

Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais

Isabel Sanches*

Resumo

Pretende-se com este artigo dar conta da forma como colaboram os professores de apoio educativo, do primeiro ciclo do ensino básico, da Região Educativa de Lisboa (Portugal), com os professores das turmas que “incluem” alunos considerados com necessidades educativas especiais (NEEs). A recolha empírica foi feita pela aplicação de questionário a 340 professores de apoio educativo (46,9% da população-alvo). Da informação analisada, utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), apurou-se que a colaboração existente se verifica nas seguintes atividades: planificação das atividades, reflexão/avaliação, trabalho com a classe, em conjunto, orientação das atividades do aluno com NEEs. O maior enfoque de colaboração recai na reflexão/ava-

liação do aluno e o menor no trabalho com a turma/classe, em conjunto, donde o pouco enfoque em práticas mais inclusivas.

Palavras-chave: Cooperação com o professor da turma. Educação inclusiva. Necessidades educativas especiais. Professores de apoio educativo.

* Doutoramento em Ciências da Educação pela Université Lumière, Lyon 2, France. Professora Associada; coordenadora do mestrado em Educação Especial; coordenadora do núcleo de investigação “Educação inclusiva” Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa - Portugal) – Departamento: Instituto de Educação. E-mail: isabelrsanches@gmail.com

Recebido: 05/04/2012 – Aprovado: 25/05/2012

Introdução

O movimento da inclusão escolar, gerado a partir da Declaração de Salamanca (1994), procura provocar um novo tipo de resposta para os alunos considerados com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva, a qual preconiza um novo paradigma de escola, uma escola geradora de sucesso para todos, uma escola de inclusão e não de seleção, uma escola atenta à diversidade e não uma escola indiferente às diferenças, uma escola que responde à singularidade do aluno no grupo e com o grupo de pares, através da cooperação e da diferenciação pedagógica inclusiva.

A nova escola não designa um professor para o aluno considerado com necessidades educativas especiais, mas corresponsabiliza toda a equipa de profissionais e os próprios pares nas aprendizagens a efetuar no contexto escolar, sem deixar de corresponsabilizar o próprio aluno-alvo.

De todos os profissionais envolvidos, tem papel relevante o professor da classe à qual pertence o aluno considerado com necessidades educativas especiais, uma vez que passa mais tempo com o aluno, em conjunto com toda a classe. Coadjuvando este, em 1997, é criado em Portugal o professor/docente de apoio educativo:

Docente de apoio – o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo ensino/aprendizagem (Despacho conjunto nº 105/97, de 1º de julho, republicado no Despacho nº 10856/2005, de 13 de maio).

A colaboração entre o professor da turma e o professor de apoio educativo revela-se não só importante, mas necessária para que, sempre que necessário, o ensino e a aprendizagem cooperativa sejam uma realidade não só em nível dos alunos, mas também em nível dos professores.

A não colaboração entre os professores pode mesmo resultar (resulta quase sempre) no fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular que à partida resultariam em sucesso (HARGREAVES, 1998). Decorrente de um estudo de caso, num agrupamento do interior do país, no 1º ciclo do ensino básico, Mota (2007) constatou que existe cooperação entre professores do ensino regular que têm em suas turmas alunos considerados com necessidades educativas especiais e os respectivos professores de educação especial,¹ uma “cooperação forçada por um sistema regulado administrativamente, fixa no espaço e no tempo, com determinados marcos, metas e instrumentos de organização” (p. 83), mas que acaba por resultar. Segundo a mesma autora, essa cooperação operacionaliza-se na elaboração de documentos e discussão de soluções e estratégias.

Contextualização teórica – a propósito dos professores de apoio educativo

A escola inclusiva/educação inclusiva, numa perspectiva de educação para todos, vem introduzir nos sistemas educativos um novo conceito, o apoio educativo, substituindo a tradicional

educação especial. A designação de professor de educação especial é substituída pela designação de docente/professor de apoio, deslocando-se a perspectiva de intervenção, centrada no aluno, para a intervenção centrada no professor e na classe. O objetivo do apoio ao professor, como diz Soriano (1999, p. 12), é “ajudar indirectamente os alunos com necessidades educativas especiais, através de um trabalho profissional realizado em colaboração com os professores da classe”. É a Porter (1991, 1997) que se vai buscar a fundamentação para esta nova designação, embora ele tenha chamado a este novo profissional “professor de métodos e recursos”.

Preconiza-se que o professor de apoio educativo seja um recurso da escola, do professor do ensino regular e da turma (PORTER, 1997), que trabalhe com os seus pares, ajudando-o a desenvolver estratégias e atividades, que privilegie o trabalho em parceria dentro da sala de aula, que dirija a sua ação para todo o grupo e não para um aluno específico, que ajude a resolver problemas e a utilizar as melhores estratégias para o ensino. Essa dinâmica que se preconiza para o professor de apoio educativo está diretamente ligada a uma dinâmica muito mais alargada, a das escolas inclusivas e da educação para todos (AINSCOW, 1997), que promove o acesso e a equidade aos alunos considerados com necessidades educativas especiais (WANG, 1997), numa perspectiva de educação inclusiva.

Segundo Porter (1997, p. 41), são imputadas aos professores de métodos e recursos² as seguintes funções:

- planeamento e desenvolvimento programático;
- implementação do programa;
- serviços de avaliação e de orientação;
- ações de supervisão;
- comunicação e coordenação;
- ensino direto.

