nem sempre foi possível responder inequivocamente. Optámos, pelo estudo de caso, o que não nos permitirá generalizar os dados aqui observados/extraídos, no entanto, deverão ser alvo de reflexão as constatações a que chegamos, através da análise dos questionários e das entrevistas.

Os inquéritos realizados permitiram inferir que na ótica dos próprios assistentes há ainda necessidades de formação em diversas áreas, com especial incidência, nas áreas dos *primeiros socorros* e em *necessidades educativas especiais*.

No cruzamento das informações disponibilizadas através dos questionários e das entrevistas que realizámos, podemos perceber que quer os próprios AO, quer os restantes elementos da comunidade educativa reconhecem a importância e o trabalho destes profissionais *no acompanhamento da aprendizagem e da integração da criança*.

Percebemos que a questão da formação específica relativamente às NEE é algo fundamental, quer na perspetiva dos assistentes operacionais, quer na ótica do docente de Educação especial, visto que lhes permitiria uma melhoria profissional e naturalmente desenvolveriam melhores prestações com as crianças com NEE.

As assistentes operacionais, que trabalham diretamente com as crianças com NEE, defendem a realização de mais ações de formação, principalmente ao nível do esclarecimento das diferentes patologias/tipologias de NEE, referindo que as ações de formação proporcionadas são escassas e com pouca duração, o que não tem permitido o esclarecimento desejável, tornando-se evidente a necessidade de formação destes agentes educativos, assumindo-se como um aliado importante na *diminuição do nível de preocupações*, no que se refere à implementação da escola inclusiva (Canário, 2000).

No que diz respeito às perceções dos profissionais em relação à inclusão de crianças com NEE, na escola, os resultados sugerem que os AO não evidenciam quaisquer receios em trabalhar com estas crianças, no entanto, evidenciam, como destacámos anteriormente, necessidade em ter formação nesta área.

Relembramos, a este propósito que tanto Barroso (1995) como Simões (2005) estão de acordo que é investindo na formação que se resolvem os problemas de desempenho destes profissionais. Barroso (1995) ao considerar que esta é uma das profissões que mais requer uma “reconversão das tarefas e dos perfis profissionais” (p.21) adianta ainda que tal reconversão deve implicar uma maior especialização, reduzindo-se assim o número de tarefas desempenhadas, e um aumento das suas competências e qualificações.

Os resultados da presente investigação revelam que as funções do assistente operacional não se circunscrevem a uma determinada tarefa, mas a várias, não havendo uma delimitação clara das suas funções e nesta escola, em particular, nem todas as assistentes operacionais fazem o mesmo, sendo que apenas duas destas funcionárias, além das funções que lhes estão atribuídas, acompanham especificamente os alunos com NEE.

No que diz respeito à colaboração nas práticas educativas, as entrevistas permitiram uma investigação mais profunda sobre o tema e evidenciaram a falta de cooperação/ trabalho de equipa entre o professor de Educação Especial e as assistentes operacionais, reconhecendo-se que o trabalho poderia beneficiar se houvesse a parceria desejada.

Também ao nível das sugestões de melhoria da inclusão, foi evidenciado pelas assistentes operacionais a falta de participação/colaboração destas crianças nas

atividades extracurriculares, pelo que se denota que a inclusão destas crianças ainda não é completa e que também aqui o contributo das assistentes operacionais se poderá vir a revelar fundamental.

Em relação à formação dos assistentes operacionais, acreditamos que as instituições, privadas e públicas, responsáveis pela formação do pessoal docente e não docente, deverão contemplar ou reforçar a sua oferta educativa a estes profissionais da educação, permitindo-lhes o contacto e a aprendizagem de práticas pedagógicas inclusivas para, deste modo, possamos contar com profissionais devidamente preparados que, ao longo da sua vida profissional, professem processos de ensino e aprendizagem à luz dos pressupostos inclusivos (Baptista, 2011).

Finalmente, não podemos deixar de referenciar algumas limitações que encontramos e que, mais do que constranger, acreditamos que possam servir de base a novas reflexões e investigações.

A primeira prende-se com a dimensão da amostra, embora significativa (Guerra, 2006), acreditamos que o nosso estudo beneficiaria se a amostra fosse mais alargada, eventualmente a outros agrupamentos, de forma a ser realizado um estudo comparativo, cujos resultados pudessem reforçar os encontrados.

Outra limitação que sentimos prendeu-se com o facto de, neste agrupamento, não existir um trabalho cooperativo/em equipa com o professor de Educação Especial, limitando-se as tarefas das assistentes ao acompanhamento nas necessidades básicas das crianças e jovens com NEE, limitando as perceções e práticas sobre a inclusão.

O facto de existirem escassos estudos sobre a importância da formação dos assistentes operacionais ou sobre as suas atitudes face à inclusão com crianças com NEE, o que impediu a comparação de resultados para a mesma população, foi mais uma contrariedade. Desta forma, a pouca bibliografia específica acerca do tema e de trabalhos realizados foi algo que condicionou um pouco a construção desta investigação.

Em futuras investigações, talvez seja interessante triangular as informações destes atores com as de outros intervenientes no processo educativo, inclusive, os alunos e os encarregados de educação.

Concluímos que os assistentes operacionais conquistam paulatinamente um lugar de relevo na organização escola, havendo no entanto ainda muito trabalho a fazer para suprir as necessidades evidenciadas quer pelos profissionais, quer pela própria tutela, que necessita de criar as condições favoráveis à promoção da norma inclusiva. Urge a necessidade de legislar inequivocamente o conteúdo funcional do assistente operacional, com funções de ação educativa, traçar o seu perfil e desenhar o seu percurso formativo.

De uma forma geral, neste estudo, é patente a falta de formação específica, por parte dos inquiridos, evidenciando a necessidade de ter essa formação, podendo afigurar-se como campo privilegiado para a intervenção formativa em diversas áreas, como sejam: *os primeiros socorros, necessidades educativas especiais, técnicas de apoio a atividades pedagógicas, relacionamento humano e gestão de conflitos*

No âmbito destas necessidades, também, no trabalho de Almeida e colaboradores (2001) se apontam possíveis campos de intervenção formativa. As autoras propõem um projeto formativo assente nos saberes e experiências destes agentes educativos e salientam que o plano de formação implementado assentou na “reflexão partilhada” (Almeida *et al*, 2001, p.133).

Também Simões (2005) alerta para que na oferta formativa aos funcionários haja a preocupação de adequar a oferta às necessidades decorrentes do seu trabalho, estabelecendo-se uma interligação entre as suas vivências e os novos desafios que a sua profissão lhes impõe.

Salientamos, ainda, as advertências enunciadas pelo Conselho Nacional de Educação na Recomendação n.º 1/2014, relativa às *Políticas Públicas de Educação Especial*, nomeadamente a alínea D) *No âmbito da formação e qualificação dos docentes, Formação contínua* e o ponto 17, em que o CNE recomenda *que seja desenvolvido, com urgência, um plano de formação contínua para os/as diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (docentes, dirigentes, pessoal não docente), no âmbito da sensibilização aos princípios de uma escola inclusiva, da Classificação Internacional de Funcionalidade e de outras estratégias e instrumentos avaliativos.*

Torna-se, portanto, evidente que há a necessidade de formação na área específica das NEE junto destes profissionais da educação e de um trabalho mais inclusivo/cooperativo entre os diferentes intervenientes da organização escolar.

Deste modo, à semelhança dos autores supramencionados, tentando contribuir para as respostas aos desafios da escola inclusiva propomos, sob a égide da temática da presente tese, uma ação de formação, intitulada *A ação do Assistente Operacional na construção da Inclusão* (cf. Anexo VIII).

Pretendemos que a ação de formação que ora propomos, possa vir a assumir-se como resposta à necessidade premente de formação contínua ao pessoal não docente, nomeadamente aos/às assistentes operacionais, que acompanham as crianças e jovens com NEE, esboçar o perfil e a formação adequados à sua função, veiculando-se o desenvolvimento de novas competências de atuação e promovendo-se a capacidade de sensibilização e envolvimento de toda a sociedade para uma causa que é comum – a inclusão.

Não se pretenderá uma abordagem exaustiva das necessidades educativas especiais mas antes, a partir das necessidades auscultadas junto da escola e destes profissionais, contribuir, para o esclarecimento e “reflexão partilhada” da génese e compreensão global de algumas problemáticas, bem como algumas formas de intervenção em domínios específicos de atuação destes agentes educativos.

Esperamos, em última instância, que a presente investigação possa ser uma alavanca para a formação contínua dos assistentes operacionais, permitindo ampliar a perspetiva do papel deste profissional, enquanto ator participante, na construção da escola inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2007). *Taking an inclusive turn*. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3-7.
- Almeida, L. e. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. M. (2001). *O auxiliar de ação educativa no contexto de uma escola em mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Alves, M. &. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física*, (21), 3, 479-491.
- Alves-Pinto, C. (2014). *O trabalhador não docente enquanto cidadão: a pessoa, os laços e a participação. Comunicação apresentada no seminário "Trabalhadores não docentes como atores na escola: imagens, interações e carreiras"*. Porto: (no Prelo).
- Baptista, J. (2011). *Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: UCP/ICS.
- Barroso, J. (1995). *Para uma cultura de participação na escola - Cadernos de Gestão e Organização Escolar*. Instituto de Inovação Escolar.
- Barroso, J. (2005). *Práticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bénard da Costa, A. (1981). *Educação Especial. Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (307-382).
- Bénard da Costa, A. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal - Fundamentos e Sugestões. Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Recuperado em 10 de maio de 2012 de <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/Cpll4.pdf>.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução da Teoria aos métodos*. Porto: Porto Editora, pp. 155-166.
- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspetivas*. In J. Barroso (org.) *O estudoda escola*. Porto: Porto Editora, pp. 121-149.

