

Filipa Margarida Sousa Azevedo de Melo Matos



**O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial:**  
**conhecimentos, práticas e constrangimentos.**

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2014



Filipa Margarida Sousa Azevedo de Melo Matos



**O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial:**  
**conhecimentos, práticas e constrangimentos.**

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2014

Filipa Margarida Sousa Azevedo de Melo Matos



**O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial:**  
**conhecimentos, práticas e constrangimentos.**

Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, na especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da Professora Doutora Ana Costa.

Universidade Fernando Pessoa

Porto

2014

## RESUMO

A presente investigação tem como objetivo contribuir para a definição do papel do Diretor de Turma face à Educação Especial, procurando perceber quais são os conhecimentos que os Diretores de Turma têm nesta área, os procedimentos que por eles são mais utilizados e os constrangimentos sentidos.

O primeiro capítulo pretende efetuar uma breve perspetiva da Educação Especial em Portugal, assim como do conceito de *Inclusão*, com vista a esclarecer e perceber o contexto em que surgiu o Decreto-Lei nº 3/2008, que atualmente regulamenta esta área.

No segundo capítulo procurou-se perceber qual é o papel que o Diretor de Turma desempenha atualmente na Escola e quais as responsabilidades que lhe estão atribuídas pelo supracitado decreto na área da Educação Especial.

No terceiro capítulo apresenta-se um estudo empírico, baseado na análise dos dados recolhidos mediante a aplicação de um *inquérito por questionário* aos Diretores de Turma do terceiro ciclo de duas escolas do País, no ano letivo de 2012/2013, em que se procuraram aferir os conhecimentos, os procedimentos e os constrangimentos sentidos por estes profissionais nesta área.

Conclui-se que os Diretores de Turma inquiridos apresentaram algumas lacunas no que respeita ao conhecimento efetivo do Decreto-Lei nº 3/2008 e que desconhecem algumas das responsabilidades e procedimentos relacionados com o acompanhamento do processo dos alunos com necessidades educativas especiais. Conclui-se também pela não existência de procedimentos estruturados nas escolas onde foi efetuado o inquérito. Apuraram-se como principais constrangimentos sentidos pelos inquiridos: a falta de recursos, a falta de ações de informação e sensibilização nesta área e a falta de cooperação entre os principais intervenientes do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

## **ABSTRACT**

This research aims to contribute to defining the role of the Head of Class towards de Special Educational Needs, trying to understand his knowledge in this area, the used procedures and the felt constraints.

The first chapter will make a brief perspective of Special Educational Needs in Portugal, as well as the concept of *Inclusion*, in order to clarify and understand the context in which the Decree-Law No. 3/2008, which currently regulates this area, arose.

In the second chapter we tried to understand the role that the Head of Class currently plays at School and his responsibilities towards the Special Education Needs.

The third chapter presents an empirical study based on the analysis of data collected by a questionnaire applied to the Head's of Class of two schools in Portugal, in the academic year 2012/2013. The aim of this questionnaire was to understand the knowledge, the procedures and the constraints experienced by these professionals in this area.

We conclude that there are some gaps towards the knowledge of the Decree-Law No. 3/2008, as well as of some of the responsibilities related to the Special Educational Needs procedures. We also conclude that there were no structured procedures on the inquired schools. The major constraints felt by respondents were: lack of resources in schools, lack of information and awareness actions in this area and lack of cooperation between the main actors of the educational process of the students with special educational needs.

**Dedicado...**

Aos meus professores que me fizeram querer ser professora.

Aos meus alunos que me fizeram querer ser melhor professora.

Ao meu filho Tiago cujos primeiros pequenos passos literalmente acompanharam todo o meu percurso de mestranda.

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao fim de um percurso de mestranda que durou quase três anos, constato que estes foram anos de pequenas grandes conquistas, tanto ao nível pessoal (uma vez que fui mãe) como ao nível académico e profissional.*

*Muitas vezes foi difícil conciliar de forma harmoniosa a vida pessoal, com a vida académica e profissional. Mais ainda quando na busca incessante de estabilidade profissional e da concretização de um sonho e objetivo de vida, nós, os professores contratados, somos empurrados para uma vida errante, cheia de pressões e de deslocações constantes.*

*Certo é, que não teria conseguido chegar aqui sem o apoio de todos aqueles que me acompanharam ao longo de um caminho, que como sempre me disseram, “muito lentamente se faz caminhando”. Assim, quero agradecer:*

*- À minha família, principalmente aos meus pais, que sempre me apoiaram incondicionalmente e que me souberam transmitir os valores que considero indispensáveis à prossecução dos meus objetivos: o trabalho; a humildade; a solidariedade; o amor; a resiliência; a dedicação; a criatividade.*

*- Ao Hugo, com quem dividi as minhas ideias, vitórias e derrotas; ao meu irmão, por toda a ajuda incondicional; aos meus amigos, pela amizade e incentivo. Obrigado por acreditarem em mim.*

*- À Professora Doutora Ana Costa, por toda a contribuição e incentivo para o finalizar desta etapa; à Universidade Fernando Pessoa, por me ter acolhido e compreendido. Apesar de muitas vezes, por motivos profissionais, me ter encontrado fisicamente ausente, todos sempre se mostraram compreensivos e recetivos na tentativa de encontrar soluções para os pequenos obstáculos que foram surgindo ao longo do meu “caminho”.*

*- A todos os professores que aceitaram participar na presente investigação com o seu contributo e experiência profissional e à Direção dos Agrupamentos envolvidos que, com a sua autorização e abertura, viabilizaram a realização deste estudo.*

## ÍNDICE

Introdução Geral .....	1
Capítulo I .....	4
A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL .....	4
Introdução .....	5
1. O Decreto-Lei nº 3/2008 ou “Como realizar em duas décadas, o que outros realizaram em sete” .....	6
2. O ensino segregado .....	8
3. O início da Integração .....	9
4. A Inclusão como objetivo .....	12
5. Polémicas em torno dos conceitos de Integração e Inclusão .....	16
5.1 Da Integração .....	16
5.2 Da Inclusão .....	18
5.3 Que Futuro? .....	20
6. Obstáculos à Inclusão .....	23
6.1 A importância da reflexão .....	24
6.2 A necessidade de formação .....	25
6.3 Os problemas de operacionalização .....	27
6.4 Desmotivação ou falta de predisposição para a mudança? .....	28
6.5 A carência de recursos .....	30
6.6 Desajustamentos entre a Lei e a realidade .....	32
7. Desafios face aos dados oficiais mais recentes .....	34
Síntese .....	36

Capítulo II.....	38
A DIREÇÃO DE TURMA.....	38
Introdução.....	39
1. O desempenho do cargo de Direção de Turma face aos desafios da Escola de hoje.....	39
2. O conceito de Referenciação segundo o Decreto-Lei nº3/2008 e a sua relação com o cargo de Direção de Turma.....	43
3. O papel de Mediação do Diretor de Turma e sua pertinência na Educação Especial.....	45
4. O papel de Coordenação do Diretor de Turma e sua interpretação no Decreto-Lei nº3/2008.....	46
5. O conceito de Avaliação segundo o Decreto-Lei nº3/2008: o papel do Diretor de Turma.....	49
6. O perfil do Diretor de Turma face à multiplicidade de papéis desempenhados.....	50
7. A importância do Diretor de Turma na Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	52
Síntese.....	54
Capítulo III.....	56
ESTUDO EMPÍRICO.....	56
Introdução.....	57
1. A Problemática.....	57
1.1 Definição de perguntas de partida.....	58
2. Objetivos da Investigação.....	61
2.1 Objetivos Gerais.....	61
2.2 Objetivos Específicos.....	61

3.	Método.....	62
3.1	Tipo de Investigação.....	62
3.2	Amostra .....	62
3.3	Instrumentos .....	63
3.4	Procedimentos .....	65
4.	Resultados.....	68
4.1	Dados Sociodemográficos .....	68
4.2	Apresentação dos resultados face aos objetivos gerais .....	75
4.2.1	Objetivo Geral I.....	76
4.2.1.1	Grau de conhecimento do Diretor de Turma face ao Decreto- Lei nº3/2008 .....	76
4.2.1.2	Grau de conhecimento do Diretor de Turma face aos procedimentos: Referenciação, Coordenação e Avaliação.....	77
4.2.1.3	Análise de procedimentos: Referenciação, Coordenação, Avaliação e Elaboração do Programa Educativo Individual .....	81
4.2.2	Objetivo Geral II.....	88
4.2.2.1	Opinião do Diretor de Turma face aos recursos existentes nas escolas .....	88
4.2.2.2	Opinião do Diretor de Turma face à necessidade de formação em Educação Especial .....	92
4.2.2.3	Opinião do Diretor de Turma face à necessidade de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.....	95
4.2.2.4	Identificação de constrangimentos .....	98
4.2.2.5	Identificação de estratégias de melhoria.....	100
5.	Discussão dos Resultados.....	102
5.1	Considerações no que concerne à amostra .....	102