De acordo com o mesmo autor, esses professores não devem ser considerados como especialistas a quem compete resolver os problemas que surgem na sala de aula, mas, sim, pessoas que ajudam a resolvê-los. Para um maior prestígio junto dos seus colegas, é importante que tenham experiências válidas desenvolvidas com as classes do ensino regular e que tenham “conhecimentos específicos relevantes para a educação de alunos com necessidades educativas especiais” (PORTER, p. 41).

O leque de solicitações que é feito a esses professores é vasto, obrigando a trabalho com a gestão da escola, com os professores, com os pais, com técnicos da educação, da saúde e da segurança social e com o próprio aluno, quando necessário. Tudo isso exige:

- disponibilidade;
- abertura para a análise das situações;
- abertura para a experimentação e a aprendizagem através da ação;
- atração por desafios;
- determinação para a colaboração na resolução de problemas difíceis;
- relações humanas saudáveis;

- expectativas positivas em face à mudança e às competências dos alunos;
- confiança no trabalho dos professores;
- observação atenta e valorização dos pormenores;
- “ouvir” os outros;
- resposta a imprevistos;
- cooperação e corresponsabilização;
- trabalho de equipa;
- interação e comunicação adequadas às situações;
- flexibilidade de horários;
- visão global e otimista;
- empenhamento na profissão e no seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- valorização do trabalho, como forma de aceder ao sucesso sustentado (SANCHES, 2007).

Para além dessa visão global desse professor, as suas competências específicas têm de envolver diversos saberes já confirmados pela comunidade educativa e outros que ele terá de ir construindo com a experiência e a reflexão que sobre ela fizer com os diferentes intervenientes, entre os quais são de destacar os próprios alunos, num processo contínuo e continuado de investigação-ação. É importante o saber e o saber fazer na área da gestão curricular, entendendo-se por currículo o conjunto de experiências e atividades que são postas à disposição do aluno para processar a sua aprendizagem, não para garantir o sucesso social da escola, mas o desenvolvimento pessoal e académico do aluno. Compete ao professor de apoio educativo

adquirir competências para saber operacionalizar a flexibilidade curricular, garantindo a diferenciação curricular inclusiva, partindo do projeto educativo da escola e das características específicas da turma em questão, atendendo à diversidade dos alunos, para elaborar o projeto curricular da turma, com o(os) professor(es). O saber e o saber fazer são também importantes no que diz respeito à intervenção, pela diversidade de estratégias e de atividades, metodologias diferenciadas (BAILEY, 1997), que a mesma exige, e à avaliação contínua e continuada do processo e dos produtos.

A atuação em salas de aula heterogêneas, pelas quais o professor de apoio educativo é corresponsável, tem de ser suportada por um processo contínuo e sistemático de planificação/ação/reflexão/avaliação com os intervenientes, gerador de novas questões e novas/outras abordagens das situações a trabalhar, tendo como princípios orientadores, numa perspectiva de educação inclusiva:

- partir sempre do que o aluno/o grupo já sabe;
- programar objetivos passíveis de ser alcançados pelo aluno/pelo grupo;
- avaliar sempre os objetivos programados/trabalhados;
- integrar as novas aprendizagens nas vivências, interesses e necessidades do aluno/do grupo;
- contextualizar as aprendizagens e torná-las funcionais;
- desencadear as aprendizagens no grupo e com o grupo de alunos, numa dinâmica cooperativa;

- usar os alunos como recurso educativo;
- desenvolver parcerias pedagógicas com os professores da turma;
- implicar, sempre que possível e necessário, outros técnicos;
- implicar a família em todo o processo, desde a recolha da informação até à avaliação;
- implicar a escola e a sua dinâmica, como comunidade educativa.

Que se pode esperar em relação ao papel a desempenhar pelos professores de apoio educativo³ na construção das respostas para os alunos? Segundo Ainscow (1997, p. 27), as respostas podem significar a (i) “manutenção não intencional do *status quo*”, no sentido da (ii) “adaptação das condições educativas existentes” ou na (iii) “mudança dessas mesmas condições, realizada a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos”. Ainscow faz a sua aposta na mudança, quando trabalha com os responsáveis e com os professores, em diferentes países, promovendo e construindo escolas mais inclusivas.

Por que a necessidade de apoio ao professor titular de turma quando se defronta com casos difíceis? É preciso compreender os medos que assaltam os profissionais, pois eles criam obstáculos ao acolhimento e ao desenvolvimento das estratégias necessárias à aprendizagem promotoras de sucesso de cada um. Esses medos são diversos e estão ligados, entre outros,

- ao desconhecimento dos meios materiais e humanos que a escola, a classe e o próprio aluno possuem – as escolas fazem sempre menos do que são capazes de fazer e os alunos são eles próprios autênticos manuais de instruções para ajudar a resolver os seus problemas (se estivermos atentos damos-nos conta das formas engenhosas como certos alunos manipulam os materiais, como se fazem entender, quando têm problemas de comunicação, ou como arranjam truques para aceder aos objetos que desejam);
- ao sentimento de não estar à altura de responder às expectativas dos pais;
- à sobrecarga de trabalho a que obriga a programação, o desenvolvimento e a avaliação contínua e sistemática das atividades diferenciadas na sala de aula;
- às representações ligadas à diferença, em especial a deficiência, e o sentimento de incapacidade e de falta de conhecimentos específicos;
- ao questionamento da sua identidade profissional;
- ao sentimento de ser invadido do exterior e de ser observado na sua prática (DETRAUX; BIOT, 2003).