- Canário, R. (1996). *Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas*. In J. Barroso org. *O estudo da Escola, 120 -130*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, O. &. (2000). *A escola inclusiva - da utopia à realidade*. Braga: Edições APPCDM Distrital de Braga.
- Castro, P. A. (2002). *Participação e Cidadania na Organização Escolar. Um estudo da ação dos Auxiliares de Ação Educativa em contexto organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. (2003). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto : Edições Asa.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoria entre iguais. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Faciola, R. P. (2012). *Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 12 (1), 76-92.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com NEE. Como as educar?* Inovação, 7 (1), 23-35.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial - Uma história de Separação*. Porto : Edições Afrontamento.
- Forlin, C. (2010). *Reframing Teacher education for Inclusion*. London, Routledge: in Chris Forlin (Ed.) *Teacher Education for Inclusion*.
- Formosinho, J. (1986). *A Regionalização do Sistema de Ensino*. Cadernos Municipais: Revista de Ação Regional e Local, pp. 38-39.
- Foucault, M. (1993). *História da Loucura na Idade Clássica (J. Netto trad.)*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. &. (2003). *Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies*. European Journal of Special Needs Education, 18 (3), 341-354.
- Gonçalves, F. (2010). *A ESCOLA EM MUDANÇA. Uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*.

Coimbra: Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Estoril: Príncípa Editora.

Lessard-Hébert. M., G. G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Moura, P. (2014). *Das políticas às práticas na promoção de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. Viseu: Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.

Pais, L. (2012). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino secundário: atitudes dos professores de uma escola do concelho da Guarda*. Lisboa: Tese de Mestrado. Universidade Lusíada de Lisboa.

Pinto Ribeiro, C. (2010). *Viver na diferença... A Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão*. Revista da Faculdade das Letras - História, 11 , 219-236.

Quivy, R. &. (1998). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Grádiva.

Ramalho, A. P., & Ramalho, J. G. (2015). *O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português*. DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades, 8 (2015) julho, 219-230.

Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Reed, M. &. (1992). *Rethinking organization new directions in organization theory and analysis*. London: Sage Publications.

Ribeiro, C. (2012). *Auxiliares de Ação Educativa nas IPSS, Competências e Desempenho*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Rocha, P. M. (2005). *O Clima da Escola e os Auxiliares de Ação Educativa. Um estudo realizado nas escolas secundárias do barlavento algarvio*. Lisboa: Universidade Lusófona.

- Rodrigues, D. &. (jan.-abril, 2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 1, , 3-20.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão. *Revista nacional e internacional de educação inclusiva, ISSN (impresso): 1889-4208, n.º 2, volume 7, 5-21*.
- Rodrigues, D. L.-R. (2011). *Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? in David Rodrigues (org). Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, M. (2009). *Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na Escola?* Braga: Tese de Mestrado. Universidade do Minho.
- Rodrigues-Lima, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., & Nogueira, J. M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso. Forum de estudos de educação inclusiva*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosa, F. (2010). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A Perspetiva dos seus Pares*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano*. Porto: Edições Asa.
- Santos, D. (2013). *Formação de Assistentes Operacionais com funções de Ação Educativa, suas atitudes e práticas educativas: um contributo para a educação inclusiva*. Lisboa: Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Saramento, J. F. (1995). *A Construção Social das Comunidades Educativas*. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 99-116.
- Sarmento, M. J. (1999). *Autonomia das Escolas. Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

- Serrano, J. (2008). *Educação Inclusiva: o impacto da divergência conceptual*. Lisboa: Cadernos de Investigação Aplicada, vol. II, pág. 119 e 120. Edições Universitárias Lusófona.
- Silva, M. (2011). *Educação Inclusiva - Um novo paradigma de escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134.
- Simeonsson, R. &. (2010). *Projeto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, M. (2014). *Satisfação/Insatisfação Profissional e clima da escola na perspetiva dos não docentes. Comunicação apresentada no seminário "Trabalhadores não docentes como atores na escola: imagens, interações e carreiras."*. Porto: (no Prelo).
- Teodoro, S. (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspetivas e Conceitos*. Revista Lusófona de Educação 8, 63-83.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, M. (2011). *Relação escola/família na inclusão de crianças com NEE nas turmas do ensino regular*. Lisboa: Tese de Mestrado. Universidade Lusófona.
- Warnock, M. (1978). *Special Education Needs*. London: HMSO.
- Yin, R. (2003). *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. 19-36. São Paulo: Artmed Editora.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research design and methods*. London: Sage.

LEGISLAÇÃO E NORMATIVOS

Constituição da República Portuguesa, 10 de abril de 1976.

Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 121/2008, de 11 de julho

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho

Decreto-Lei n.º 223/87, de 30 de maio

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 48572, de 9 de setembro de 1968

Decreto-Lei n.º 49410, de 24 de novembro de 1969

Decreto-Lei n.º 513/73, de 10 de outubro

Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro

Decreto-Lei n.º 57/80, de 26 de março

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho.

Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro

Lei n.º 35/2014, de 20 de junho

Recomendação n.º 1/2014, de 23 de junho

ANEXOS

Concedo e autorizo a realização do trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial.

Colos, 4 de abril de 2016

Assunto: Pedido de autorização para a realização de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial – Área de especialização de Cognição e Motricidade

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Co

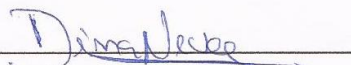
Sou aluna do curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, frequentado na Escola Superior de Educação de Coimbra e venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Ex.^a para a realização do meu trabalho de investigação junto deste agrupamento.

O trabalho que pretendo apresentar intitular-se-á *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil* e assentará numa investigação através da realização de questionários e entrevistas semiestruturadas sobre o trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais neste agrupamento, particularmente junto das crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de averiguar as suas perceções, as boas práticas, as limitações e o contributo da experiência pessoal destes profissionais na construção/reforço da escola inclusiva.

Espero que possa aceder e autorizar o meu pedido.

Grata desde já pela sua atenção e colaboração.

Atenciosamente,


(Dina Neves)

Questionário aos Assistentes Operacionais

O presente questionário insere-se numa investigação a realizar no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, intitulada *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*, da Escola Superior de Educação de Coimbra. A temática da investigação versará sobre o trabalho desenvolvido pelas assistentes operacionais neste agrupamento, particularmente junto das crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de averiguar as suas perceções, as boas práticas, as limitações e o contributo da experiência pessoal destes profissionais na construção/reforço da escola inclusiva.

Instruções:

- a) este questionário não é um teste, logo não há respostas certas ou erradas;
- b) todas as respostas são importantes e válidas;
- c) deverá ler as questões antes de responder;
- d) as questões 2,4 e 5 são abertas, ou seja, bastará registar o número devido;
- e) às restantes questões bastará responder com um X;
- f) há questões para as quais poderá ter mais do que uma opção de resposta (estão devidamente assinaladas).

É garantido o **anonimato** e **confidencialidade** das suas respostas, que serão utilizadas unicamente para fins de investigação.

Grata pela colaboração.

Dina Neves

Mestranda em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Coimbra

1. **Sexo:** feminino masculino
2. **Indique a sua idade:** _____ anos.
3. **Habilitação escolar:**
 4.º ano ou equivalente 6.º ano ou equivalente 9.º ano 12.º Ano Licenciatura
4. **Encontra-se a trabalhar nesta profissão há:** _____ anos.
5. **Trabalha neste agrupamento há:** _____ anos.

6. Como classifica a sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa? (assinale uma opção, em relação a cada uma das alíneas).

	Muito Boas	Boas	Razoáveis	Más	Muito Más
a) Com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Com o Conselho Executivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Com os Encarregados de Educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Em relação às seguintes atividades, assinale aquela que traduz melhor a sua ação:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Dinamizo atividades para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando surgem conflitos entre os alunos sei resolvê-los.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acompanho e apoio os alunos com NEE nas atividades letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dou assistência aos alunos com NEE nas atividades extra-letivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auxilio os alunos com NEE nas suas necessidades básicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Dos conhecimentos que se seguem, assinale os três que considera mais importantes para o seu trabalho:

- | | |
|--|--------------------------|
| Informática e novas tecnologias. | <input type="checkbox"/> |
| Relacionamento humano. | <input type="checkbox"/> |
| Primeiros socorros, cuidados de higiene e saúde. | <input type="checkbox"/> |
| Atendimento ao público. | <input type="checkbox"/> |
| Animação e técnicas de expressão. | <input type="checkbox"/> |
| Saúde e segurança. | <input type="checkbox"/> |
| Deveres e direitos dos assistentes operacionais. | <input type="checkbox"/> |
| Organização e gestão escolar. | <input type="checkbox"/> |
| Psicologia da educação. | <input type="checkbox"/> |
| Necessidades educativas especiais. | <input type="checkbox"/> |
| Liderança e gestão de conflitos. | <input type="checkbox"/> |

9. Em relação às questões que se seguem, assinale a opção que melhor traduzirá a sua situação:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Se tivesse oportunidade, gostaria de continuar a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tivesse mais estudos, conseguiria resolver certos problemas que tenho na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se tivesse mais conhecimentos, conseguiria lidar com os outros com mais paciência e compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se soubesse utilizar o computador, o meu trabalho poderia ser mais produtivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Para ter um papel mais interventivo no auxílio aos professores, deveria ter conhecimentos/formação sobre:

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
Animação de grupos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação de materiais didáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manuseamento de materiais de expressão plástica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilização de ferramentas informáticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnicas de apoio e auxílio aos alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades de integração de alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Em relação às seguintes afirmações, assinale com uma única cruz, a resposta que lhe parecer mais adequada ao seu ponto de vista.