5.1.1 Vínculo laboral .....	102
5.1.2 Antiguidade .....	103
5.1.3 Experiência no cargo de Direção de Turma .....	103
5.1.4 Formação em Educação Especial .....	105
5.2 Análise dos resultados face aos objetivos gerais .....	106
5.2.1 Objetivo Geral I – Conhecimentos <i>versus</i> procedimentos .....	106
5.2.1.1 Grau de conhecimento dos Diretores de Turma face à legislação que rege a Educação Especial.....	106
5.2.1.2 Referenciação .....	107
5.2.1.3 Coordenação .....	109
5.2.1.4 Avaliação .....	111
5.2.1.5 Elaboração do Programa Educativo Individual .....	114
5.2.2 Objetivo Geral II – Constrangimentos e estratégias de melhoria.....	114
5.2.2.1 Carência de recursos .....	115
5.2.2.2 Necessidade de formação específica .....	116
5.2.2.3 Necessidade de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo.....	118
5.2.2.4 Falta de tempo .....	119
5.2.2.5 Necessidade de colaboração do encarregado de educação .....	119
5.2.2.6 Dificuldades ao nível da avaliação .....	120
5.2.2.7 Identificação de estratégias de melhoria.....	120
Síntese.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	123
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	130
ANEXOS .....	142

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os Decretos-Lei nº 319/1991 e nº 3/2008.....	20
Quadro 2 – Caracterização da amostra quanto ao género .....	68
Quadro 3 – Caracterização da amostra quanto ao vínculo laboral .....	68
Quadro 4 – Caracterização da amostra quanto à formação em Educação Especial.....	75
Quadro 5 – Caracterização das Direções de Turma: alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	75
Quadro 6 – Responsabilidade do Diretor de Turma face à coordenação do Programa Educativo Individual .....	80
Quadro 7 – Solicitação do Diretor de Turma face à Referenciação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	83
Quadro 8 – Solicitação do Diretor de Turma face à Coordenação do Programa Educativo Individual .....	85
Quadro 9 – Solicitação do Diretor de Turma face à avaliação do Programa Educativo Individual .....	86
Quadro 10 – Solicitação do Diretor de Turma face à elaboração do Programa Educativo Individual .....	88

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Total).....	69
Figura 2 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Agrupamento A) .....	69
Figura 3 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Agrupamento B) .....	70
Figura 4 – Número de anos a trabalhar como docente (Total) .....	71

Figura 5 – Número de anos a trabalhar como docente (Agrupamento A).....	71
Figura 6 – Número de anos a trabalhar como docente (Agrupamento B).....	72
Figura 7 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Total) .....	73
Figura 8 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Agrupamento A).....	73
Figura 9 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Agrupamento B).....	74
Figura 10 – Grau de conhecimento do Diretor de Turma face à legislação que rege a Educação Especial .....	77
Figura 11 – Opinião relativa ao contributo do Diretor de Turma no acompanhamento do processo educativo do aluno com Necessidades Educativas Especiais .....	78
Figura 12 – Opinião face aos recursos disponibilizados pelo agrupamento no acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	92
Figura 13 – Opinião face à necessidade de formação específica em Educação Especial.....	95
Figura 14 – Opinião sobre a necessidade de cooperação entre o Diretor de Turma e restantes intervenientes no processo educativo para a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais .....	98

## **ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CIF** – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CT** – Conselho de Turma

**DGIDC** – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DT** – Diretor de Turma

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OMS** – Organização Mundial de Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT** – Plano Individual de Transição

**SPO** – Serviços de Psicologia e Orientação

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

## **Introdução Geral**

A presente investigação foi elaborada no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor e a escolha do tema teve como motivação primeira abordar e identificar alguns dos problemas sentidos pelos diretores de turma no acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais (NEE), especialmente desde a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, assim como contribuir para a superação dos mesmos.

Tal motivação foi amplamente justificada face a situações experienciadas pela investigadora enquanto profissional de educação, especialmente enquanto diretora de turma, e em relação às lacunas no conhecimento científico disponível, detetadas após revisão da literatura, constatando-se que para a construção da verdadeira *escola inclusiva* devem contribuir, de forma consciente, todos os docentes do ensino regular, e não somente o docente da Educação Especial. Daqui resulta que segundo a legislação, o diretor de turma, enquanto mediador interno e externo da escola, assume o papel mais relevante no acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais, apesar de na prática os diretores de turma, por motivos que lhes são intrínsecos e extrínsecos, se encontrarem pouco conscientes deste facto.

No primeiro capítulo, *A Educação Especial em Portugal*, procurou-se traçar um retrato da Educação Especial em Portugal, nomeadamente através da revisão bibliográfica sobre o tema e de uma análise aprofundada da Lei que se encontra atualmente em vigor, o Decreto-Lei nº 3/ 2008, assim como do conceito de *Inclusão* que lhe está subjacente.

No segundo capítulo, *A Direção de Turma*, foi dado especial destaque ao papel do diretor de turma na Escola de hoje e às funções e responsabilidades que lhe são atribuídas no Decreto-Lei que rege a Educação Especial.

No terceiro capítulo, o *estudo empírico*, apresentam-se os resultados e as conclusões de um estudo que teve como público-alvo os diretores de turma do terceiro ciclo de duas escolas do norte do País (pertencentes a dois Agrupamentos diferentes). Neste estudo procuraram-se recolher informações relativas à experiência dos diretores

de turma na área da Educação Especial, apurando as suas perceções no que diz respeito a conhecimentos, práticas e constrangimentos sentidos no exercício do seu cargo, face ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais. As informações resultantes deste estudo foram recolhidas através da aplicação de um inquérito por questionário, que procurou ir de encontro aos seguintes objetivos:

Objetivos gerais:

I - Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento<sup>1</sup> dos alunos com necessidades educativas especiais;

II - Contribuir para a definição de estratégias que possam vir a minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Objetivos específicos:

1. Apurar o grau de conhecimento que os diretores de turma têm acerca da legislação e dos procedimentos a seguir relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
2. Saber quais são os procedimentos mais utilizados pelos diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
3. Apurar, em diferentes dimensões (intraescola e interescolar), se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
4. Identificar os principais constrangimentos sentidos pelos diretores de turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;

---

<sup>1</sup> Entendendo por acompanhamento o processo de referenciação, coordenação e avaliação.

5. Identificar as estratégias utilizadas pelos diretores de turma para colmatar as dificuldades sentidas no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nas *Considerações Finais*, encontram-se a reflexão e conclusão sobre a problemática em questão, deixando possibilidades em aberto para futuras investigações.

## **Capítulo I**

### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL**

## **Introdução**

Na legislação que regulamenta a Educação Especial, fortemente marcada pelo conceito de *escola inclusiva*, o papel do diretor de turma sofreu uma transformação, passando ele a ser o responsável pela coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) dos seus alunos com necessidades educativas especiais (NEE), assim como corresponsável pela elaboração e avaliação do mesmo, em conjunto com o docente de Educação Especial e o encarregado de educação do aluno (artigos 10º - 14º DO Decreto-Lei nº 3/2008).

A experiência profissional da investigadora na ocupação do cargo de direção de turma possibilitou constatar alguns dos constrangimentos e disparidades com que se deparam os diretores de turma quanto aos procedimentos emanados pela Lei e pelas diferentes Escolas relativamente à referenciação, coordenação e avaliação dos seus alunos com necessidades educativas especiais, apurando-se que não existiam procedimentos estruturados nesta área visando resultados úteis.

Constatou-se ainda a carência de ações de formação e sensibilização na área da Educação Especial direcionadas a todos os docentes do ensino regular, uma vez que, mesmo depois de 2008, os procedimentos instituídos em algumas Escolas revelavam franco desconhecimento das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 3/2008, continuando, em muito casos, os docentes a proceder segundo as orientações do antigo Decreto-Lei nº 319/1991 de 23 de agosto.

O presente estudo teórico foi norteado pela busca de estudos na área da Educação Especial e da Direção de Turma, que incidissem nas problemáticas sentidas e acima descritas. Da revisão da literatura realizada apurou-se existirem pertinentes caminhos para investigações futuras relacionadas com a Educação Especial, a Direção de Turma, e também com o conceito de Inclusão.