Enquadramento metodológico e população inquirida

A recolha de dados, para este trabalho, foi feita através de um questionário, na Região Educativa de Lisboa, no pri-

meiro ciclo de ensino básico. Procurou-se saber o que os 340 professores de apoio educativo da amostra (46,9% da população alvo,⁴ ou seja, os professores de apoio educativo do 1º ciclo do ensino básico que trabalham nesse mesmo ciclo) dizem que fazem quando trabalham com os professores das classes às quais pertencem os alunos considerados com necessidades educativas especiais que apoiam.

A informação recolhida foi sujeita a uma análise quantitativa, utilizando o Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Fez-se, primeiramente, uma análise descritiva com base nas percentagens obtidas, seguida de uma dimensão comparativa, a partir de procedimentos estatísticos não paramétricos, considerados adequados após a exploração dos dados, utilizando 0,05 como nível de significância estatística.

Os professores de apoio respondentes são maioritariamente (92,9%) do sexo feminino, têm uma média de idade de 41,4 anos (desvio padrão 8,6), apoiam em média 11 alunos (desvio padrão de 6,4) e menos de metade (46,2%) tem formação na área da educação especial.

A colaboração do professor de apoio educativo com o professor da classe/turma

Sentar-te-ás primeiramente um pouco longe de mim, assim, na erva: olhar-te-ei pelo canto do olho e tu não dirás nada. A linguagem é fonte de mal entendidos. Mas, cada dia, tu poderás sentar-te um pouco mais perto...

(Saint-Exupéry, 1997, p. 69)⁵

Trabalhar em equipe não é uma tradição dos professores nas escolas portuguesas. O professor de apoio educativo fala frequentemente da dificuldade de trabalhar em equipe com o professor da classe regular, uma vez que o tempo de permanência desse na escola é, quase exclusivamente, para o trabalho com a classe.⁶ O trabalho em conjunto é, quase sempre, o resultado de uma conversa informal, ocasional, sobreposta a outras atividades e não o resultado de disponibilização prévia de espaço e de tempo para essa tarefa, havendo, contudo, situações formais⁷ que obrigam à colaboração do professor da classe e do professor de apoio educativo: elaboração do plano educativo individual e do respectivo programa educativo.

Numa educação inclusiva, o professor de apoio educativo, como não tem classe atribuída, o seu trabalho deve ser desenvolvido em ligação com os professores do ensino regular, numa perspectiva de dinamização da classe, tendo em conta todos os seus alunos, entre os quais se incluem os considerados com necessidades educativas especiais. A ação pedagógica é dirigida ao grupo e não a um aluno em particular, o que vem alterar as práticas educativas no que diz respeito aos alunos com dificuldades no seu percurso escolar. Segundo a observação do terreno, permitimo-nos considerar que o trabalho que o professor de apoio educativo desenvolve com o professor da classe pode ser delimitado a quatro momentos: (i) planificação das atividades, (ii) reflexão/avaliação do aluno, das suas aprendizagens e do processo educativo, (iii) trabalho com

a classe, em conjunto, e (iv) orientação das atividades do aluno considerado com NEEs.

Para saber sobre o enfoque das atividades que os professores de apoio educativo desenvolvem com os professores da classe dos alunos que acompanham, fez-se-lhes a seguinte pergunta: Trabalho com o(a) professor(a) da classe?

(De acordo com o trabalho que realiza, este ano, como professor(a) de apoio educativo, assinale o trabalho que faz com o(a) professor(a) da classe, colocando 4 (sempre) 3 (quase sempre) 2 (poucas vezes) ou 1 (nunca), conforme o seu caso)

Trabalho de planificação prévia com o(a) professor(a)	
Trabalho de reflexão/avaliação com o(a) professor(a)	
Trabalho com a classe, em conjunto	
Trabalho para orientação das atividades do aluno com NEEs (fichas previamente preparadas pela professora apoio educativo)	

Resultados

Planificação prévia com o professor da classe

A planificação prévia das atividades a desenvolver em classe/turma é uma atividade que vai tendo cada vez mais adeptos entre os professores das respectivas classes. Raramente essa tarefa é feita com pares pedagógicos, é mais um ato isolado.

A Tabela 1 mostra com que frequência se processa a planificação das atividades do professor de apoio com o professor da classe/turma.

Tabela 1 - Planificação prévia com o professor da classe

Frequência do trabalho de planificação prévia com o(a) professor(a) da classe	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	24 (7,1%)	50 (14,7%)	140 (41,2%)	125 (36,8%)	1 (0,3%)	340 (100%)

A maior concentração das respostas dadas recai em quase sempre (41,2%) e a menor em nunca (7,1%). Agregando a modalidade quase sempre a sempre, obtém-se uma percentagem de 78%, mais de três quartos das respostas obtidas.

Reflexão/avaliação

A avaliação dos alunos com NEEs é uma das atividades mais complicadas para os professores da classe regular, se o seu posicionamento for de assegurar aprendizagens aos alunos com NEEs.

Para que a avaliação seja adequada tem de partir do que o aluno já sabe e faz, para uma planificação do que ele, naquele momento, tem hipótese de saber e de fazer, incluindo formas e critérios de avaliação ajustados à situação. A avaliação normativa que se utiliza para os alunos em geral não é aplicável nesses casos.

A flexibilidade que se exige para o currículo estende-se a todos os seus elementos: pontos de partida, objetivos, estratégias, atividades e formas de avaliação. O difícil é conciliar todas as componentes de um currículo único, em que todos partem de um determinado ponto, igual para todos (?), e chegam ao

mesmo ponto (?), com a flexibilidade que se exige para atender à diversidade das situações.