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
a) As condições da escola estão adequadas à inclusão de todos os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os recursos materiais existentes (ex.: mobiliário adaptado, etc.) são insuficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A inclusão de alunos com NEE não faz parte de uma das metas da escola/Agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O Projeto Educativo da Escola/Agrupamento tem espelhado o movimento da escola inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) O número de professores de Educação Especial é suficiente face às necessidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) O número de outros técnicos especializados (ex.: terapeuta da fala, terapeutas ocupacionais, etc.) é suficiente neste agrupamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) O número de assistentes operacionais é suficiente na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) É importante haver formação na área das NEE para todos os elementos da comunidade escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A inclusão de alunos com NEE na minha escola é consensual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Contribuo para o desenvolvimento de uma comunidade educativa que valoriza a colaboração entre os profissionais de educação, os pais e os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo Totalmente	Concordo	Discordo	Discordo Totalmente
k) Tenho receio de trabalhar junto de crianças/jovens com NEE na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Os alunos com NEE apenas devem participar nas atividades sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) O pessoal não docente não tem preparação suficiente para lidar com alunos com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Um aluno com NEE deve frequentar o ensino regular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Os pais de crianças/jovens com NEE são elementos ativos da comunidade escolar de tal modo que também eles sentem que fazem parte dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) A integração de alunos com NEE na escola não é vantajosa para os mesmos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Os alunos com NEE devem frequentar grupos, turmas ou escolas especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Não há apoio suficiente por parte dos técnicos especializados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Os alunos com NEE são encorajados a participar ativamente na vida escolar, incluindo-os nas atividades curriculares e extracurriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
t) A inclusão de alunos com NEE na escola é benéfica para os próprios e para os seus pares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) A integração de alunos com NEE na sala regular é vantajosa para os outros alunos (sem NEE).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) É difícil manter a ordem numa turma que tenha um aluno com NEE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) A inclusão de alunos com NEE na escola implica uma nova preparação do pessoal não docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Considera importante a função de assistente operacional por si desempenhada:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

13. Considero que a escola reconhece a minha importância e produtividade

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

Grata pela colaboração!

Guião de Entrevista Semiestruturada às Assistentes Operacionais (AO) que trabalham com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Tema: *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*

Objetivos gerais da entrevista:

- ✓ Conhecer as atitudes e perceções das AO relativamente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- ✓ Conhecer quais as dificuldades que as AO sentem no seu trabalho autónomo de sala e em colaboração com os professores de EE;
- ✓ Conhecer as funções das AO com estas crianças, dentro e fora da sala de aula;
- ✓ Conhecer a formação das AO para poderem acompanhar os alunos com NEE;
- ✓ Conhecer as experiências das AO com alunos com NEE, quais os seus sentimentos e atitudes perante estas crianças.

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e motivação do interessado.			
<p>➤ Dar o conhecer o estudo e assegurar o anonimato.</p>	<p>✓ Explicar os objetivos do estudo da entrevista; dar a conhecer a motivação do interessado e assegurar o anonimato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; • Explicitar a necessidade deste contato pessoal; • Garantir o anonimato de ideias/opiniões; • Pedir autorização para gravar a entrevista. 	
2. Conhecer o entrevistado.			
<p>➤ Conhecer as funções que desempenha e a coordenação com o professor de EE;</p>	<p>✓ Identificar o entrevistado;</p> <p>✓ Pedir ao AO para exprimir a sua opinião acerca da sua competência pessoal face às crianças com NEE;</p> <p>✓ Levar as AO a especificar os motivos de concordância e discordância;</p> <p>✓ Solicitar às AO que, a partir das suas experiências, reflitam sobre as suas maiores necessidades de formação e dos seus pares;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a legislação sobre as competências dos AO? Qual é? • Quantos anos de serviço como AO? • Que habilitações literárias tem? • Do trabalho que faz, qual (is) acha mais importante? Porquê? • Do trabalho desenvolvido com crianças NEE, quais as maiores dificuldades sentidas? • Que aprendizagem retira destas experiências com crianças NEE? • Sente que tem as competências necessárias para apoiar estas crianças? • Obteve formação específica nesta área? Se respondeu de forma afirmativa, especifique qual (is) os temas e a sua duração. • Considera que os seus colegas estão preparados para lidar com estas crianças? 	
<p>➤ Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar nesta área e especificamente com crianças com NEE;</p>	<p>✓ Conhecer a formação das AO para poderem acompanhar os alunos com NEE;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que gostaria de aprender sobre as NEE? • O que poderia ensinar sobre as NEE aos seus pares? 	

3. Atitudes e Perceções

➤ Conhecer as atitudes e perceções dos assistentes operacionais relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais.

✓ Conhecer a opinião dos assistentes operacionais sobre a inclusão (dificuldades, vantagens, etc.);

✓ Conhecer o que sentem (como vivem, o que veem acontecer, etc.)

- As crianças sem problemas são prejudicadas quando na sala existem crianças com NEE?
- As condições físicas que a instituição oferece têm contribuído para assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE?
- Os alunos com NEE são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?
- Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na escola inclusiva?
- Há a preocupação de os professores e assistentes operacionais incluírem a criança com NEE com os outros alunos, quer em atividades letivas, quer em atividades extra-letivas?
- Que contributos pensa que a sua experiência pessoal poderá dar a futuros colegas e também aos professores?

4. Colaboração nas práticas educativas

➤ Verificar as dificuldades sentidas pelas assistentes operacionais no trabalho prático de sala de aula ou fora dela com o aluno com NEE.

✓ Solicitar aos assistentes operacionais que nomeiem as condições que consideram essenciais e que deverão existir na escola para que as crianças com NEE se sintam efetivamente integradas e incluídas;

✓ Reflexão sobre as vantagens/desvantagens do trabalho realizado em parceria com o professor de EE.

- Tendo em conta os diferentes casos de alunos com NEE na escola, em que sentido pensa que poderíamos melhorar a sua inclusão?
- O trabalho dos professores de EE (Educação Especial) inclui a participação e colaboração das AO?
- Sente que há cooperação/trabalho de equipa entre os professores e as AO no que diz respeito às crianças com NEE?
- Quais as principais dificuldades sentidas nesse trabalho de equipa?
- Pensa que seria profícuo um trabalho de multidisciplinaridade que incluisse os AO no apoio aos alunos com NEE?
- Que mais-valias pensa que os AO poderão ter no acompanhamento de alunos com NEE?
- Que qualidades/caraterísticas considera cruciais para o perfil do AO que trabalha alunos com NEE?

Guião de Entrevista Semiestruturada ao Professor de Educação Especial

Tema: *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*

Objetivos gerais da entrevista:

- ✓ Conhecer as atitudes e perceções do professor de EE relativamente ao papel das Assistentes Operacionais na inclusão de alunos com NEE;
- ✓ Conhecer quais as dificuldades que o EE sente na articulação de atividades em colaboração com as AO;
- ✓ Conhecer as atitudes e perceções do Educador Especial relativamente à inclusão educativa de alunos com NEE;
- ✓ Identificar as dificuldades que as assistentes operacionais sentem ao ajudar no trabalho prático os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula.

Objetivos Gerais	Objetivos específicos	Questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e motivação do interessado.			
<p>➤ Dar o conhecer o estudo e assegurar o anonimato.</p>	<p>✓ Explicar os objetivos do estudo da entrevista; dar a conhecer a motivação do interessado e assegurar o anonimato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre o tema e objetivos do trabalho; • Explicitar a necessidade deste contato pessoal; • Garantir o anonimato de ideias/opiniões; • Pedir autorização para gravar a entrevista. 	
2. Conhecer o entrevistado.			
<p>➤ Conhecer as funções que desempenha e a coordenação com assistentes operacionais;</p> <p>➤ Conhecer a sua formação, experiência e motivação para trabalhar nesta área e especificamente com crianças com NEE;</p>	<p>✓ Identificar o entrevistado;</p> <p>✓ Pedir ao professor de EE para exprimir a sua opinião acerca das assistentes operacionais e da sua importância face à inclusão de alunos com NEE;</p> <p>✓ Solicitar ao professor de EE que, a partir das suas experiências, reflita sobre as necessidades de formação dos assistentes operacionais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece a legislação sobre as competências dos AO (Assistentes Operacionais)? • Quantos anos de serviço tem como professor de Educação Especial? • Considera que os assistentes operacionais têm um papel importante na inclusão de alunos com NEE? Porquê? • Considera importante que os AO tenham formação para trabalhar com crianças com NEE? • O que pensa que os AO deveriam aprender sobre as NEE? 	
3. Atitudes e Perceções			
<p>➤ Conhecer as atitudes e perceções do professor de Educação Especial</p>	<p>✓ Conhecer a opinião do professor de EE sobre a inclusão (dificuldades,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças sem problemas são prejudicadas quando na sala existem crianças com NEE? • As condições que a instituição oferece têm contribuído para assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE? 	

relativamente à inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais.