A fundamentação teórica baseou-se na análise de estudos efetuados na área da Educação Especial e da Direção de Turma, nomeadamente no que diz respeito à clarificação da filosofia subjacente ao Decreto-Lei 3/2008 e à definição do papel que o diretor de turma desempenha na Educação Especial. A revisão bibliográfica baseou-se em temáticas como: o Decreto-Lei 3/2008 (Correia, 2013); a escola inclusiva (Kauffman, 2007; Marçal, 2013; Morgado, 2003; Coelho, 2012; Dias, 2013; Ainscow &

Ferreira, 2003; Bénard da Costa, 1998; Freire, 2008); os conhecimentos que os diretores de turma têm acerca das suas funções (Favinha, 2006; Zenhas, 2006); os procedimentos relacionados com a Direção de Turma (Fernandes, 2012; Campos 2012); as necessidades de formação (Cruz, 2006; Torres, 2007) e as principais dificuldades sentidas no desempenho deste cargo com profissionalismo e eficácia (Morgado, 2001; Rua, 2008; Sousa 2009).

Assim, no primeiro capítulo pretendeu-se, numa primeira parte, discorrer acerca do que é a Educação Especial, dando especial enfoque à evolução da legislação portuguesa nesta área e a algumas problemáticas relacionadas como os conceitos que lhe estão subjacentes: a Integração e a Inclusão.

## **1. O Decreto-Lei nº 3/2008 ou “Como realizar em duas décadas, o que outros realizaram em sete”<sup>2</sup>**

A questão da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é uma reflexão que urge ser feita por todos os profissionais do ensino e não somente pelos docentes de Educação Especial. Cabe à escola pública, enquanto laboratório de aprendizagem social, promover esta reflexão por parte de todos os que estão, direta ou indiretamente, implicados na Educação Especial e, por conseguinte, no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: diretores de agrupamento; diretores de turma; professores do ensino regular; técnicos especializados; assistentes operacionais; encarregados de educação e alunos.

Depreende-se que a verdadeira escola inclusiva deverá ser uma escola líder em relação às demais, na medida em que deverá procurar a vanguarda do processo educacional, o que só será possível mediante a reflexão acerca dos seus objetivos. Assim, uma escola inclusiva deve mobilizar todos os seus agentes para promover a socialização, a humanização e o respeito pela singularidade de todos os estilos de aprendizagem das crianças e jovens que dela fazem parte (Silveira & Almeida, 2005).

---

<sup>2</sup> Lopes, 2007, p.23.

Uma escola inclusiva será aquela em que cada aluno encontra os meios necessários e específicos de que precisa para aprender e desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das suas condições de partida (Sim-Sim, 2005).

Esta é uma reflexão que é importante, pois apesar de toda a legislação que tem surgido no nosso país no sentido de promover a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, há ainda um longo caminho a percorrer em vários domínios: o modo como poderiam ser trabalhados e individualizados os currículos nas escolas; as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula; a “cultura de escola” e os procedimentos instituídos; a mentalidade e “abertura” dos vários intervenientes no processo educativo relativamente ao seu papel nesta área; os recursos que as escolas possuem para promover a pretensa inclusão.

Educação inclusiva é um processo que envolve a transformação do sistema de ensino para chegar a todos os alunos. Pode, assim, ser compreendida (...) como um princípio geral, que deve orientar todas as políticas de educação e práticas, tomando em consideração que a educação é um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e igualitária sociedade. (UNESCO, 2009, *cit. in* Marçal, 2013, p.2)

Para construir uma escola inclusiva de sucesso é, antes de mais, imperioso que todos os agentes educativos que a constituem, especialmente os professores do ensino regular, conheçam e estejam sensibilizados para a filosofia subjacente ao conceito de Inclusão, para que saibam identificar os problemas, refletir e repensar as suas práticas.

A sensibilização dos professores do ensino regular para este tema, torna-se ainda mais necessária no espírito da escola inclusiva, uma vez que são eles que são considerados o recurso mais importante no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Assim sendo, parece lógico que haja uma atualização contínua que proporcione aos professores a aquisição de novas competências de ensino e que lhes permita saber dar uma resposta mais eficaz às necessidades educativas dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Fernandes, 2012).

Numa escola para todos, é imprescindível que os professores encontrem caminhos pedagógicos que atenuem as dificuldades com que se deparam muitas crianças, já que é na sala de aula, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, que muitas barreiras se tornam obstáculos gigantescos para alunos e professores (Sim-Sim, 2005).

É imperativo criar nas escolas oportunidades de reflexão. Todos os professores do ensino regular deveriam ter tempo e espaço para refletir sobre a sua prática pedagógica, para aumentar o seu conhecimento e desenvolver competências relacionadas com a Educação Especial (Fernandes, 2012).

Conclui-se que apenas refletindo, em equipa, acerca do papel que a Escola desempenha nos dias de hoje e dos novos conceitos que lhe estão subjacentes, poder-se-á contribuir para a construção de uma verdadeira escola do reconhecimento e da aceitação e valorização da diversidade.

A escola inclusiva não deverá ser pensada apenas como uma escola que se abre ao meio para acolher todos os alunos. A escola inclusiva tem de ser pensada como uma escola que desenvolve a literacia para o mundo. Isto é, que a partir da experiência e competência únicas de cada aluno, diagnostica as suas aptidões e motivações pessoais, conhecendo-o bem e desenvolvendo nele as competências mais adequadas para desenvolver-se a si próprio e ao meio, numa inclusão ativa e produtiva (Ferreira & Meireles-Coelho, 2011).

## **2. O ensino segregado**

É certo que a este “caminho da Inclusão”, que “lentamente se faz caminhando” não terá sido alheio todo um passado de exclusão social de todos aqueles que eram considerados “diferentes”.

A “tradição” de excluir socialmente as pessoas com necessidades educativas especiais, apenas se procurou inverter na época contemporânea, já que foi no século XX que surgiram as primeiras práticas e políticas sociais e educativas direcionadas a estes

cidadãos, ainda que sob a forma de um subsistema “protegido e isolado” (Sim-Sim, 2005).

O “plano geral de ensino” da I República Portuguesa, do chamado Ensino Geral, contemplava, a par do ensino primário para crianças dos 7 aos 12 anos, um ensino primário para “crianças anormais” (Carvalho, 1986). Deste modo numa primeira fase imperava o modelo asilar (o internamento em instituições segregadas).

A evolução fez-se no sentido do chamado modelo clínico, através da criação de institutos de observação, diagnóstico e apoio técnico-pedagógico e das escolas especiais e profissionais para cegos e surdos (anos 60). Contudo, estes eram ainda ambientes educativos que se poderiam considerar segregados.

Oficialmente, a segregação começou a assumir-se como indesejável após a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU) e a proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, já que, segundo esta, “Toda a Pessoa tem direito à Educação” (Artigo 26.º). Um ano depois a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e do Direito à Educação, reiterava que:

Ninguém tem o direito de não instruir uma criança, de a encerrar numa espécie de ghetto moral e espiritual, impedindo-a de ter contactos com os outros (...), qualquer criança tem o direito de ter acesso à cultura, de ser educada numa atmosfera de liberdade e segundo métodos que não lhe imponham nenhuma doutrina, nenhum dogma (...). (Philip, 1949, *cit. in* Monteiro, 2001, p.122).

Nos Estados Unidos da América, a “lei silenciosa” 94/142 de 1975, abriu definitivamente caminho à integração propondo o ensino das crianças deficientes com os seus pares e veiculando “direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação” (Bairrão & Pereira, 1999-2000).

### **3. O início da Integração**

Em Portugal, a educação como direito social dos alunos com necessidades educativas especiais, foi-se progressivamente consolidando na legislação após o 25 de

abril de 1974, nomeadamente através da própria Constituição da República Portuguesa de 1976 que nos artigos 73º e 74º preconiza a “igualdade de oportunidades” para todos no ensino e que no artigo 71º garante o apoio do Estado aos cidadãos portadores de deficiência.

O modelo pedagógico afirmado na década de 70 preconizava a integração progressiva dos alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras com capacidade para acompanhar os currículos comuns nas escolas regulares do Ensino Preparatório e Secundário (Decreto-Lei nº174/1977). Assim, foram criadas em Portugal as primeiras equipas de ensino especial integrado, com o objetivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Lopes, 2007, p.24) e, nos anos seguintes, surgiram os primeiros apoios pedagógicos integrados nas escolas e as primeiras cooperativas, assumindo-se a Educação Especial como uma modalidade de educação no âmbito dos Sistemas Educativos Nacionais.

A generalização do direito de todas as crianças à educação começou a alterar a perspetiva da categorização de alunos na base das suas características específicas (como a cegueira ou a surdez). O objetivo passou a residir nas capacidades educativas da criança e nas suas necessidades específicas para percorrer com sucesso o trilha do ensino, dando origem ao conceito de “Necessidades Educativas Especiais” (Sim-Sim, 2005).