O professor de apoio educativo pode ter um papel importante na adequação das formas de avaliação normalizada às situações mais específicas, refletindo e encontrando outras formas e critérios de avaliação com o professor da classe, fazendo com que as regras da escola se adaptam um pouco aos seus alunos.

A Tabela 2 mostra, no dizer dos professores questionados, a colaboração existente com o professor da classe que tem alunos com NEEs, no que respeita à avaliação dos alunos.

Tabela 2 - Reflexão/avaliação

Frequência da colaboração em relação à reflexão/avaliação	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	15 (4,4%)	23 (6,8%)	107 (31,5%)	194 (57,1%)	1 (0,3%)	340 (100%)

Verifica-se, pelo que os professores dizem, que 57,1% faz “sempre” um trabalho de reflexão/avaliação com o professor da classe. Se agregarmos “quase sempre” e “sempre” o total das respostas dadas é de 88,6%.

Trabalho com a classe, em conjunto

O trabalho do professor de apoio educativo com a classe, em cooperação com o respectivo professor do ensino regular, é uma das exigências que se im-

põe, quando se fala de educação inclusiva (AINSCOW, 1997; PORTER, 1997). Em Portugal⁸ é ainda uma situação que se verifica pontualmente. A Tabela 3 mostra o que dizem os professores de apoio educativo da Região Educativa de Lisboa, desta amostra, relativamente à frequência da colaboração existente entre o professor da classe que recebe os alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, no que diz respeito ao trabalho com o conjunto da classe.

Tabela 3 - Trabalho com a classe, em conjunto

Frequência do trabalho com a classe, em conjunto	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	82 (24,1%)	177 (52,1%)	65 (19,1%)	14 (4,1%)	2 (0,6%)	340 (100%)

Sobressai que a modalidade “poucas vezes” é a mais declarada pelos professores (52,1%) e a menos declarada é “sempre” (4,1%). A modalidade agregada “quase sempre” ou “sempre” concentra uma percentagem de 23,2%, menos de um quarto. Complementarmente, a modalidade agregada “nunca” ou “pou-

casas vezes” recolhe 76,2%, ou seja, três quartos.

Se compararmos as duas perguntas⁹ que tiveram como ponto comum o trabalho “com o conjunto da classe”, constatamos a concordância perfeita nas duas situações, como se apresenta a seguir (nunca, poucas vezes, quase sempre, sempre):

Tabela 4 - Apoio ao aluno com a classe (hierarquização)

		Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR
Frequência do trabalho com a classe, em conjunto	N (%)	82 (24,1%)	177 (52,1%)	65 (19,1%)	14 (4,1%)	2 (0,6%)
	Hierarquização	2	1	3	4	5
Frequência do apoio ao aluno com o conjunto da classe (parceria pedagógica)	N (%)	98 (28,8%)	125 (36,8%)	85 (25,0%)	29 (8,5%)	3 (0,9%)
	Hierarquização	2	1	3	4	5

Verifica-se que o trabalho em conjunto com a classe, nas duas respostas e em pontos diferentes do questionário, tem a mesma hierarquização nas modalidades de resposta: nunca - 2; poucas vezes - 1; quase sempre - 3; sempre - 4; NR - 5.

Tabela 5 - Apoio ao aluno com a classe (versão 2)

		Apoio ao aluno com o conjunto da classe (parceria pedagógica)		
		Nunca/poucas vezes	Quase sempre/ sempre	Total
Trabalho com a classe, em conjunto	Nunca/poucas vezes	194	64	258
		75,2%	24,8%	100%
		87,4%	56,1%	76,8%
	Quase sempre/sempre	28	50	78
		35,9%	64,1%	100%
		12,6%	43,9%	23,2%
	Total	222	114	336
		66,1%	33,9%	100%
		100%	100%	100%

Estatisticamente e com uma margem de erro $\alpha = 0,05$ ($\chi^2 = 39,52$; gl = 1), rejeita-se a hipótese de independência entre essas duas variáveis.

Tabela 6 - Apoio ao aluno com a classe (versão 3)

		Apoio ao aluno com o conjunto da classe (parceria pedagógica)				
		Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	Total
Trabalho com a classe, em conjunto	Nunca	50	35	12	1	98
	Poucas vezes	21	88	13	2	124
	Quase sempre	8	41	31	5	85
	Sempre	3	12	9	5	29
	Total	82	176	65	13	336

Analisando a Tabela 6, ressalta que cinquenta professores declaram “nunca” praticar com o conjunto da classe nem o apoio ao aluno, nem o trabalho com o professor da classe e cinco declaram fazê-lo sempre. No outro extremo, situados na segunda diagonal do quadro, temos um professor que declara realizar “sempre” o apoio ao aluno com o conjunto da classe (parceria pedagógica),

mas nunca conduzir o seu trabalho com a classe, em conjunto. Simetricamente, três professores de apoio educativo dizem “nunca” realizar o apoio ao aluno com o conjunto da classe (parceria pedagógica), mas sempre conduzir o seu trabalho com a classe, em cooperação com o professor da classe regular.

Estatisticamente e com uma margem de erro $\alpha = 0,05$ ($\chi^2 = 96,29$; gl = 9),

rejeita-se a hipótese de independência entre essas duas variáveis.