✓ Conhecer o que sente (como vive, o que vê acontecer, etc.)

- Os alunos com NEE são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?
- Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na escola inclusiva?
- Que contributos pensa que a experiência pessoal dos AO poderá prestar na inclusão dos alunos com NEE?

4. Colaboração nas práticas educativas

➤ Verificar as dificuldades sentidas pelo professor de EE, em articulação com os AO, sente no trabalho prático de sala de aula ou fora dela com o aluno com NEE.

✓ Solicitar ao professor de EE que nomeie as condições que considera essenciais e que deverão existir na escola para que as crianças com NEE se sintam efetivamente integradas e incluídas;

✓ Reflexão sobre as vantagens/desvantagens do trabalho realizado em parceria com os AO .

- Tendo em conta os diferentes casos de alunos com NEE na escola, em que sentido pensa que poderíamos melhorar a sua inclusão?
- O trabalho dos professores de EE inclui a participação e colaboração das AO?
- Sente que há cooperação/trabalho de equipa entre os professores e as AO no que diz respeito às crianças com NEE?
- Quais as principais dificuldades sentidas nesse trabalho de equipa?
- Pensa que seria proficuo um trabalho de multidisciplinaridade que incluísse os AO no apoio aos alunos com NEE?
- Que mais valias pensa que as AO poderão ter no acompanhamento de alunos com NEE?
- Que qualidades/caraterísticas considera cruciais para o perfil do AO que tem ao seu cuidado alunos com NEE?

Tema: *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*

Transcrição da Entrevista à AO - A

Introdução: Bom dia, antes de mais! Relativamente à entrevista é basicamente para tentar perceber quais serão as competências que um funcionário (assistente operacional) com as vossas funções deveria ter, por isso é importante conhecer a legislação e daí esta pergunta. Conhece a legislação sobre as competências dos AO? Qual é?

É a lei 35/2014.

Alterou muita coisa da anterior para agora ou acha que não?

Não

Quantos anos de serviço como AO?

13 anos. Aqui nesta escola? Sim, sempre nesta escola, mas estive um ano no jardim.

Que habilitações literárias tem?

12.º ano

Na sua opinião, tendo em conta que é “Chefe dos Assistentes Operacionais” e, por isso mesmo, também lhe peço que não se centre só na sua função, mas na função de todos. Qual é que é a função mais importante de um assistente operacional?

Ter em conta os alunos, a principal função de um assistente operacional é o bem-estar dos alunos acima de tudo.

Porquê?

Nós estamos cá para exercer as nossas funções são essas, porque isto é uma escola e temos de ter as preocupações sempre não só a escola, é o meu local de trabalho é aqui que trabalhamos, mas temos que ver as necessidades dos alunos, estar atentos aos problemas deles, ajudar o mais que possamos. No fundo, eles é que são a escola, eles é que formam uma escola.

Isso leva-nos aos diferentes tipos de alunos e aos alunos com necessidades educativas especiais. Tendo em conta que aqui na escola há vários casos. Qual ou quais foram as maiores dificuldades que sentiu com as crianças com este tipo de dificuldades?

O problema maior, às vezes, é nós (assistentes operacionais) não estarmos informados de qual é mesmo o problema da criança. O desconhecimento da problemática da criança é o maior erro da escola. Nós (auxiliares/assistentes operacionais) devíamos estar mais bem informados

quando as crianças cá chegam. Deveriam dizer-nos a problemática, mas explicarem-nos os sintomas e comportamentos, às vezes podemos conhecer o nome mas não conseguir ajudar/reconhecer o problema da criança. Cada criança também manifesta a patologia de diferentes formas, depende de caso para caso, há o caso *autismo*, há o caso de *trissomia 21*, entre outros. Por exemplo, os sintomas destas patologias são totalmente diferentes depende também da própria criança e da forma como lidamos com ela. A primeira coisa é arranjar uma tática como lidarmos com eles e além de acarinharmos, sermos meigos, temos também de tentar que eles sintam que temos pulso, como é que hei-de dizer... que o que dizemos está dito, que não voltamos atrás, temos de ser assertivos com eles, porque dizermos ora uma coisa, ora dizermos outra para eles é um caos, eles têm que ver, que têm de nós o que querem, mas que têm limites. Temos que impor-lhes limites, porque aí conquistamo-los, talvez, mais depressa, eles não podem ter só quem lhes passe a mão pela cabeça, eles, às vezes, dão-se melhor com uma pessoa que lhes imponha regras, regras com carinho, mas saberem que há regras que têm que cumprir, saber os limites até onde podem chegar.

Tendo em conta que já trabalhou com várias crianças, algumas que eu conheço, outras que não, qual foi a criança com a qual teve mais dificuldades em lidar?

Com o L., um caso de autismo.

Porquê?

Porque não estávamos preparados, porque antes de este aluno cá chegar ouvíamos só dizer...não ouvíamos uma coisa boa... não nos esclareceram de nada... era como se viesse aí a caminho “o demónio” e foi por aí que...no fim de um mês ou dois de lidar com ele é que percebemos que as coisas não eram bem assim...

Qual é que foi a estratégia que utilizou?

A estratégia que eu utilizei foi ser firme com ele e, ao mesmo tempo, meiga.

E acha que todos os colegas souberam lidar com o L. da melhor forma? Não (acenando...)

O que é que faltou?

Talvez eu tenha tido a vantagem de ter nascido e ter sido criada junto de uma criança com deficiência e viver/ sentir as coisas de maneira diferente nesse aspeto.

Acha que há algum tipo de falta de sensibilidade?

Não é falta de sensibilidade, é a pessoa ver ali a criança a entrar em.../ficar agitada de certa forma e a pessoa não saber lidar com a situação, por desconhecimento. Não é o não quererem ajudar, é o desconhecimento, não sabem como ajudar.

Destas experiências com as crianças com NEE, qual é a grande aprendizagem que retira para si, enquanto ser humano e enquanto assistente operacional?

Aprendemos muito, se calhar tornamo-nos... começamos a ver a vida de outra forma, uma forma completamente diferente, num sentido, em que não é tornarmo-nos melhores, mas ficamos mais sensíveis aos problemas, quando não lidamos com eles diretamente, não sentimos tanto, não nos toca tão fundo.

Acha que tem as competências necessárias para apoiar estas crianças?

Algumas, todas não, temos muito que aprender.

E, relativamente, aos outros colegas aqui na escola, sem nomear ninguém, claro, acha que todos os colegas têm perfil para trabalhar com estas crianças?

Não.

Porquê? O que é que é necessário, na sua ótica, que uma pessoa tenha, para saber trabalhar com estas crianças?

Acima de tudo muita paciência.

Já teve formação específica nesta área?

Sim (*Comportamentos disfuncionais na criança* – 50H (Escola – Sede); *Crianças com necessidades específicas de educação* – 50H (Escola – Sede)).

Se pudesse aprender mais sobre as necessidades educativas especiais, o que é que pretendia/gostaria de aprender?

Gostaria de aprender novas técnicas/estratégias como lidar com estas crianças. As formações que nós temos são de poucas horas e acabamos por não aprender muito. Muitas vezes, acabamos por aprender por nós próprios, por tentativas: não dá de uma maneira, tentamos de outra. Alguns destes alunos passam algumas horas da biblioteca comigo e eu não sei como lidar com eles, gostava de aprender técnicas/estratégias de ensino.

E o que é que acha que poderia ensinar sobre as NEE aos seus pares/colegas, desta e/ou outras escolas?

A primeira coisa quando se fala em crianças com NEE é que é uma criança especial, mas é como as outras. Não entrar em pânico, tentar conhecer a criança, em primeiro lugar, e depois aí arranjar técnicas para conseguirmos o carinho deles, mas na base de lhes darmos regras, os educarmos e conseguirmos o amor deles por nós, pela escola e tentar que estas crianças sejam inseridas nas atividades com as outras crianças, tentar que as outras crianças se incluam no grupo da criança com NEE, se as crianças com NEE não vão até às outras crianças, tentarmos o contrário: os outros alunos virem até eles.

Até que ponto acha que as crianças sem problemas são prejudicadas, ou não, quando na sala existem crianças com NEE?

Eu defendo que as crianças são todas iguais, sejam elas especiais ou não e temos de tentar que todos sejam tratados da mesma forma. Eu acho que, dependendo da problemática da criança, na sua grande parte os alunos sem NEE não são prejudicados pela presença dos alunos com NEE. Considero que o L. poderá perturbar a sala de aula, mas não prejudicar, caso os colegas/professores ignorem/ se abstraiam do comportamento dele. Poderá haver da parte de alguns colegas alguma discriminação.