Recorde-se que a adoção da terminologia, “Necessidades Educativas Especiais”, passou a ser globalmente utilizada a partir do Warnock Report (1978), a par do abandono da caracterização existente para as crianças deficientes, introduzindo mudanças na forma de lidar com a realidade destes alunos.

A conceção de “Necessidades Educativas Especiais”, veio introduzir um termo normalizador e não discriminatório, trazendo consigo implicações para a prática educativa, para a formação dos docentes e dos próprios discentes (Campos, 2012).

Foi em 1986 que a Lei de Bases do Sistema Educativo português colocou definitivamente a Educação Especial sob alçada do Ministério da Educação. A Lei de Bases consagra a integração em estabelecimentos regulares de ensino, como modalidade preferencial da educação para deficientes (sem embargo da adaptação dos currículos,

programas e formas de avaliação a cada tipo e grau de deficiências) e comete a coordenação da política educativa, a orientação, o apoio técnico-pedagógico e a fiscalização de todas as iniciativas neste domínio ao Ministério da Educação, “provenham elas do poder central, regional e local ou de outras entidades” (Pires,1987).

Entretanto, em 1990, um novo acontecimento internacional contribuía para repensar o modelo de Escola. Foi o surgimento do conceito da “educação para todos” introduzido na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, elaborada pela UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas) como os conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, competências, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a sua aprendizagem. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, Art.1º *cit. in* UNESCO, 2000, p.20).

O movimento da “escola para todos” foi uma tentativa muito importante de implementar um único sistema educativo, nomeadamente através da unificação da educação especial e da educação regular: todos os alunos, sem exceções, devem ser escolarizados em aulas regulares e receber nelas uma educação eficaz (Serra, 2005, *cit. in* Lico 2012).

Também em Portugal, na década de 90 vão ser tomadas importantes medidas que contribuíram para uma maior inserção social dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, nomeadamente através do Decreto-Lei nº 319/1991. Alguns investigadores consideram que este foi o pilar legislativo da educação especial em Portugal (Lopes, 2007).

Assim, o Decreto-Lei nº 319/1991 constituiu um marco decisivo na garantia do direito de frequência das escolas regulares por parte de muitos alunos que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados (Ribeiro, 2006).

Pela primeira vez em Portugal, se definiu o conceito de “necessidades educativas especiais”: os regimes educativos especiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula, frequência, avaliação e certificação, bem como competências específicas dos diversos intervenientes no processo educativo (Lopes, 2007).

#### **4. A Inclusão como objetivo**

Depois da “educação para todos”, o modelo de Inclusão chegou exclusivamente aos alunos com necessidades educativas especiais, através da Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994.

O princípio das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades 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 (Declaração de Salamanca, 1994, Cap. I, art. 7).

O espírito inclusivo preconizado na Declaração de Salamanca foi introduzido no Decreto-Lei nº 3/2008, que veio substituir o Decreto-Lei nº 319/1991, e que atualmente ainda regulamenta a Educação Especial no nosso País.

O Decreto-Lei nº 3/2008 reuniu num único diploma uma série de legislação dispersa, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com vista àquilo que se designa por “educação inclusiva” das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Assim, este Decreto tornou obrigatório a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com necessidades educativas especiais permanentes, assim como a planificação da transição destes alunos para a vida ativa com o Plano Individual de Transição (PIT). Veio também estipular a revisão anual do Programa Educativo Individual (PEI), assim como a elaboração de um relatório avaliativo do trabalho desenvolvido, o que permite que este se torne um instrumento flexível, passível de alterações de acordo com o aluno e o seu desenvolvimento. Contudo, apesar de se pretender que esta avaliação seja regida com rigor e profissionalismo, aquilo que infelizmente se verifica na prática, ainda não é isso (Lima & Bento, 2009).

O Decreto-Lei nº 3/2008, regulamenta a Educação Especial no ensino oficial (pré-escolar, básico e secundário) público, cooperativo e regular, e visa promover a ambicionada inclusão educativa e social, já que os alunos com dificuldades funcionais de carácter permanente passam a poder ter acesso ao sistema e sucesso educativos, à estabilidade emocional, à igualdade de oportunidades, ao prosseguimento dos estudos e à preparação para a vida profissional, através da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) em constante remodelação e que contém as medidas educativas mais adequadas ao aluno: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; c) Adequações no Processo de Matrícula; d) Adequações no Processo de Avaliação; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de Apoio.

O modelo do programa educativo individual (...) inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.9º).

Estas são medidas que pretendem promover competências como a comunicação, a aprendizagem, a mobilidade, a autonomia, o relacionamento interpessoal e a participação social destes alunos, centrando as respostas no que o sistema, a sociedade, a escola, o currículo, a turma e os docentes podem fazer para que estes possam aceder aos seus direitos e ao sucesso educativo. O sucesso educativo é encarado como sendo

vital para todas as crianças, mesmo para aquelas que têm necessidades educativas especiais, uma vez que é através da educação que se abrem caminhos para o futuro profissional (Antunes, 2009).

Segundo este mesmo Decreto-Lei nº 3/2008, cabe aos profissionais de saúde e de educação detetarem e sinalizarem atempadamente os casos de desenvolvimento atípico, segundo o novo paradigma biopsicossocial de classificação das Necessidades Educativas Especiais, que deverá refletir as áreas fracas e fortes da criança ou aluno, a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF (OMS, 2003).

Este novo sistema de classificação situa-se na consideração da deficiência como uma questão de direitos humanos e em políticas capazes de oferecerem respostas adequadas de acordo com essa perspetiva (Coelho, 2011).

Assim, a CIF “pressupõe uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano” (Campos, 2012, p.35). Sendo essa uma estrutura classificatória da Organização Mundial de Saúde, a sua conceção é médica, ainda que haja uma preocupação muito clara em integrar fatores ambientais, bem como as capacidades e funcionalidades do sujeito, para além das suas eventuais incapacidades. A sua construção estendeu-se ao longo de anos e incluiu “campos de estudo sintomáticos”, representando um amplo consenso internacional nesta matéria que a adoção de uma taxonomia validada é um passo em frente relativamente a classificações subjetivas e muito mais ainda relativamente à recusa de classificações (Lopes, 2007).

Segundo o Decreto-Lei nº 3/2008, as soluções para as dificuldades destes discentes encontram-se no meio que os rodeia. Neste novo paradigma o “problema” não está no aluno, mas antes no ambiente que o envolve e que deve ser um facilitador e não uma barreira para a sua aprendizagem.

A legislação atual, pretende materializar a aceitação, a compreensão e a educação dos alunos com necessidades especiais, colocando em prática valores que muitos consideraram, no passado, urgentes: assumir uma política de Direitos Humanos

e de garantias sociais, criando as mesmas oportunidades educacionais para todos os cidadãos, deficientes ou não (Fonseca,1995).

Note-se que para Lopes, o grande movimento da Educação Especial em Portugal, só se começou a desenvolver após abril de 1974, pelo que é lícito afirmar que “o nosso país realizou em duas/três décadas, o que outros realizaram ao longo de seis ou sete”. Assim, em apenas 25 anos passou-se da quase inexistência de Educação Especial para a escola inclusiva, o que representa não só uma extraordinária alteração das estruturas de apoio, como a emergência e queda sucessiva de conceitos, “que passam em curtos espaços de tempo de heresias a dogmas” (2007, p.23).

Ter-se-á tido pouco tempo para repensar toda uma série de práticas pedagógicas, tendo em conta o conceito de Inclusão: os recursos humanos; a tradicional organização curricular; as estratégias utilizadas em sala de aula; a organização do trabalho entre os docentes; a formação dada aos professores; a planificação das atividades; o trabalho colaborativo entre os agentes do processo educativo...

A escola terá que se adaptar a um novo paradigma:

Todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares à sua idade em escolas locais, (...) recebem programas educativos adequados, [...] recebem um currículo relevante às suas necessidades, (...) participam de atividades co-curriculares e extracurriculares, [e] beneficiam da cooperação e da colaboração entre os seus lares, sua escola e sua comunidade (Brunswick, 1994, *cit. in* Pacheco, 2007, p.14).

No entanto, na escola atual, não se deveriam repensar as práticas e os conceitos que as precedem tendo somente em conta a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, mas antes a inclusão de todos os alunos com dificuldades que, por um motivo ou outro, espelham a comunidade onde a escola se insere e não se “encaixam” no tradicional perfil do “aluno médio”.

(...) falar de educação inclusiva, (...) é implementar mudanças no sistema de ensino como um todo e não somente para as crianças com NEE (...) é refletir sobre a emergência de uma nova

sociedade com os seus princípios de direitos humanos para todos e não somente para aqueles que já possuem privilégios.” (Ainscow & Ferreira, 2003, *cit. in* Valverde, 2009, p.15)

Hoje, a escola é sinónimo de transmissão de valores humanos, de absorção da heterogeneidade cultural e da diversidade social da comunidade em que se encontra inserida, pelo que a flexibilização e a diferenciação pedagógica deverá ser feita tendo em conta as necessidades da sua própria população.