Orientação das atividades do aluno considerado com NEEs

O trabalho de orientação das atividades do aluno considerado com NEEs na classe é uma tradição que começou com a integração escolar. O professor de educação especial levava no seu saco materiais para o aluno que apoiava (fi-

chas de trabalho, jogos educativos ou simplesmente brinquedos).¹⁰ Este trabalho não era acordado com o professor da classe e desenvolvia-se desligado das atividades que os outros colegas faziam. Era o especialista a trabalhar para o aluno especial, uma forma de discriminação pela positiva (não consciente), com alguns efeitos perversos.

Quando questionados sobre essa matéria, esses professores responderam como se pode ver na Tabela 7:

Tabela 7 - Orientação das atividades do aluno com NEEs

Frequência da orientação das atividades do aluno com NEEs	Nunca	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre	NR	Total
N (%)	32 (9,4%)	81 (23,8%)	149 (43,8%)	76 (22,4%)	2 (0,6%)	340 (100%)

Do total dos professores de apoio, são 22,4% os que dizem fazer sempre esse tipo de trabalho. Se agregarmos “quase sempre” e “sempre” o número de respostas sobe para 66,2%. O “quase sempre” ocupa o primeiro lugar na concentração das respostas (43,8%).

Trabalho com o professor da classe (síntese analítica)

Para fazer a síntese do trabalho que o professor de apoio educativo realiza com o(a) professor(a) da classe, tendo por base as respostas dadas, elaborou-se a tabela que se segue:

Tabela 8 - Trabalho com o professor da classe (síntese)

	Nunca/poucas vezes	Quase sempre/ sempre	NR
Planificação das atividades	21,8%	78%	0,2%
Reflexão/avaliação	11,2%	88,6%	0,2%
Trabalho com a classe, em conjunto	76,2%	23,2%	0,6%
Orientação das actividades do aluno com NEEs	33,2%	66,2%	0,6%

É a atividade de reflexão/avaliação que colhe maior concentração de respostas (88,6%) na modalidade agregada “quase sempre” e “sempre”; o trabalho em conjunto com a classe recolhe a menor percentagem de respostas (23,2%) nas mesmas condições.

Pelas respostas obtidas, parece poder afirmar-se que esse grupo de professores de apoio, ou seja, a amostra representativa da população dos professores de apoio educativo da Região Educativa de Lisboa trabalha com o professor da classe que integra alunos considerados com NEEs em atividades decorrentes do trabalho com a classe. Trabalhar com a classe, em conjunto, é pouco representativo (23,2%), menos que um quarto. Se fizermos a estimativa dessa proporção sobre a população similar com um intervalo de confiança de 95%, obtemos entre 18,74% e 27,73%.

O trabalho de avaliação do aluno tem aqui o maior enfoque, o que pode resultar dos efeitos que a avaliação representa: a identificação das necessidades educativas especiais para sua inclusão ou não no regime educativo especial/educação especial e a transição ou não de ano. A organização da escola, tal como se apresenta, não comporta a transição de ano escolar sem o domínio dos objetivos mínimos definidos para o respectivo ano e ciclo de estudos. A avaliação dos alunos considerados com NEEs obriga em muitos casos à alteração das regras estabelecidas e a uma certa “desorientação” dos professores (SANCHES, 1996). Os professores da classe regular não se sentem seguros na introdução de formas de avaliação alternativas e daí recorrem ao professor de apoio educativo.

A aplicação das condições especiais de avaliação consagradas no decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto,¹¹ desencadeia grandes desigualdades em relação aos saberes dos alunos que transitam para o mesmo ano de escolaridade, o que origina grandes constrangimentos no meio da classe dos professores, e a percepção da incapacidade de funcionar com a classe sem a homogeneidade do grupo, desejada por todos. É principalmente nesse momento que o professor de apoio educativo é chamado a atuar.

O trabalho com a classe, em conjunto, é a modalidade de trabalho que concentra o menor número de respostas. Há uma longa tradição de isolamento dos professores: é o professor, a sua sala de aula e os seus alunos. Partilhar esse espaço com outrem tem-se mostrado difícil para o professor da classe e também para o professor de apoio educativo, desculpando-se mutuamente pela não colaboração efetiva, quando confrontados com esse fato. A educação inclusiva preconiza que os recursos (humanos e materiais) a serem disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. A disponibilidade para experimentar essa cooperação parece ainda um pouco longe das prioridades do professor de apoio e do professor do regular, talvez porque nenhum deles quer perder o estatuto profissional que tem vindo a usufruir.

Para uma melhor compreensão da relação que pode existir entre a variável “Trabalho com o professor da classe” e as

variáveis selecionadas, caracterizadas do grupo de professores inquiridos, sintetizou-se a informação recolhida na tabela que se segue:

Tabela 9 - Trabalho com o professor da classe * Variáveis do grupo de professores (enfoque percentual)

Variáveis independentes	Desdobramento das variáveis	Planificação das atividades	Reflexão/avaliação	Trabalho com a classe, em conjunto	Orientação das atividades do aluno com NEEs
		Quase sempre/sempre	Quase sempre/sempre	Quase sempre/sempre	Quase sempre/sempre
Formação em educação especial Curso	Sim	85,3%	89,7%	25,6%	67,9%
	Não	72,1%	88,0%	21,4%	65,4%
	Formação especializada em EE	84,6%	89,7%	25,6%	69,2%
	Cese	92,3%	88,5%	34,6%	75%
Área de especialização	Curso especialização	72%	92%	8%	48%
	Categorias da deficiência	84,8%	92,9%	20,2%	63,6%
	Categorias educativas	87,3%	85,5%	34,5%	76,4%
Tempo serviço em EE/Apoio educativo	1-14 anos	76,9%	87,9%	24,0%	69,2%
	15-29 anos	83,1%	92,3%	20,0%	58,5%
Idade	22-41 anos	76,7%	89%	25,5%	68,3%
	42-65 anos	79%	89,5%	20,4%	64,2%