Os alunos com NEE são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

Nesta escola sim, se calhar porque a própria escola faz com que as crianças não vejam as crianças especiais como crianças diferentes, a própria escola tenta que sejam todos tratados de forma igual. Há até uma tendência de as outras crianças protegerem as crianças com NEE. Eu já tenho visto situações... em que se algum colega mais velho atentasse fazer alguma piada, ou dizer alguma coisa mais desagradável, cairia a escola toda em cima desse aluno. Há todo um trabalho conjunto/ de equipa desde a direção aos próprios alunos para evitar que ocorram situações desagradáveis com estes alunos.

As condições físicas que a instituição oferece têm contribuído para assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE?

Há a preocupação de tentar responder às necessidades dos alunos com NEE, mas o espaço é pouco. Os recursos físicos (salas) não são os necessários.

Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na escola inclusiva?

Eu acho que a institucionalização de crianças com NEE só se justifica se estiverem num grau muito elevado de incapacidade/deficiência. Alguns, como estes, acho que a escola deve recebe-los e acho que os alunos também gostam da escola, desde que haja condições. Para as crianças sem necessidades educativas especiais, há a vantagem de aprenderem a não discriminar os outros, aprendem a lidar com a diferença.

Há a preocupação de toda a equipa pedagógica (professor de educação especial, os outros professores e assistentes operacionais) incluírem a criança com NEE com os outros alunos, quer em atividades letivas, quer em atividades extra-letivas?

Alguns sim, outros não...

O que é que poderíamos fazer para incluir estas crianças nas atividades extra-letivas?

(em aparte o relato de uma experiência com uma ex-aluna) Seria importante que estas crianças participassem e fossem incluídas nas atividades extracurriculares, ainda que acompanhadas, por algum professor/assistente operacional com quem a criança se sinta mais à vontade.

Qual é que acha que seria a perspetiva dos encarregados de educação relativamente à participação dos seus filhos em atividades extracurriculares?

No caso que lhe contei, os pais aceitaram. Daí para cá, como nunca mais se proporcionou, não sei. Relativamente ao L., penso que a mãe gostava de o ver incluído nestas coisas, mas temos que propor (os professores deveriam propor), pois seria uma mais-valia para estas crianças.

Tendo em conta os diferentes casos de alunos com NEE na escola, em que sentido pensa que poderíamos melhorar a sua inclusão?

Eu acho que são as tais propostas de estas crianças poderem participar/ser incluídas nas atividades extra-letivas.

O trabalho dos professores de EE (Educação Especial) inclui a participação e colaboração das AO?

Em algumas atividades, sim.

Sente que há cooperação/trabalho de equipa entre os professores e as AO no que diz respeito às crianças com NEE? Não.

Pensa que seria profícuo um trabalho de multidisciplinaridade que incluísse os AO no apoio aos alunos com NEE?

Sim, porque talvez aprendêssemos mais mutuamente. Nas atividades em conjunto poderemos aprender uns com os outros. Os professores têm técnicas que nós poderíamos aprender e às vezes nós, até inconscientemente, não é nada que nós estudássemos, é intuitivo, usamos determinadas expressões/táticas que sem sabermos porquê resultam e o professor poderia passar a utilizá-las também.

Que qualidades/caraterísticas considera cruciais para o perfil do AO que trabalha alunos com NEE?

Gostar do que faz, ser humilde, carinhoso/a, saber impor regras/limites quando necessário, ser firme.

Tema: *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*

Transcrição da Entrevista à AO - B

Introdução: Bom dia, antes de mais! D. S., relativamente à entrevista é basicamente para tentar perceber quais serão as competências que um funcionário (assistente operacional) com as vossas funções deveria ter, por isso é importante conhecer a legislação e daí esta pergunta. Conhece a legislação sobre as competências dos AO? Qual é?

Sinceramente, não. Perguntei, disseram-me que era a Lei 35/2014, mas não tive tempo de a ler e não a conhecia, nem nunca me tinha preocupado muito com isso.

Quantos anos de serviço tem como Assistente Operacional? 4 anos.

E as suas funções quais são?

Fazer limpeza e quando o B. não tem aulas, tomar conta do B. que é um menino especial, com paralisia cerebral, mas com problemas apenas motores. Acompanhou-o nos intervalos, durante a hora de almoço, nas idas à casa de banho, ajudo-o em tudo o que ele precisa, e é muito mais gratificante fazer isto do que as limpezas.

Relativamente às viagens de estudo, por exemplo, normalmente, ele não vai... acho que é uma opção dos pais, porque na outra visita de estudo o prof. F. veio falar comigo, se seria possível eu acompanhá-lo e depois é que iria falar na direção para saber se era possível eu acompanhar e o B. disse que não iria, o prof. F. fez essa proposta, mas os pais disseram que acharam que seria um dia muito cansativo para o B., então optaram por ele não ir à dita visita. Eu gostava imenso de ter ido à visita com ele, acho que os pais o protegem demais, na minha maneira de ver, acho que o B. precisa de se soltar mais um bocadinho para ele poder ser mais confiante.

Acha que essa aposta de levar o B. nas visitas de estudo, e não só este aluno, estamos a focalizar-nos nele pelos problemas de mobilidade que ele tem, mas por exemplo o L. participa em visitas de estudo?

O L. no primeiro ano participou. Agora não tem participado, o ano passado não participou, não participou porque é assim o ano passado foi tipo um ano para esquecer. O L. não fez grandes progressos, grandes amigos, digamos assim, e nós não tínhamos muita confiança em que o L. fosse nessas ditas visitas de estudo. No ano anterior foi diferente, ele tinha uma assistente operacional com ele que era impecável, eu tinha confiança na professora e nos professores da turma e na assistente que o acompanhou. No ano passado, houve visitas mas eu não senti essa

proximidade. Este ano houve viagem em que a turma dele foi, mas ninguém quis saber (se o L. queria ou não ir).

Do trabalho que faz, desde a limpeza, auxiliar os alunos, aturar os professores, qual é a parte que acha mais importante da vossa função?

Ajudar os professores talvez, mas no meu trabalho o que eu considero mais importante que eu faço mesmo é ajudar o B., porque vejo que ele precisa e sinto-me útil ao ajudá-lo.

E se não apoiasse o B.?

As funções que anteriormente me estavam destinadas era estar no Bar, também gostava de lá estar, eu gosto de estar num sítio onde me sinta útil, percebe? Independentemente de ser aqui ou de ser ali, não é estar ali parada no corredor, como também acontece, mas que é o que me dá mais tédio. Gosto de andar sempre a fazer qualquer coisa, sentir que estou a trabalhar e não que estou ali parada e acho que sou útil ao B. e estou contente com os progressos que tenho feito este ano, pelo menos pelo que tenho ouvido falar. Eu já estava cá anteriormente, mas estava sempre a trabalhar noutros sítios e não lidava muito com ele, nunca tinha muito contacto com o B., este ano acho que ele se tornou mais confiante, eu tento que ele se torne ainda mais autónomo do que o que ele está. Mas eu cá tenho muito receio, receio de ele cair...receio de ele não conseguir, sei lá..., olhe eu tento incentivá-lo, ele não sabe se consegue ou não sem tentar, terá que experimentar, terá que tentar fazer, mas eu acho que com isso ele está muito retraído, está muito protegido, talvez. Eu cada vez lhe digo mais “nós temos que treinar a tua autonomia, tu tens que começar a fazer as coisas por ti, comesas a crescer e eu vou para a casa de banho contigo, quem diz eu, diz uma colega minha? E depois comesas a ter aquelas conversas sobre as namoradas com os colegas e isso assim e tens lá a assistente a ouvir-te? e ele diz “Ah! pois...?””. Ele diz que vai para a Faculdade/Universidade e eu pergunto-lhe como é que tu vais fazer isso? E ele diz que está tudo pensado já, mas eu noto muito nele que está sempre dependente de alguém e eu gostava que ele pensasse “eu vou, nem que seja sozinho, seja de andarilho, seja de cadeira de rodas, eu chego lá eu consigo fazer...e vou treinando a minha autonomia” e eu acho que nisso ele precisava de ser mais trabalhado. E acho que teria de ser um trabalho em família também, pelo que me têm dito, eu noto muito em cima disto que este ano tiveram uma nova abertura em relação ao filho experimentar coisas novas, porque acho que este ano, pela primeira vez, o B. está a fazer Educação Física, o professor faz exercícios adaptados a ele, o que eu acho que é ótimo, não tem nada a ver com estar sentado numa cadeira durante 90 minutos, a marcar presença. E, por fora, começou a andar com o andarilho e que tinha ido com a mãe ver alguns andarilhos para ver se passava a andar sempre com o andarilho, mas há ali uma dificuldade qualquer porque aparentemente a família não tem sido muito a favor disso, por aquilo que me têm dito.

Não há nenhuma relação entre si, que é a “cuidadora” e os Encarregados de Educação?

Não, porque é assim: vou tendo mais convivência com a avó, porque de manhã não sou eu que recebo o aluno, é outra assistente que recebe o Bernardo e fala com a mãe. Elas falam e quando é algum recado ela transmite à minha colega que e depois me transmite a mim. À tarde é a avó que vem buscá-lo, e com a avó que eu tenho mais convivência, que é quem o vem buscar e vamos falando. Ela dá a entender que está muito contente com o meu trabalho, que o B. tem feito muitos progressos, por aquilo que ela diz, mas propriamente saber mais sobre o que eles (encarregados de educação) pensam o que é que eles esperam, é mais pelo que o B. me diz, em casa com o andarilho a bater nas portas, mas que é muito mais prático andar, o problema é/será o esmurraçado nas paredes e o riscar o chão, que dependerá do andarilho, porque aquele que ele utiliza agora é um andarilho grande para andar no exterior, mas eventualmente estão a ponderar a aquisição de um andarilho mais pequeno para o interior, ver as diferentes funcionalidades dos diferente andarilhos e adquirir um modelo que se adapte melhor às necessidades deste aluno.