A congregação dos esforços da escola e da comunidade envolvente, traduzido pelo conceito de “escola comunidade educativa” permite, assim, no nosso entender, conciliar a satisfação das aspirações individuais e coletivas a nível da comunidade local, enquanto instância de mediação cultural, o avançar no sentido da abertura para os valores humanos universais (Branco, 2007).

Contudo, qualquer mudança que parta do papel dos professores enquanto agentes educativos exige que estes se sintam sensibilizados, aptos e valorizados pela escola e pela sociedade em que se inserem, já que lhes é pedido que alterem a lógica e a estrutura de toda uma prática de ensino-aprendizagem. As atividades por eles desenvolvidas deverão ser pensadas e realizadas em co-docência e orientadas para a construção de saberes, de currículos e de situações interativas de vivência e partilha do conhecimento entre alunos e professores (Brandão, 2003).

## **5. Polémicas em torno dos conceitos de Integração e Inclusão**

### **5.1 Da Integração**

Para melhor perceber a filosofia inerente à política que atualmente rege a Educação Especial, e por conseguinte ao Decreto-Lei nº 3/2008, é essencial compreender a teoria subjacente ao modelo de Inclusão e saber distingui-la do modelo de Integração que regia a legislação imediatamente anterior, nomeadamente o Decreto-Lei nº 319/1991.

A política de integração progressiva de crianças e alunos com necessidades educativas especiais teve, como já foi anteriormente explicitado, a sua época áurea nos anos 80, mas foi o Decreto-Lei nº 319/1991 que implementou, em Portugal, este modelo.

A filosofia da Integração escolar, fundamenta-se, sobretudo, no princípio de “normalização”. A este respeito refere Bautista:

O princípio de normalização leva implícito, como referente, o conceito de *normalidade*. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutra lugar e vice-versa. De tal maneira que o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa (Bautista, 1997, p.27).

O modelo de Integração pressupõe que o sucesso da aprendizagem de uma criança ou aluno com necessidades educativas especiais passa por frequentar as aulas regulares, mas beneficiando de apoios especializados dentro e fora das mesmas, apoios esses orientados para as necessidades específicas do aluno (surgindo assim as primeiras aulas de apoio).

A integração pode ser definida como uma operação pela qual são tornados interdependentes diferentes elementos inicialmente dissociados, com vista a fazê-los funcionar de uma maneira articulada em função de um determinado objetivo (Roegiers, 2004).

Vozes críticas do modelo de Integração começaram a apregoar que esta aprendizagem centrada no indivíduo e nas suas dificuldades funcionais apresentava alguns defeitos:

(...) muito embora constitua um direito, a integração contém ainda formulações que permitem a exclusão de alguns alunos do sistema regular de educação. No caso português, e tal como afirma Bénard da Costa (1995), “existem diplomas que inequivocamente determinam a integração

escolar, mas as alíneas que se referem às situações de exceção (...) constituem, de facto, portas abertas para o envio de muitas crianças para os centros especiais e permitem a manutenção de muitos deles fora da responsabilidade do Ministério da Educação e dependentes do Departamento de Segurança Social” (Bénard da Costa, 1995, *cit. in* Freire, 2008, p.8).

Para os seus críticos, a Integração partia do princípio que era no aluno que se encontrava o problema e nunca no “meio” ou na escola, pois como já foi referido, o modelo de Integração era precedido por uma forte conceção de “normalização” do indivíduo, indo de encontro a uma ideia de homogeneização social, desprezando a análise de outras variáveis, nomeadamente a variável ambiental ou social. Ainda assim, a este respeito, referia Bautista (1997) que, normalizar não significava converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver as suas capacidades e viver uma vida tão normal quanto possível.

## **5.2 Da Inclusão**

O conceito de Integração acabou por ser substituído pelo conceito de Inclusão. A assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, por oitenta e oito países e cinco organizações, defendeu princípios e práticas educativas que combatessem a exclusão e promovessem uma verdadeira escola inclusiva e multicultural. Para que se efetivasse a Declaração de Salamanca os governos firmaram as seguintes obrigações e prioridades:

- Dar prioridade política e financeira ao aprimoramento dos sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente das suas diferenças ou dificuldades;
- Adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, procurando matricular todas as crianças em escolas regulares;
- Desenvolver projetos e intercâmbios com países que possuam experiências de escolarização inclusiva;

- Estabelecer mecanismos para planeamento, revisão e avaliação dos processos educacionais dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Promover a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planeamento e tomada de decisão no que concerne à provisão de serviços para necessidades educativas especiais.
- Investir em mais estratégias de identificação e intervenção precoces;
- Garantir programas de formação em Educação Especial para professores, tanto em serviço como durante a formação (Silveira & Almeida, 2005).

No modelo de Inclusão, procurando-se o respeito pela heterogeneidade, diversidade e diferenciação, olha-se o aluno com necessidades educativas especiais como um todo pessoal, académico e social e para a escola como uma instituição que deve ser capaz de oferecer dinâmicas de sala de aula diferentes. O aluno deve ser incluído, sempre que possível, nas aulas regulares, ou pelo menos em algumas, beneficiando de serviços de apoio fora e dentro da aula regular. Assim sendo, o ensino surge centrado no meio, na Escola e na sua capacidade em se adaptar à diferença e não o contrário.

A ideia central do movimento de Inclusão é a de que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que tem que se adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente (Ainscow, 1999, *cit. in* Freire, 2008).

Subentende-se que a escola inclusiva deverá possuir uma série de pré-requisitos, tais como, ter apoios e serviços que satisfaçam o conjunto das necessidades especiais destes alunos; ter recursos humanos suficientes e eficientes (com formação especializada); promover currículos, estratégias pedagógicas, modelos organizacionais e recursos pedagógicos em cooperação com a comunidade em que se insere.

**Quadro 1 - Comparação entre os Decretos-Lei nº 319/1991 e nº 3/2008**

<b>Decreto-Lei nº319/1991</b>	<b>Decreto-Lei nº3/2008</b>
Conceito de Integração.	Conceito de Inclusão.
Focalização nos problemas do aluno.	Focalização numa intervenção pedagógica / escola, capaz de desenvolver as capacidades de todos os alunos.
Avaliação do aluno por especialistas.	Avaliação das condições de ensino-aprendizagem.
Intervenção individualizada.	Intervenção visando o grupo.
Programas diferentes.	Adaptação das estratégias de ensino.
Espaços especiais.	Inclusão na turma regular.

Conclui-se que na filosofia inclusiva, em que se insere o Decreto-Lei nº 3/2008, exige-se, por parte de quem o aplica, uma nova definição de cidadania e de educação. A escola deve prever e promover a inclusão de todos os seus alunos, no que precisam para aceder ao currículo.

A diversidade ocupa hoje um lugar central na sociedade, no trabalho e no ensino, podendo ser considerada um dos princípios políticos de maior importância na atualidade. À escola cabe o papel de formar e educar o “olhar”, de forma a torná-lo capaz de apreciar e incluir toda esta diversidade, fomentando um profundo respeito pela dignidade humana (Cunha & Silvestre, 2008).

### **5.3 Que Futuro?**

O debate em torno da inserção social, da diferença no sistema de ensino não terminou com a adoção do conceito de Inclusão. São inegáveis as virtudes morais que

estão na origem deste conceito: o objetivo de contribuir para a construção de uma escola inclusiva e, por conseguinte, de uma sociedade mais tolerante, ensinando-se a aceitar a diferença, num desafio de transformação das próprias instituições. Contudo, o valor da Inclusão que precede muitas das recentes políticas educativas, e também da Educação Especial, tem sido colocado em causa recentemente, alertando para alguns dos riscos que também poderão advir desta maneira de pensar a educação:

Presumir que a inclusão na educação regular é o melhor para todas as crianças e que optar por algo diferente lhes retira direitos, torna muito difícil, senão impossível, recusar a opção pela inclusão total. As políticas educacionais germinam à custa destes imperativos morais; no entanto, um olhar mais atento evidencia que elas se limitam a agravar as iniquidades e a confusão. A retórica da inclusão total, simplesmente não faz sentido nem se apoia numa política racional e humana. Qualquer política razoável deve ter em consideração a diferenciação, quer da instrução quer dos padrões de realização, para alunos com competências e necessidades diferentes (Kauffman & Hallahan, 2005, *cit. in* Kauffman, 2007, p.158).