O trabalho de planificação das atividades tem uma pequena variação de respostas nas várias componentes analisadas, situando-se num mínimo de 72% e num máximo de 92,3% (na modalidade agregada “quase sempre” e “sempre”). Segundo as respostas recolhidas, poder-se-á afirmar que estes professores de apoio planificam as actividades com o professor da classe. Considerando cada uma das variáveis analisadas, re-

colhem maior percentagem de respostas, ou seja, parece poder afirmar-se que planificam mais com o professor da classe os professores que têm formação em educação especial (85,3%), os que fizeram o curso de estudos superiores especializados (Cese) (92,3%), os que são especializados em categorias educativas (87,3%), os que têm mais anos de serviço (15-29 anos) (83,1%) e os que têm mais idade (42-65 anos) (79%).

O trabalho de reflexão/avaliação é, dentro das quatro modalidades de trabalho aqui analisadas, o que tem maior concentração de respostas, situando-se no mínimo de 85,5% e no máximo de 92,9% (na modalidade agregada “quase sempre” e “sempre”). Parece poder afirmar-se que a avaliação dos alunos com NEEs passa por um trabalho de colaboração entre o professor da classe e o professor de apoio educativo. De acordo com a concentração das respostas, em cada uma das variáveis analisadas, o trabalho de reflexão/avaliação é prioritariamente feito pelos professores especializados em educação especial (89,7%), pelos que fizeram o curso de especialização (92%), pelos que são especializados em categorias da deficiência (92,9%), pelos que têm mais tempo de serviço (15-29 anos) (92,3%) e pelos que têm mais idade (42-65 anos) (89,5%).

O trabalho com a classe em conjunto é a modalidade de trabalho que recolhe menor concentração de respostas, num mínimo de 8% e num máximo de 34,6% (quando agregados “quase sempre” e “sempre”), o que nos leva a afirmar que é a modalidade de trabalho, entre as selecionadas, a menos praticada por esses professores de apoio educativo. Dentro das variáveis selecionadas e de acordo com as respostas dadas, pode afirmar-se que o trabalho com a classe, em conjunto, é realizado prioritariamente pelos professores com formação em educação especial (25,6%), pelos professores que fizeram o Cese (34,6%), pelos que têm especialização em categorias educativas (34,5%), pelos que têm menos tempo de serviço (1-14 anos) (24%) e pelos que têm menos idade (22-41 anos) (25,5%).

O trabalho de orientação das atividades do aluno com NEEs tem uma concentração de respostas que vai dos 48% aos 76,4%. Em cada uma das variáveis analisadas destacam-se por maior concentração de respostas os que têm formação em educação especial (67,9%), os que fizeram o Cese (75%), os que têm especialização em categorias educativas (76,4%), os que têm menos tempo de serviço (1-14 anos) (69,2%) e os mais jovens (22-41 anos) (68,3%).

Desse grupo de professores, os que têm formação em Educação especial e os que não têm, os que têm entre 1 e 14 anos de tempo de serviço em EE/AE e os que têm de 15 a 29 anos, os que têm de 22 a 41 anos de idade e os que têm entre 42 e 65 anos concentram, maioritariamente, as suas respostas, quando agregado “quase sempre” e “sempre”, no trabalho de reflexão/avaliação. Os que fizeram como curso de formação a formação especializada e o curso de especialização concentram, maioritariamente, as suas respostas no trabalho de reflexão/avaliação; os que fizeram o Cese fazem a maior concentração das suas respostas no trabalho de planificação das atividades. Os que fizeram a especialização em categorias da deficiência concentram as suas respostas no trabalho de reflexão/avaliação, aqueles que fizeram a sua especialização em categorias educativas concentram as suas respostas no trabalho de planificação das atividades.

Tanto o trabalho com a classe, em conjunto, como o trabalho de orientação das atividades do aluno considerado com NEEs não são contemplados em termos de maior concentração de respostas, em qualquer variável considerada.

	Planificação das actividades	Reflexão/avaliação	Trabalho com a classe, em conjunto	Orientação das atividades do aluno com NEEs
Formação em educação especial	$\chi^2 = 8$; gl = 1; p = 0,04	$\chi^2 = 0,2$; gl = 1; p = 0,6	$\chi^2 = 0,8$; gl = 1; p = 0,3	$\chi^2 = 0,2$; gl = 1; p = 0,6
Significância até 0,05	S	NS	NS	NS
Curso	$\chi^2 = 5,5$; gl = 2; p = 0,06	$\chi^2 = 0,2$; gl = 2; p = 0,8. (1 célula <5)	$\chi^2 = 6,2$; gl = 2; p = 0,04	$\chi^2 = 5,7$; gl = 2; p = 0,05
Significância até 0,05	NS	NS	S	NS
Área de especialização	$\chi^2 = 0,1$; gl = 1; p = 0,6	$\chi^2 = 2,2$; gl = 1; p = 0,1	$\chi^2 = 3,8$; gl = 1; p = 0,05	$\chi^2 = 2,6$; gl = 1; p = 0,1
Significância até 0,05	NS	NS	S	NS
Tempo serviço em EE/apoio educativo	$\chi^2 = 1,1$; gl = 1; p = 0,2	$\chi^2 = 1,0$; gl = 1; p = 0,3	$\chi^2 = 0,4$; gl = 1; p = 0,4	$\chi^2 = 2,7$; gl = 1; p = 0,09
Significância até 0,05	NS	NS	NS	NS
Idade	$\chi^2 = 0,2$; gl = 1; p = 0,6	$\chi^2 = 0,01$; gl = 1; p = 0,8	$\chi^2 = 1,1$; gl = 1; p = 0,2	$\chi^2 = 0,5$; gl = 1; p = 0,4
Significância até 0,05	NS	NS	NS	NS

Quadro 1 - Trabalho com o professor da classe (Teste estatístico)

Nota: Segundo Maroco (2003), quando o número esperado é menos de 5, como se verifica em uma das células, o teste do χ^2 não pode ser aplicado com rigor.