Do trabalho desenvolvido com estas crianças com NEE, neste caso, este ano só trabalhou com o B., mas no ano passado trabalhou três meses com outras crianças, qual foi/é a sua maior dificuldade no trabalho com estas crianças?

A dificuldade é, muitas das vezes é lidar com eles uma vez que não os conhecemos, quando têm crises é tentar perceber que estratégias/técnicas utilizar para saber quais as melhores atitudes para com eles, o que dizer o que fazer. Quando eles têm crises o principal é tentar acalmá-los, perceber o que é que tinha acontecido e depois tentar ajudá-los da melhor forma. A maior dificuldade é o desconhecimento da problemática destas crianças, nós sabemos que estas crianças têm um rótulo, este menino às vezes até dizem que é diferente ou que é especial, mas nós não sabemos como ajudar essas crianças, porque por um lado não conhecemos a problemática e também não sabemos qual é a melhor forma de intervir com eles, eu noto muito essa dificuldade.

Ao longo destes anos que vai tendo de experiência e nós ainda não dissemos ao longo da entrevista, mas tem um filho com autismo o que de algum modo a “obrigou” a lidar com este tipo de situações noutra abordagem, primeiro no contexto familiar e agora no contexto profissional. O que é que tira desta aprendizagem, quer com o trabalho com estas crianças, quer enquanto mãe de uma criança especial?

Eu nem sequer sei como é que hei-de responder... eu acho que estas crianças são... para além de serem especiais são muito meigas, temos muito a aprender com eles, cada um da sua forma. Por exemplo com o meu está-me sempre a ensinar coisas que eu pensava que ele não conseguia/não sabia e ele ensina-me uma forma diferente de fazer para chegar ao mesmo

resultado, poderá ser um maneira diferente mas ele consegue aprender e ensinar como é que é a outra forma, às vezes não tão óbvia como as nossas, mas consegue e acho que principalmente são muito diferentes. Ao nível profissional, por exemplo com o B. eu tenho uma ligação que me agrada, como é que hei-de dizer... ele é um bocadinho meu filho também, preocupo-me com ele e acho que é uma mais-valia trabalhar com estas crianças.

Acha que tem as competências necessárias para trabalhar com este tipo de crianças?

Eu acho que sim, não sei se será por ter um menino especial me ajuda a perceber ou a tentar perceber o que estas crianças passam...que preocupo mais em tentar perceber o que é que estas crianças passam...Muitas vezes acho que eles não são compreendidos por nós, eles têm comportamentos desajustados e depois fica tudo a olhar e este é isto e aquele é aquilo, acho que temos que encarar a diferença de outra maneira, ao fim e ao cabo somos todos diferentes, uns com um comportamento mais ajustado/moldado à sociedade, outros menos e temos todos alguma coisa a aprender uns com os outros, apesar das diferenças.

Obteve formação específica na área das Necessidades Educativas Especiais?

Sim (*Crianças com Necessidades Específicas de Educação – 50h; Comportamentos disfuncionais na criança e formas de Atuação– 50h; Necessidades Educativas Especiais e Dificuldades de Aprendizagem – 25h; Perturbações do Neurodesenvolvimento e do Comportamento – 8h; Participação no 1 Encontro do Pólo de Beja da Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas – 8h; Fiz a formação Autismo – O que fazer? Como fazer? Quando fazer? – 8h, em Beja; Inclusão Ciclo de Palestras de Odemira – Uma experiência contada na 1.ª Pessoa – 3h*). Eu acho estas palestras/formações na escola são muito importantes, mas no resto eu não posso falar, mas na última formação que houve aqui na escola eu vim, o pouco tempo que lá estive, fui constantemente chamada. Ou seja, mesmo havendo estas formações/ estas maneiras de nos ajudarem no nosso trabalhos, mas a dificuldade é que ocorrem enquanto nós estamos a trabalhar, mas se for feita fora do horário de trabalho as pessoas não vão e, mesmo assim, há pessoas que dão mais importância a outro tipo de trabalho (por exemplo, as limpezas) do que aprender mais sobre estas crianças.

Acha que os assistentes operacionais estavam preparados para a escola inclusiva?

Sinceramente... acho que não. Acho que esse deveria ter sido um trabalho feito anteriormente, vindo de trás. Se calhar as minhas colegas já se teriam deparado com essas situações, se tivesse sido sempre assim e agora cada vez teriam mais experiência e isso tem sido uma coisa que fomos/vamos adquirindo ao longo do tempo. Se elas não tinham estas crianças para trabalhar com elas, não fizeram essa aprendizagem, só estão a fazê-la agora.

Acha que os seus colegas estão preparados para lidar com este tipo de crianças?

Dependendo dos colegas, alguns sim, outros não, mas acho que principalmente para estes meninos, para estarem dentro da sala de aula com eles é preciso uma certa formação e cuidado. Por exemplo, no caso do meu filho, houve a possibilidade de o colocar na Unidade de Multideficiência, mas quando fui visitar a instituição, eu não estava preparada para o que ia encontrar e vi tanta coisa...o meu filho tem muita tendência a imitar os comportamentos das outras criança, então se ele for para um local onde observe/assiste aos comportamentos de crianças não normais, ele acabará por adotar esses comportamentos todos, havia crianças que choravam e gritavam o dia todo e, portanto, seriam esses comportamentos que ele iria adquirir. E aqui, uma vez que está com as crianças ditas normais, ele tenta ao máximo imitar esses comportamentos e mesmo assim destaca-se pelos comportamentos desajustados que tem.

O que é que gostaria de aprender ainda sobre as Necessidades Educativas Especiais?

Tanta coisa, sei lá...quanto mais conhecimentos melhor, mais me ajudava no meu trabalho, tanto ao nível profissional, como pessoal.

E o que é que acha que tanto ao nível pessoal como profissional, atendendo a todas essas experiências que já teve, em que é que acha que poderia ensinar os seus pares?

Principalmente ao nível das estratégias que podemos utilizar, através da partilha de experiências (intercâmbio/reuniões interescolares entes AO's) tentar perceber como é que poderemos ajudar estas crianças. Aliás, eu agora estou numa de partilhar experiências com mães de filhos com autismo e é uma forma de partilharmos as nossas angústias, medos, experiências. (reuniões quinzenais).

Acha que as crianças sem problemas são prejudicadas quando na sala existem pelas crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Depende da problemática da criança, por exemplo não digo sempre, mas alguns dos comportamentos do L. podem prejudicar a concentração dos seus pares, se formos para o caso do B. já não tem nada a ver.

As condições físicas que a escola oferece têm contribuído para assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE?

Eu acho que sim, tem havido a preocupação de tentar assegurar boas condições para as crianças com NEE, ainda que ao nível dos exteriores falte um espaço preparado para que estas crianças possam brincar em segurança.

Os alunos com necessidades educativas especiais são aceites pelos colegas dentro e fora da sala de aula?

Eu acho que sim, muitos deles até os ajudam em determinadas situações, às vezes são os próprios colegas que insistem em integrar estes meninos com mais dificuldades na turma/nos jogos/nas atividades que todos estão a realizar.

Quais é que acha que são as vantagens e desvantagens da inclusão?

As vantagens acho que são muitas, principalmente para estas crianças, para aprenderem a estar em sociedade, eu não vejo desvantagens. E acho que também é bom para as outras crianças lidarem com a diferença.

Há a preocupação de toda a equipa pedagógica (professor de educação especial, os outros professores e assistentes operacionais) incluírem a criança com NEE com os outros alunos, quer em atividades letivas, quer em atividades extra-letivas?

Nalguns casos sim, dependendo da problemática da criança.

Que contributos pensa que a sua experiência pessoal poderia dar aos futuros colegas e também aos professores?

Na maneira de lidar com as crianças, talvez na estratégia a utilizar, com o L. era fácil.

Há essa preocupação por parte dos professores, de tentarem perceber como lidar como o L., que estratégias/táticas utilizar?

Alguns sim, por exemplo, este ano no caso do professor Rui posso dizer que sim, no início vinha aqui perguntar o que é que ele gostava mais de fazer, como reagir perante determinado tipo de comportamento, mas sim teve a preocupação de consultar o Encarregado de Educação de tentar saber como é que ele era e, certamente, que muitas das coisas que eu lhe disse foram uma mais-valia para ele trabalhar com o L. ao longo do ano. No entanto, relativamente ao trabalho que faço com o B. não houve trabalho de equipa, haveria de haver essa parceria mas não há. Outra coisa que eu acho que deveria haver era por exemplo estas crianças serem acompanhadas pela mesma assistente operacional durante o maior tempo possível, a não ser que a pessoa não tivesse perfil, mas eu acho que a assistente operacional que acompanha a criança dever tentar-se que seja a mesma, porque estas crianças têm mais dificuldades em adaptar-se a novas situações/pessoas. Deveriam dar prioridade à pessoa que está a acompanhar a criança e se estiver a fazer um bom trabalho, em que a criança mostra progressos, deveria estar mais tempo com ela. E penso que deveria haver um trabalho de equipa entre os professores de Educação Especial e as AO no sentido de se encontrarem estratégias/táticas partilhadas em como lidar com estas crianças.