Os riscos associados a esta maneira de pensar a educação parecem advir do facto da ideia de “inclusão”, apesar de bem-intencionada, parecer decorrer de uma espécie de pensamento mágico acerca dos problemas da deficiência e do ensino (Simpson & Kauffman, 2007).

Kauffman e Sasso (2007), referem-se mesmo às “consequências catastróficas do Pós-Modernismo para a Educação”, salientando exemplos de “más práticas” relacionadas com a difusão de alguns dos conceitos que lhe estão subjacentes, como é o caso da Inclusão.

O pós-modernismo estimula certas práticas educacionais apesar da falta de dados científicos que as apoiem e apesar de haver dados que evidenciam a sua ineficácia. (...) as conceções pós modernas assumem a evidência objetiva como algo inconcebível e a evidência científica como irrelevante ou obsoleta, defendendo que devemos fundamentar as nossas decisões opções práticas em valores morais, sem recorrer a provas científicas (Kauffman & Sasso, 2007, p. 117).

Mais uma vez, é da reflexão, como valor fundamental da base de qualquer filosofia educativa que vise alcançar o sucesso de todos os alunos, que surgem estas novas críticas em torno da eventual eficácia de um retorno à especialização e a métodos de ensino individualizados, tão desvalorizados neste novo modelo:

Todos os professores, mas em particular do ensino especial, necessitam das ferramentas de instrução mais eficazes para ajudar os seus alunos a aprender. A negação da objetividade, a ideia de que a eficácia não pode ser determinada (...) e a noção de que as tarefas não podem ser analisadas e decompostas nas suas componentes – tudo posições ideológicas pós-modernas adotadas pelas abordagens holísticas e pelos métodos globais da leitura – são formas de negar uma ajuda efetiva, essencial para instruir crianças com dificuldades de leitura, muitas das quais acabam por ser remetidas para o ensino especial (Moats, 2000, *cit. in* Kauffman & Sasso, 2007, p.127).

O movimento de Inclusão encara os professores do ensino regular como os grandes responsáveis pelos alunos com necessidades educativas especiais, o que na prática leva a que não se veja qualquer necessidade de especialização no ensino destes alunos. Recentemente, tem-se observado como problemática esta postura, sendo considerado por muitos estranho que se considere que quem trabalha, por exemplo, com autistas, não seja conhecedor especializado deste quadro sindromático (Lopes, 2007).

A aceitação destas críticas recentes, poderá quem sabe, dar origem a um novo paradigma na Educação Especial, quem sabe um paradigma onde se consigam harmonizar o melhor de cada uma das filosofias e de cada um dos conceitos: Integração e Inclusão. Até Mary Warnock (criadora do conceito de Necessidades Educativas Especiais em 1978) parece atualmente pensar desta forma:

“A ideia da inclusão deveria ser repensada, pelo menos no que se aplica à educação na escola. Se é demasiado esperar que seja removida do lugar de topo em que se encontra, na lista de valores educacionais, ao menos que seja redefinida para que as crianças possam perseguir os objetivos comuns da educação, nos contextos em que melhor possam ser ensinadas a aprender” (Warnock, 2005, *cit. in* Simpson & Kauffman, 2007, p. 184).

## **6. Obstáculos à Inclusão**

Como já foi explicitado, o Decreto-Lei nº 3/2008 reflete a mais recente preocupação (também expressa na Declaração de Salamanca) relativamente ao direito à Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema de ensino. Pressente-se, no entanto, que a falta de sensibilização e formação por parte dos diferentes intervenientes no processo educativo para a filosofia inerente ao referido diploma, assim como a falta de recursos adequados e de procedimentos estruturados por parte das Escolas para o acolhimento destes alunos, poderão trazer obstáculos ao processo de Inclusão dos mesmos, pelo que seria importante uma ação preventiva e pró-ativa nestas áreas.

Na verdade, poderá ser contraproducente a aposta que a legislação que rege a Educação Especial faz na Inclusão, se, na prática, um aluno com estas características não for acompanhado da mesma forma pelas diferentes Escolas, pelos diferentes diretores de turma e, de uma forma geral, por todo o conjunto de docentes do ensino regular que com ele lida, quer por falta de sensibilização, formação ou informação, quer por falta de estratégias, meios ou recursos ou por simples equívoco, resistindo à inclusão destes alunos nas suas turmas do ensino regular.

É antigo o debate em torno da necessidade de formação direcionada aos agentes educativos com vista a responder de forma concreta, não só aos problemas com que se debatem professores, mas também à mudança do papel da escola e consequentemente das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva (Bénard da Costa, 1998).

Um levantamento das necessidades de formação dos professores, na área de Educação Especial, afigura-se válido, uma vez que, tal como já foi explicitado, as transformações neste domínio foram muito rápidas.

Também será relevante o facto de, durante muito tempo, a Educação Especial ter funcionado como um sistema paralelo e não como parte integrante do sistema geral de educação, criando-se o mito de que seria difícil trabalhar com os alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de não ser fácil, é hoje entendido como um trabalho que necessita sobretudo de ações de humanização do sistema educacional e do suporte técnico para os educadores e professores (Silveira & Almeida, 2006).

Para além disso, historicamente, os professores de Educação Especial e de educação regular têm participado num sistema que divide e separa professores, apesar de se constatar que cada um dos profissionais (professor de Educação Especial e professor de educação regular) tem da sua experiência e conhecimentos, contributos diferentes, que se podem tornar complementares na sala de aula. Por exemplo os professores de educação regular podem partilhar o seu conhecimento sobre os princípios da pedagogia geral e de técnicas de ensino, enquanto que os professores de educação especial podem partilhar o seu conhecimento sobre adaptações curriculares e estratégias de intervenção (Campos, 2012).

### **6.1 A importância da reflexão**

Não será difícil perceber que para derrubar as resistências à inovação e construir uma escola inclusiva de sucesso “para todos”, ter-se-á que promover uma mudança de atitudes e práticas por parte de todos os intervenientes no processo educativo, promovendo a reflexão, a colaboração e adaptação a novas realidades educativas.

No atual contexto educativo, em que as escolas não são mais do que um reflexo da sociedade em que se inserem, já não existem situações padrão ditas normais. As escolas são cada vez mais ambientes onde coexistem processos de negociação: cada aluno, cada turma, cada família, cada professor são uma complexa mistura de problemas e o que varia é o tipo e a importância relativa desses problemas em cada instante (Torres, 2007).

Qualquer inovação que pretenda ser implementada visando o sucesso educativo, mesmo através das leis, exige por parte de todos os intervenientes no processo educativo que lhe estão afetos, um espaço e um momento para discussão, reflexão e apropriação.

A escola não muda por decreto, pois tem as suas próprias dinâmicas e exigências. Tal como a sociedade, a escola não muda por vontade de qualquer poder central, mas sim através de múltiplas mudanças reais que se efetuam a diversos níveis.

Tal como a imposição, também a ausência de discussão, assim como a mostra de produtos acabados e sem contradições, escondendo dúvidas, constituem “más maneiras” de divulgar um projeto, dificultando a sua apropriação. Assim, antes de se implementar

qualquer mudança em educação, é necessário cuidar simultaneamente o nível da escola (e os seus órgãos de gestão) e o das pessoas e dos seus grupos formais e informais (Benavente, 1993, p.27).

A verdadeira mudança de paradigma educacional rumo à escola inclusiva, só será possível, mediante a adesão, o entusiasmo e a participação de todos os seus intervenientes, uma vez que lhe estão subjacentes a apropriação das novas teorias e conceitos, práticas e responsabilidades.

A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito a todos os intervenientes no processo educativos dos alunos com necessidades educativas especiais: o papel do professor, passando este a intervir mais diretamente com estes alunos; o papel do psicólogo, que deve trabalhar mais diretamente com os professores e o papel dos pais que devem assumir uma participação mais ativas no processo de aprendizagem dos seus educandos (Correia, 2003).

Não há efetivamente mudanças em educação, nem escola inclusiva, sem que haja um verdadeiro processo gradual de reflexão, avaliação e planificação em torno da organização e da prática letiva, que acompanhe estes novos conceitos filosóficos, sociológicos e educacionais. A Inclusão, por isso, tal como qualquer mudança que se queira implementar no ensino, é um processo que leva tempo, devendo envolver todos os agentes que nela estão implicados.

É velha a questão de como mudar a sociedade mudando as pessoas. Mas a resposta só pode ser esta: a mudança das estruturas e das pessoas tem de ser simultânea. É um movimento de avanços e recuos, de contradições e de conflitos, mas só dessa articulação resultará a verdadeira mudança social (Benavente, 1993).