Dos vinte cruzamentos realizados, somente em três a conclusão é a da rejeição da hipótese de independência em favor da hipótese de uma ligação entre as variáveis: curso e área de especialização, quando cruzadas com “Trabalho com a classe, em conjunto” e formação em educação especial, quando cruzada com “Planificação das atividades”.

Concluindo

Na colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma, destaca-se com maior enfoque

percentual de informação a atividade de reflexão/avaliação, sendo o trabalho com a classe em conjunto a que tem menor concentração de respostas (quando se agrega “quase sempre” e “sempre”).

A atividade reflexão/avaliação recolhe a maior concentração de respostas, quando se agrega “quase sempre” e “sempre”, no grupo de professores especializados em educação especial, no grupo que fez o curso de especialização, no que se especializou em categorias da deficiência, no grupo que tem mais tempo de serviço (15 a 29 anos) e no que tem

mais idade (42 a 65 anos). Pelas características apontadas, esses professores têm uma longa prática como professores de educação especial, o que pode de algum modo determinar os seus comportamentos educativos.

Essa atividade é realizada “quase sempre” e “sempre”, numa percentagem que varia entre os 85,5% e 92,9%. Embora se verifique um maior enfoque percentual nos grupos atrás considerados, não se verifica significância estatística (margem de erro $\chi = 0,05$) com nenhuma variável selecionada para análise.

A sinalização dos alunos e depois a sua avaliação para entrar na categoria dos alunos considerados com NEEs é uma tarefa importante que obriga a um trabalho de colaboração com o professor da turma. Desse processo resulta, em parte, a integração, ou não, do aluno no regime de educação especial,¹² com as vantagens e as desvantagens que daí decorrem. Também se pode incluir nesta atividade a avaliação das aprendizagens do aluno para a sua passagem, ou não, de ano escolar, o que é um processo complicado para os professores da turma que têm como exigência para passagem de ano o domínio dos conteúdos desse ano, o que, por vezes, não acontece com os alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais. Para esta decisão são especialmente chamados os professores de apoio educativo que, por vezes, conseguem convencer os professores a passar de ano escolar o aluno que não atingiu os objetivos definidos como mínimos para a passagem, o que também provoca grandes constrangimentos nuns e noutros.

É também uma atividade praticada em alguns países entre os quais temos conhecimento de Espanha (Múrcia), em que 94% dos professores de apoio educativo estão envolvidos na atividade de avaliação/supervisão (ARNAIZ; CASTEJÓN, 2001), em Austrália (Queensland), em que 95% dos professores referiram que eram solicitados para avaliar e monitorizar as necessidades dos estudantes (FORLIN, 2001) e em Holanda, 82% dos coordenadores de apoio estão envolvidos na avaliação e monitorização (SIP JAN PIJL; VAN DEN BOS, 2001).

O trabalho com a classe, em conjunto, é a atividade menos praticada (23,2%, quando agregados “quase sempre” e “sempre”) situação que já se tinha verificado quando da análise das várias tipologias de apoio ao aluno. Considerando as respostas obtidas, existe uma relação estatística entre esta variável e a variável “curso”. Poder-se-á afirmar que o tipo de curso influencia as práticas realizadas.

Verifica-se que o grupo de professores que realiza mais uma e outra atividade (a que concentra o maior e o menor número de respostas) tem características diferentes:

- *reflexão/avaliação* – professores especializados em Educação especial, com o Curso de especialização, com especialização em Categorias da deficiência, com mais tempo de serviço (15 a 29 anos) e mais idade (42 a 65 anos);
- *trabalho com a classe, em conjunto* – professores com formação em Educação especial, com o Curso de estudos superiores em Educação, com especialização em categorias educativas, com menos tempo de serviço (1-14 anos) e com menos idade (22-41 anos).

Pela análise realizada parece poder afirmar-se que o grupo de professores especializados através dos Ceses, mais jovem e com menos tempo de serviço diz trabalhar mais com toda a classe, em conjunto com o professor, embora no global a percentagem total seja de 23,2%, o que sendo pouco é já um começo, um indicador de que a educação inclusiva é uma utopia realizável e, sendo realizada pelos professores de apoio mais jovens e com menos tempo de serviço na área, poderá ser “a luz ao fundo do túnel”.

A planificação das actividades e a orientação das actividades do aluno com NEEs são também actividades realizadas entre o professor de apoio educativo e a professora da classe a que pertence o aluno a quem são atribuídas necessidades educativas especiais, ocupando um lugar intermédio, em nível percentual, com maior destaque para a primeira (planificação das actividades – 78% de respostas obtidas, quando agregadas quase sempre e sempre).

Forlin (2001) fala-nos também do trabalho de planificação dos professores de apoio e os professores do ensino regular, nas escolas de Queensland (Austrália), como sendo uma atividade não desejada por uns e pelos outros, uma vez que os primeiros se queixam da falta de tempo, por excesso de trabalho burocrático, enquanto que os professores da classe regular só se disponibilizam durante o tempo do almoço ou no intervalo da manhã.