Tendo em conta os diferentes casos de alunos com NEE na escola, em que sentido pensa que poderíamos melhorar inclusão na escola?

Falta espaços, estratégias, material didático...falta muita coisa... Por exemplo o meu L. o que aprende é mais através de jogos, softwares, mas nós temos muito pouca coisa.

Qual é que acha que seria a perspetiva dos encarregados de educação relativamente à participação dos seus filhos em atividades extracurriculares?

No caso que lhe contei, os pais aceitaram. Daí para cá, como nunca mais se proporcionou, não sei. Relativamente ao L., penso que a mãe gostava de o ver incluído nestas coisas, mas temos que propor (os professores deveriam propor), pois seria uma mais-valia para estas crianças. Eu acho que são as tais propostas de estas crianças poderem participar/ser incluídas nas atividades extra-letivas.

O trabalho dos professores de EE (Educação Especial) inclui a participação e colaboração das AO?

Não, só quando precisam de alguma coisa ou para perceber onde está o aluno, para ir buscar ou colocar o aluno, mas em termos de trabalho e na realização das atividades não há cooperação/trabalho de equipa, o que eu acho que seria muito positivo existir, para que também quando o professor falta, por algum motivo ou enquanto não é colocado, nós saibamos o que é que poderemos ir fazendo com estas crianças.

Que mais-valias é que o AO pode ter no acompanhamento das crianças com NEE?

A aprendizagem e a integração da criança.

Que qualidades/caraterísticas considera cruciais para o perfil do AO que trabalha alunos com NEE?

Pessoa responsável, compreensiva, ambiciosas, no sentido de ensinar coisas novas a estas crianças. Muitas mães consideram que as AO deveriam estar presente nas reuniões de Conselho de Turma, até porque o aluno/a criança acaba por passar mais tempo com a/o AO do que propriamente com os professores, portanto será o AO quem melhor conhece a criança/aluno.

Tema: *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*

Transcrição da Entrevista ao Professor de Educação Especial

Conhece a legislação sobre as competências dos AO (Assistentes Operacionais)?

Não.

Quantos anos de serviço tem como professor de Educação Especial?

2 anos.

Considera que os assistentes operacionais têm um papel importante na inclusão de alunos com NEE? Porquê?

Têm um papel importante porque ajudam estes alunos a realizar tarefas na escola que passam por ajudar na orientação no espaço escolar, alimentação, locomoção, prevenção de conflitos e atuação imediata quando eles surgem entre alunos durante o intervalo, porque infelizmente alguns destes alunos com NEE são pontualmente alvo de “brincadeiras” por parte de alunos mais velhos.

Considera importante que os AO tenham formação para trabalhar com crianças com NEE?

É fundamental que isso aconteça de forma a aumentar a qualidade do trabalho desenvolvido com estes alunos. Se por exemplo desempenharem funções numa Unidade de Apoio a alunos com multideficiência creio que devia ser mesmo obrigatório.

O que pensa que os AO deveriam aprender sobre as NEE?

Poderiam aprofundar os seus conhecimentos ao nível da tipologia das NEE de alunos que frequentam o respetivo estabelecimento de ensino e as estratégias mais adequadas para intervir de forma correcta em situações delicadas.

As crianças sem problemas são prejudicadas quando na sala existem crianças com NEE?

A esmagadora maioria das turmas tem alunos com problemas a nível de comportamento, de dificuldades de aprendizagem, entre outros, pelo que o professor já sabe que tipo de estratégias terá de usar para resolver estas questões. Turmas com alunos com NEE têm segundo a Lei um limite de 20 alunos, ou seja, há uma redução efectiva no número médio de alunos por turma, e deste modo o professor consegue gerir o processo de aprendizagem dos alunos na sala de aula com mais sucesso.

As condições que a instituição oferece têm contribuído para assegurar o sucesso educativo das crianças com NEE?

Penso que em todas as escolas pode haver sempre melhorias em termos de condições oferecidas aos alunos e, no caso desta escola, isso também acontece. Além disso, esta escola conta com o contributo do Centro de Recursos para a Inclusão da APCO ao nível de técnicos que estão a dar apoio aos alunos com NEE (Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Fisioterapia).

Os alunos com NEE são aceites pelos seus pares, dentro e fora da sala de aula?

Salvos alguns casos pontuais de confusões ocorridas nos intervalos entre alunos, prontamente resolvidas por quem de direito, existe de facto nesta escola uma aceitação significativa dos alunos com NEE pelos seus pares. Por exemplo, havendo um aluno que sofre de Perturbação do Espectro do Autismo isso ainda se torna mais evidente no dia a dia, uma vez que as estereotipias deste aluno já passam despercebidas pelos colegas da sua turma que convivem com ele durante as aulas e também pelos alunos das restantes turmas fora das salas de aula.

Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na escola inclusiva?

A escola inclusiva é um processo que está em constante construção e evolução, varia de escola para escola consoante a realidade de cada uma. É um direito que está na Lei da Constituição Portuguesa – Igualdade de Oportunidades para Todos.

Que contributos pensa que a experiência pessoal dos AO poderá prestar na inclusão dos alunos com NEE?

Todos o que estiverem relacionados com o bem-estar destes alunos com NEE contribuem para a melhoria das suas condições, e conseqüentemente, na inclusão dos alunos com NEE na escola.

Tendo em conta os diferentes casos de alunos com NEE na escola, em que sentido pensa que poderíamos melhorar a sua inclusão?

Para alunos que têm um CEI, que fruto do seu diagnóstico não conseguem realizar as mesmas aprendizagens dos alunos que estão no regime educativo comum, penso que deveria haver uma maior oferta educativa em termos de áreas ocupacionais e de oficinas, de forma a dar um sentido mais prático às suas aprendizagens.

O trabalho dos professores de EE inclui a participação e colaboração das AO

Sim, nesta escola temos um aluno com Paralisia Cerebral em que a ajuda de um AO se torna fundamental, ajudando-o ao nível da locomoção durante os intervalos e na sua deslocação para o pavilhão desportivo da escola.

Sente que há cooperação/trabalho de equipa entre os professores e as AO no que diz respeito às crianças com NEE?

De forma informal sim, uma vez que sempre que existem problemas ou questões por resolver há um diálogo profícuo entre os professores de EE e os AO.

Quais as principais dificuldades sentidas nesse trabalho de equipa?

Sinceramente não tenho sentido dificuldades nesse aspecto, uma vez que se criou praticamente desde o início do ano letivo uma empatia entre todos que facilitou o trabalho de equipa.

Pensa que seria profícuo um trabalho de multidisciplinaridade que incluísse os AO no apoio aos alunos com NEE?

Nas salas que dão apoio a alunos com Multideficiência os AO são fundamentais para o cumprimento dos objectivos propostos. Nesta escola, e tal como referido anteriormente, existe um aluno com Paralisia Cerebral pelo que se torna muito importante o trabalho de equipa entre o professor de EE e a AO.

Que mais valias pensa que as AO poderão ter no acompanhamento de alunos com NEE?

Alguma formação teórica de forma a compreender as limitações que os alunos com NEE apresentam, decorrentes de alterações funcionais e estruturais. Ouvir um AO dizer que o aluno autista “tem uma grande pancada” não é certamente agradável, mas isto acontece por falta de informação / conhecimento teórico sobre as características e necessidades que um aluno autista apresenta.

Que qualidades/caraterísticas considera cruciais para o perfil do AO que tem ao seu cuidado alunos com NEE?

É fundamental o profissionalismo com que se encara o desempenho das funções e pensar que por vezes há dias que não correm tão bem e que é necessário fazer uma autoavaliação para melhorar no dia seguinte.

Plano de Ação de Formação

Designação da Ação

A ação do Assistente Operacional na construção da Inclusão

Enquadramento e Razões Justificativas da Ação

Na sequência da publicação do Decreto -Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, a quase totalidade de crianças e jovens com NEE que frequentavam Escolas e Centros de Ensino Especial ingressaram nas escolas regulares, no entanto, nem todas as escolas dispõem de recursos e profissionais que permitam responder eficaz e apropriadamente a essas crianças e jovens, situação que se agravou pelo prolongamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, aumentando o período de permanência de alunos com NEE nas escolas, e alargando a sua frequência às escolas secundárias.

Partindo deste pressuposto, os alunos com necessidades específicas são hoje uma realidade na escola o que deverá levar esta a preparar-se, a preocupar-se e a interessar-se por esses alunos. O conceito de escola inclusiva coloca, assim, novos desafios à comunidade escolar e leva à necessidade de repensar papéis e competências. Para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam incluídos na escola regular é fundamental que todos os agentes educativos estejam em concordância com os pressupostos da escola inclusiva. Dessa forma, para que se realize a inclusão, os assistentes operacionais não poderão ser olvidados da premente necessidade de acolher a diferença e fomentar nos restantes alunos o respeito por essa diferença.