## **6.2 A necessidade de formação**

Uma investigação recente, cujo tema incidia no estudo do fenómeno de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais num agrupamento de escolas em Portugal, concluiu que as ações de formação em Educação Especial eram insuficientes e que não existia uma regra definida quanto à divulgação do conceito de “escola

inclusiva” junto dos professores, encarregados de educação e comunidade em geral. Face à inexistência de formação dos professores do ensino regular, e ao contrário do que a legislação sugere, grande parte da responsabilidade de recondução e apoio dos alunos com necessidades educativas especiais parece continuar a recair nos professores de Educação Especial (Dias, 2013).

Note-se que, no que respeita à formação dos docentes, a Comissão Europeia, em 2012, fez saber que:

Apesar de ser essencial avançar na promoção de sistemas de ensino mais inclusivos, a formação inicial e contínua dos professores nem sempre tem sido organizada tendo em conta as necessidades de inclusão (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

A promoção de ações de informação e formação específicas e a sensibilização de todos os profissionais de educação para as inovações que se pretendem introduzir no sistema educativo, são formas de fazer frente a muitos dos obstáculos à apropriação de projetos inovadores e, por conseguinte, também à aplicação consciente, na prática, do conceito de Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

A formação “oferecida” aos professores deveria ser essencial para que estes se sentissem seguros e com vontade de atualizar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional. É necessário que se perceba o que está a falhar, quais os fatores que condicionam este investimento na profissão. É preciso perceber de que forma é possível motivar os professores (Machado, 2007).

A investigação em Educação há muito tempo que tem vindo a defender que para os professores, qualquer processo de mudança, implica a sua conceção do ofício (o seu conceito de objetivos, a sua conceção de profissão, a sua vivência relacional com os alunos e outros parceiros), implicando, por parte destes, um verdadeiro questionamento da sua atitude, assim como um profundo envolvimento (Borderie, 1979, *cit. in* Correia, 1989).

É importante perceber que apesar das condições de ensino e aprendizagem serem importantes, os professores são centrais na questão da qualidade e relevância da educação. O modo como são formados e preparados para o seu trabalho deve constituir um indicador crítico do tipo de qualidade e relevância educativa que se procura (UNESCO, 1998).

### **6.3 Os problemas de operacionalização**

Intimamente relacionada com a falta de reflexão e de formação em torno da Educação Especial, há ainda a salientar outro obstáculo à Inclusão: o modo como os professores do ensino regular percecionam e operacionalizam o seu trabalho com estes alunos dentro das aulas regulares e a capacidade que sentem ou não sentem para superar as dificuldades sentidas.

Numerosas investigações têm demonstrado que os professores do ensino regular têm uma visão negativa da eficácia do processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Estes afirmam não estar preparados para ensinar crianças com dificuldades, referindo como ineficazes as adequações curriculares que fazem em sala de aula. Pelo contrário, os docentes de educação Especial, têm uma visão mais positiva da inclusão, acontecendo o mesmo com os professores do ensino regular que trabalham com turmas verdadeiramente inclusivas (Campos, 2013).

A falta de preparação dos docentes do ensino regular na área da Educação Especial, é percecionada pelos próprios, como um obstáculo à implementação de estratégias conducentes à aprendizagem efetiva dos alunos com necessidades educativas especiais, e por conseguinte, à sua efetiva inclusão.

As escolas regulares e os professores do ensino regular serão certamente os que mais necessitam de esclarecimentos relativamente a estas questões relacionadas com a Inclusão. Sublinhe-se que não foram eles que arquitetaram o atual sistema e nem sequer se lhes pediu opinião acerca do assunto. Entregou-se-lhes os alunos especiais, disse-lhes que teriam que individualizar o ensino para esses alunos e que os professores de Educação Especial apareceriam por ali de vez em quando (Lopes, 2007).

Mais uma vez, é questionada a eficácia prática do conceito teórico de “escola inclusiva”, uma vez que numa escola que se devia preparar para acolher toda a diversidade de crianças que constituem a sua comunidade, continuam a existir lacunas na preparação de toda a comunidade educativa no que diz respeito à preparação dos seus docentes e técnicos para a receção destas crianças.

Parece ser indiscutível que os professores do ensino regular estão relativamente mal preparados para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, pelo que é necessário disponibilizar formação na área da Inclusão, no sentido de serem criadas as indispensáveis condições académicas, atitudinais e sociais que permitam uma verdadeira inclusão destes alunos nas salas de aula regulares (Simpson & Kauffman, 2007).

#### **6.4 Desmotivação ou falta de predisposição para a mudança?**

A desmotivação pode ser outro obstáculo para a mudança. A desvalorização do estatuto dos professores, contrabalançada por um acréscimo de trabalho burocrático e de responsabilidades fora do âmbito da área científica para as quais foram preparados, têm sido apontados como fatores de diminuição da motivação intrínseca de muitos docentes e conseqüentemente da predisposição para a implementação de inovações no sistema de ensino.

Note-se que os docentes do Ensino Básico e Secundário foram os que viram mais desvalorizadas as suas situações, uma vez que de formadores de elites passaram a formadores de massas. Os próprios, da elite que representavam, evoluíram para a difusão nas massas anónimas, logo que passaram para a classe das centenas (Castilho,1999).

O sentimento de incompreensão, a falta de reconhecimento e de apoio e o desinvestimento na educação também são sentidos como dificuldades na implementação de novos paradigmas educacionais.

Em vez de se esperar que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria necessários para o atendimento de todos os alunos da classe, deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver os problemas, de forma cooperativa e colaborativa (Lipsky & Gartner, 1996, *cit. in* Correia, 2003, p.34).

Os professores sentem-se, atualmente, desapoitados, desamparados, sobrecarregados de trabalho e de responsabilidades, referindo esses como os principais obstáculos a uma verdadeira reflexão em torno dos problemas dos alunos em geral, e dos alunos com necessidades educativas especiais em particular, assim como da sua capacidade para os resolver.

A evolução da lista de tarefas do professor, desde o início da escolaridade obrigatória, até aos dias de hoje, é digna de reflexão. Assim, a avaliação do desempenho dos professores, atualmente, recai em tarefas como:

- Formar os futuros adultos ao nível emocional, relacional e cívico (educar para a cidadania);
- Preparar os jovens para a sua futura inserção na vida profissional;
- Ter em conta as necessidades e as potencialidades individuais dos alunos, a fim de os desenvolver em três domínios: saber, saber-fazer e saber-estar;
- Qualificar os alunos com vista ao grau escolar seguinte;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades;
- Adequar e individualizar instrumentos de acordo com o perfil dos alunos;
- Implicar e animar os encarregados de educação;
- Participar ativamente em projetos e na vida da comunidade escolar;
- Participar ativamente nos órgãos de gestão do agrupamento.

Inúmeras tarefas que por sua vez irão ser interpretadas de inúmeras maneiras, pelos inúmeros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (alunos, professores, encarregados de educação, diretores, técnicos especializados (Thurler, 1994).

## **6.5 A carência de recursos**

Não se podem esperar melhores resultados de aprendizagem nas escolas, se as condições em que o ensino e a aprendizagem se processam, não conduzirem a tal (UNESCO, 1998).

A escola inclusiva não vive só da apropriação de conceitos e teorias por parte dos seus sujeitos. Para ser bem-sucedida, a escola necessita também de apoios, condições, meios e recursos suficientes, eficientes e adequados ao acolhimento dos alunos com necessidades educativas especiais:

Refira-se que, no presente, a escola deverá facultar as condições ideais para que o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais se realize num ambiente o menos restritivo possível e igual ao das crianças ditas “ normais”. O percurso escolar destas crianças deverá processar-se, sempre que possível, no estabelecimento da área onde habita, obedecendo, deste modo, ao princípio da Inclusão (Campos, 2012).

Num estudo recente sobre a Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior (Marçal, 2013), procurou-se saber quais seriam as necessidades e dificuldades sentidas por estes estudantes, assim como os aspetos entendidos como positivos para o seu sucesso académico na instituição. O objetivo dessa investigação era dar voz às dificuldades e êxitos destes alunos, encorajando-os a ter uma maior influência nas decisões que têm impacto na sua vida académica (Marçal, 2013).

Embora esse estudo tenha sido efetuado num grau de ensino diferente ao visado na presente investigação, os estudantes salientaram dificuldades e necessidades referentes a todo o seu percurso escolar. A falta de recursos foi um dos aspetos mais mencionados como obstáculo ao seu sucesso académico. Assim, foram referidos fatores como: a inexistência de bibliografia de apoio, nomeadamente, livros ou textos digitalizados e em formato OCR, em formato áudio e slides em Word; o apoio para leitura individualizada; a dificuldade em acompanhar os apontamentos que os docentes fazem no quadro; a dificuldade em perceber e acompanhar os conteúdos ou as aulas práticas de algumas Unidades Curriculares; a dificuldade em realizar provas de

avaliação em computadores portáteis com os quais não estão familiarizados (Marçal, 2013).