A planificação, como um processo negociado em conjunto (professor da classe, professor de apoio educativo e alunos e eventualmente outros intervenientes), tem de ser um exercício

coletivo, “um exercício que depende da sintonia do professor com as expressões e as intenções dos membros do grupo” (BRUNER, 1986, p. 132).

A colaboração com o professor da classe é uma atividade importante, podendo enquadrar-se naquilo a que Porter (1997) chama de “equipas de resolução de problemas”. Essas equipas são constituídas por pares, vão ao encontro dos problemas dos professores, e utilizam uma abordagem estruturada, o que permite uma melhor utilização do tempo e a resolução dos problemas centrados na escola, ou seja, uma educação mais inclusiva.

The quest for inclusive education: collaboration practices between the support teachers with the teacher of the class that includes students with special needs considered

Abstract

With this research paper, the author wanted to know how do the support teachers collaborated with the class teachers of the pupils with special educational needs at primary education in the educational region of Lisbon. The data, obtained by questionnaire, revealed that there is collaboration in the following activities: planification of the activities, reflexion/assessment, working with the class together, orientation of the activities of the pupil with special

educational needs. The most frequent collaboration practice was on the reflexion/assessment of the pupil and the least frequent was working with the class together. Therefore, little importance is given to the more inclusive practices.

Keywords: Cooperation with the class teacher. Inclusive education. Support teacher. Special educational needs.

Notas

- ¹ Com o decreto nº 20/2006, de 31 de janeiro, a designação de professor de educação especial veio substituir, a designação de professor de apoio educativo, decorrente do despacho nº 105/97, de 30 de maio.
- ² Foi adoptada toda a fundamentação que envolve estes professores, mas não foi adoptada a designação sugerida por Porter. Esses professores são hoje designados como professores de apoio educativo.
- ³ Ainscow (1997) não utiliza a designação “professores de apoio educativo”, estende a sua reflexão a todos os especialistas.
- ⁴ Nos anos 2003/2004, na Região Educativa de Lisboa, 724 professores de apoio do 1º ciclo do ensino básico trabalhavam nesse mesmo ciclo de ensino (dados fornecidas pela direcção da Região Educativa de Lisboa).
- ⁵ SAINT-EXUPÉRY, A. *Le petit prince*. France: Gallimard, 1997. (1. ed. 1943).
- ⁶ No momento da redacção deste trabalho, o governo alargou o tempo de permanência dos professores na escola, incluindo o desenvolvimento de atividades não letivas, o que está a ser alvo de contestação.
- ⁷ Decreto nº 319/91, de 23 de agosto, art. 14 e art. 16.
- ⁸ Também no Reino Unido se passa o mesmo, segundo o testemunho de Felicity Armstrong no Congresso internacional “Situations de handicap: quelles ruptures pour quelles mutations culturelles”, em Lyon, 2004, embora o Reino Unido, juntamente com os Estados Unidos, seja o país pioneiro da inclusão escolar (Seamus Hegarty, Faculdade de Motricidade Humana, 3 maio, 2005).

⁹ Em dois momentos do questionário foi abordada esta questão.

¹⁰ As escolas tinham (e continuam a ter) grande carência de materiais pedagógicos.

¹¹ A lei mudou, mas no que toca a este assunto, a polémica continua.

¹² Segundo o decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, a integração no regime educativo especial. A situação mudou com o decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, mais na forma que na substância.

Referências

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ARNAIZ, P.; CASTEJÓN, J-L. Towards a change in the role of the support teacher in the spanish education system. *European Journal of Special Needs Education*, v. 16, n. 2, p. 99-110, 2001.
- BAILEY, J. Stress, morale and acceptance of change by special educators. In: CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. (Ed.). *Towards inclusive schools*. London: David Fulton, 1997.
- BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- DETRAUX, J.; BIOT, P. Co-construire un projet d'intégration. In: BELMONT, Brigitte; VÉRILLON, Aliette. *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP), 2003.
- FORLIN, C. The role of the support teacher in Australia. *European Journal of Special Needs Education*, v. 16, n. 2, p. 121-131, 2001.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. Amadora - Portugal: Mac GrawHill, 1998.

HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In: RODRIGUES, D. (ed.). *Educação inclusiva*. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições, 2006.

MAROCO, J. *Análise estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo, 2003.

MOTA, A. *Cooperar para incluir*. Formas de cooperação entre o docente de educação especial e o docente titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação (Mestrado) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2007. (não publicada).

PORTER, G. L. Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

SAINT-EXUPÉRY, A. *Le petit prince*. Paris: Gallimard, 1997. (1ère edition, 1943).

SANCHES, I. Alunos com necessidades educativas especiais, que avaliação? *O Professor*, n. 55, p. 37-38, 1996.

SANCHES, I. *À la recherche des indicateurs d'éducation inclusive*. Ce que disent de leurs pratiques les enseignants de soutien au Portugal. PhD thesis. Lyon: Université Lumière.

PIJL, Sip Jan; BOS, Van Den. Redesigning support in the Netherlands. *European Journal of Special Needs Education*, v. 16, n. 2, p. 111-119, 2001.

SORIANO, V. Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens. *European Agency for Development in Special Needs Education*, 1999.

WANG, M. Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: IIE, 1997.

http://demeter.univ-lyon2.fr/sdx/theses/lyon2/2007/sanchesdafonseca_ir.2007