Esta ação de formação surgiu na sequência das conclusões de uma investigação realizada junto de assistentes operacionais de um agrupamento de escolas no distrito de Beja, os resultados revelam que as funções do assistente operacional não se circunscrevem a uma determinada tarefa, mas a várias, não havendo uma delimitação clara das suas funções e que naquela escola, em particular, nem todas as assistentes operacionais fazem o mesmo, sendo que apenas duas assistentes operacionais

acompanham especificamente os alunos com NEE, além de outras funções que lhes são igualmente atribuídas.

Através da análise de dados extraídos dos questionários apercebemo-nos que algumas perceções e/ou atitudes dos assistentes operacionais são divergentes/dísparas, havendo aqueles que se preocupam e assumem uma postura e opiniões pró-inclusão, mas outros que, aparentemente, ainda não têm uma opinião formada ou preferiram não a expressar.

Percebemos que a questão da formação específica na área das NEE é algo fundamental, quer na perspetiva dos assistentes operacionais, quer na ótica do docente de Educação especial, visto que lhes permitiria uma melhoria profissional e naturalmente desenvolveriam melhores prestações com as crianças com NEE, torna-se, portanto, evidente a necessidade em se apostar na formação destes agentes educativos, assumindo-se a formação como um aliado importante na diminuição do nível de preocupações no que se refere à implementação da escola inclusiva (Canário, 2000).

Dar resposta aos desafios da escola inclusiva e ir ao encontro das recomendações enunciadas pelo Conselho Nacional de Educação na Recomendação n.º 1/2014, relativa às *Políticas Públicas de Educação Especial*, publicada a 23 de junho de 2014, particularmente à alínea D) *No âmbito da formação e qualificação dos docentes, Formação contínua* no ponto 17, em que o CNE recomenda *que seja desenvolvido, com urgência, um plano de formação contínua para os/as diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educativas especiais (docentes, dirigentes, pessoal não docente), no âmbito da sensibilização aos princípios de uma escola inclusiva, da Classificação Internacional de Funcionalidade e de outras estratégias e instrumentos avaliativos* são as linhas que norteiam o presente Plano de Formação.

Assumindo que o assistente operacional já não é, nem pode ser, apenas o pessoal de “bata e vassoura”, aquela figura que trata da limpeza dos espaços e do apoio logístico aos docentes e reconhecendo que, na dinâmica da escola contemporânea (inclusiva e multicultural) o/a assistente operacional ocupa o papel de ator participante e essencial na integração de crianças com NEE, urge criar espaços de formação para que estes agentes educativos se possam sentir mais confortáveis e seguros na sua ação, para que saibam interagir e agir com estes alunos e os seus pares numa ótica inclusiva.

A presente ação de formação parte da necessidade premente em investir em programas de formação contínua que permitam ao pessoal não docente, nomeadamente aos/às assistentes operacionais, que acompanham as crianças e jovens com NEE, deter o perfil e a formação adequados à sua função, esclarecendo-se dúvidas, ultrapassando-se inseguranças, dissolvendo-se medos/ânsias, veiculando-se o desenvolvimento de novas competências de atuação e promovendo-se a capacidade de sensibilização e envolvimento de toda a sociedade para uma causa que é comum – a inclusão.

Não se pretende, obviamente, com a presente ação uma abordagem exaustiva das necessidades educativas especiais mas antes, a partir das necessidades anteriormente auscultadas junto da escola e destes profissionais, contribuir, para o esclarecimento e *reflexão partilhada* da génese e compreensão global de algumas problemáticas, bem como algumas formas de intervenção em domínios específicos de atuação destes agentes de educação.

Destinatários

Pessoal não docente: Assistentes operacionais e demais assistentes técnicos.

Nº de formandos: 15

Objetivos:

Desenvolver saberes e competências práticas de atuação, reforçando a importância do contexto educativo para o desenvolvimento integral do ser humano, nomeadamente:

- ▶ Possibilitar o desenvolvimento de atitudes, conhecimentos e competências práticas;
- ▶ Procurar e analisar a legislação respeitante à sua função;
- ▶ Pautar as suas atitudes para com os alunos e famílias por princípios éticos e deveres de sigilo profissional;
- ▶ Promover a reflexão e debate numa perspetiva de escola inclusiva, partindo das necessidades sentidas pelos formandos;

- ▶ Facultar aos formandos noções teórico-práticas que os ajudem e capacitem a interagir com crianças com NEE, os seus pares e com as equipas responsáveis pela sua integração;
- ▶ Aplicar conhecimentos em situações de acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais;
- ▶ Criar um espaço de reflexão e partilha em torno das diferentes NEE;
- ▶ Refletir sobre relações que promovam uma interação social gratificante e construtiva;
- ▶ Preparar para o acompanhamento de crianças/jovens com diferentes problemáticas nos diferentes contextos de vida (refeitório, terapias, sala de aula, recreio, visitas de estudo);
- ▶ Incitar à colaboração na elaboração dos Programas Educativos Individuais;
- ▶ Patrocinar a realização das atividades de atividades da vida diária (AVD), definidas para cada criança (ex.: autonomia pessoal e social) e manutenção de espaços e materiais organizados e em condições de higiene.

Conteúdos da Ação

1. Apresentação da ação (1H)
 - 1.1. Introdução;
 - 1.2. Objetivos;
 - 1.3. Metodologias;
 - 1.4. Avaliação;
2. Funções do/a assistente operacional / auxiliar de ação educativa (7H)
 - 2.1. Quadro legal e ético;
 - 2.2. Direitos e deveres dos AO;
 - 2.3. Relações entre o AO e restante comunidade educativa;
 - 2.4. Relação entre profissionais e família;
 - 2.5. O assistente operacional como facilitador e mediador no processo ensino/aprendizagem e no trabalho em equipa com a criança com NEE;
 - 2.6. Problemas na execução das suas funções e propostas de estratégias de resolução.

3. O Desenvolvimento da Criança e Jovem (7H)

- 3.1. Noções básicas de psicologia de desenvolvimento infantil e de adolescentes;
- 3.2. Fatores de influência: A família, a escola, a sociedade, saúde física e mental;
- 3.3. Desenvolvimento psicomotor típico e sinais de alerta de desvios no desenvolvimento;
- 3.4. A importância da intervenção precoce na infância.

4. O impacto da criança com NEE no contexto familiar (7h)

- 4.1. Necessidades e expectativas da família
- 4.2. Ansiedade e *stress* parental
- 4.3. O papel da família – tipos de família;
- 4.4. Interação AO/AAE e família.

5. Uma Escola para Todos - O paradigma atual da Escola Inclusiva (14h)

- 5.1. Enquadramento legal – Decreto-Lei nº 3/2008;
- 5.2. As Necessidades Educativas Especiais: clarificação do conceito;
 - 5.2.1. NEE de carácter intelectual e problemas desenvolvimentais;
 - 5.2.2. NEE de carácter sensorial;
 - 5.2.3. NEE de carácter motor;
 - 5.2.4. Multideficiência (etiologia, classificação, manifestações associadas e implicações comportamentais, sociais e educativas de cada quadro);
- 5.3. Criança Diferente: conceitos de normalização e atitudes face à diferença (comportamentos adequados (promotores da qualidade de vida e autonomia);
- 5.4. Inclusão dos alunos com NEE – modalidades de respostas;
- 5.5. Transição para a vida pós-escolar.

6. Estratégias de intervenção / Competências de Intervenção prática (14h)

- 6.1. Princípios da intervenção pedagógica;
- 6.2. A relevância do trabalho colaborativo na continuidade da intervenção;
- 6.3. Mobilidade e acessibilidade – manuseamento de cadeiras de rodas e outras tecnologias de apoio;
- 6.4. Transferências/posicionamento;
- 6.5. Atividades da vida diária (AVD): alimentação, higiene;
- 6.6. Organização e higiene dos espaços.

Metodologias de Realização da Ação

A ação será dividida em vinte sessões de 2h e 30min., totalizando 50h de formação. A metodologia da ação assentará numa abordagem construtiva que estimule e privilegie a interação entre os formandos num equilíbrio entre a teoria e a prática, análise/ reflexão e o debate/discussão, bem como o desenvolvimento de atividades práticas de consolidação e de operacionalização em contexto de simulação, como resultados da formação em sessões teóricas e práticas. Recorreremos, portanto, a métodos ativos (preferencialmente); métodos expositivos; métodos demonstrativos e estudos de caso (com a técnicas audiovisuais projetivas, multimédia e diversas dinâmicas de grupo).

Gestão e Organização dos Recursos

As sessões serão presenciais, pelo que necessitaremos de uma sala para 25 formandos, equipada com quadro interativo ou vídeo-projetor e tela de projeção, computador e colunas. Deste modo, privilegiar-se-á a utilização das TIC, através da apresentação em PowerPoint e vídeos. Preferencialmente a sala deverá estar equipada de computadores portáteis com recurso à Internet, para permitir a pesquisa de informação, aquando dos trabalhos de grupo/pares.

Regime de Avaliação dos Formandos

A avaliação será quantitativa, numa escala de 1 a 100, tendo em conta a avaliação contínua, individual e/ou em grupo, privilegiando-se o desempenho, participação e assiduidade dos formandos em cada uma das sessões realizadas. A avaliação terá a ponderação de 50% para a participação/avaliação contínua/ trabalhos em sala; 20% para a assiduidade e 30% para a reflexão escrita individual sobre a temática da formação, a entregar no final da mesma.