Na perspetiva dos estudantes inquiridos, a existência de recursos adequados pode conduzir ao sucesso académico, nomeadamente o apoio e a flexibilidade de toda a comunidade educativa e a disponibilidade na utilização de videoconferências e no envio de livros digitalizados (Marçal, 2013).

Na perspetiva dos professores, os recursos existentes nas escolas com vista a apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem permanentes são geralmente percecionados como insuficientes, sendo também sentida a necessidade de mais técnicos especializados nas escolas que os ajudem a desempenhar as suas funções de forma mais eficaz.

Os profissionais de ensino consideram os recursos materiais, humanos e organizacionais como insuficientes e desadequados à prática inclusiva (Pinto & Morgado, 2012).

Note-se que, também a este respeito, a Comissão Europeia referiu que:

Além dos professores, os profissionais que dão apoio aos alunos e que assistem o professor na sala de aula são vitais para garantir o êxito da inclusão na prática (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

Apesar do Decreto-Lei nº 3/2008 contemplar a existência de turmas de contingente reduzido para os alunos com necessidades educativas especiais que o justifiquem, é sublinhado com muita regularidade pelos professores que nem sempre isso acontece, sendo o elevado número de alunos por turma referido como um obstáculo ao sucesso escolar, e por conseguinte, à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, já que não permite por parte dos docentes um acompanhamento mais individualizado das dificuldades dos alunos.

A questão do elevado número de alunos por turma torna-se mais pertinente quando é sabido que os alunos com certo tipo de deficiências e até os que apresentam

dificuldade de aprendizagem escolar, necessitam em muitos momentos do seu dia-a-dia de individualização do ensino, o que seguramente não é possível quando se tem 10, 15, 20 ou 25 alunos por turma (Lopes, 2007).

De facto, o problema do tamanho das turmas é uma questão de controvérsia permanente, já que em vários países, tem sido apontado pelos professores e pelos pais, como um ponto crítico nas condições gerais de ensino e aprendizagem (UNESCO, 1998).

Este problema assume maior expressão no que concerne à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, uma vez que infelizmente as turmas numerosas no sistema educacional público são um facto. Sem dúvida, as turmas com menor número de alunos contribuem para facilitar a inclusão.

Conclui-se que o que mais interfere na ação pedagógica do professor é a sensação de desamparo e despreparo, assim como não ter recursos suficientes para acolher o educando com necessidades educacionais especiais, sendo que, em muitos casos, já se vinha sentindo impotente para atender os seus educandos regulares (Silveira & Almeida, 2005).

## **6.6 Desajustamentos entre a Lei e a realidade**

Refira-se, por fim, como forma de tentar superar todos os obstáculos à Inclusão supracitados, a necessidade de perceção por parte de quem legisla, daquelas que são as reais necessidades sentidas na área da Educação Especial, nas escolas em geral e pelos professores em particular.

O Decreto-Lei nº 3/2008, deveria ter por objetivo, primeiro elucidar as escolas quanto à forma de responder mais eficazmente às necessidades dos alunos que necessitam de estar ao abrigo desta Lei, apoiando-as num conjunto de intervenções específicas e com um conjunto de recursos especializados, com vista a criar verdadeiras condições conducentes à inclusão destes alunos (Correia, 2013).

Apesar de a inclusão poder ser imposta por Lei, a maneira como o professor lida com as necessidades educativas especiais, pode ser uma variável muito mais influente para o êxito de qualquer estratégia curricular (Campos, 2012).

Se a legislação se basear num conhecimento mais concreto da realidade, precedendo-a a investigação em torno dos inevitáveis constrangimentos, poderá promover condições conducentes à inovação e à verdadeira inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas, ao invés de dificuldades.

As boas ou as más práticas são induzidas pelas condições de trabalho nas escolas, mas também pelas políticas educativas que vão, através da legislação e dos meios (ou da sua falta), facilitar ou dificultar os projetos inovadores nas escolas (Benavente, 1993).

Resulta da análise de todos estes obstáculos que, apesar da necessidade de condições materiais para que a verdadeira inclusão se efetive em todas as escolas, será importante conciliá-las com o aspeto cognitivo e emocional de todos aqueles que a compõem, especialmente os professores do ensino regular.

A forma como os professores olham para a inclusão e as atitudes que demonstram quando se fala em incluir uma criança com necessidades educativas especiais na “sua” sala de aula, é determinante para o bom funcionamento e implementação de práticas inclusivas (Pinto & Morgado, 2012).

Envolver e motivar as comunidades educativas para a construção da escola inclusiva é reconhecer a importância do papel que cada pessoa tem na implementação das mudanças, e tal só será possível ouvindo e sentindo as dificuldades, as críticas e as sugestões dos principais intervenientes no processo educativo: os professores.

A mudança em educação, deve organizar-se a partir do funcionamento das diversas pessoas que nela estão envolvidas, em particular dos professores. Pelo que há que compreender a sua situação concreta, a fim de perceber os problemas que envolvem a mudança (Thurler, 1994).

As investigações centradas na pessoa do professor (nas suas características pessoais, na sua experiência vivida e sentida, no seu bem-estar subjetivo, no modo como

tem evoluído na sua profissão, na sua capacidade de aprendizagem contínua, de se envolver no seu próprio desenvolvimento profissional e no desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais) podem ser relevantes em períodos de crise e de mudança, como é o momento atual em que vivemos (Machado, 2007).

O professor não pode ser entendido pelos legisladores como um mero reproduzidor de modelos edíficos. A Lei deve encarar o professor como uma pessoa que deve ter plena consciência da sua atuação, pois só desse forma poderá intencionalizar o processo educativo.

## **7. Desafios face aos dados oficiais mais recentes**

Recentemente, a Comissão Europeia divulgou um relatório sobre Educação e Deficiência/Necessidades Educativas Especiais no qual se refere que, apesar dos compromissos assumidos pelos Estados-Membros da União Europeia para promoverem uma educação inclusiva, os sistemas de ensino ainda não oferecem um tratamento adequado às crianças com necessidades educativas especiais, sendo que muitas ainda são colocadas em instituições segregadas. Para além disso, é referido que as crianças que se encontram a frequentar aulas regulares frequentemente não têm um apoio adequado (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

Os dados, divulgados em 2012, e que são ainda os mais recentes sobre a matéria, diziam respeito aos anos de 2007-2010, e revelavam que em Portugal, 2,7% (35 894) de um total de 1 331 050 alunos do ensino obrigatório tinham necessidades educativas especiais. Destes, 2660 (0,2%) frequentavam escolas especiais segregadas e 2.115 (0,24%) estavam em classes especiais segregadas. Segundo esse relatório, os dados apurados nos diferentes Estados-Membros eram pouco animadores:

(...) estes cidadãos não têm nenhum acesso às oportunidades de educação e de emprego. As crianças com necessidades educativas especiais saem frequentemente da escola com poucas ou nenhuma qualificações, para de seguida integrarem uma formação especializada que em alguns

casos limita, em vez de melhorar, as suas perspetivas de emprego. (...) as pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais têm maior probabilidade de permanecer desempregadas ou economicamente inativas, e mesmo aquelas que obtêm algum sucesso no mercado de trabalho recebem muitas vezes um salário inferior ao dos seus colegas sem deficiência. (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

Destacou-se ainda, no referido Relatório, como problemático o facto de existirem “divergências entre Estados-Membros na identificação das crianças com necessidades especiais e ao decidir a sua colocação numa escola regular ou especial” (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

Assim, a Comissão Europeia, sediada em Bruxelas, solicita aos Estados-Membros da União Europeia que:

(...) redobrem esforços no sentido de desenvolver sistemas de ensino inclusivos e eliminar os obstáculos que limitam a participação e o sucesso dos grupos vulneráveis na educação, na formação e no emprego (Relatório da Comissão Europeia, 10 de julho de 2012, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm)).

O Relatório da Comissão Europeia, de 2012, remete para algumas conclusões-chave que parecem ir de encontro à temática central da presente investigação, a saber:

- Embora possa ser difícil integrar alunos com deficiências acentuadas no ensino geral e estes alunos possam retirar mais benefícios do ensino especial, há cada vez mais indícios de que um número muito considerável de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais pode ser integrado no sistema geral e que um ensino inclusivo de qualidade garante uma boa educação a todos os alunos;
- Apesar de ser essencial avançar na promoção de sistemas de ensino mais inclusivos, a formação inicial e contínua dos professores nem sempre tem sido organizada tendo em conta as necessidades de inclusão;

- Além dos professores, os profissionais que dão apoio aos alunos e que assistem o professor na sala de aula são vitais para garantir o êxito da inclusão na prática;
- Em alguns países europeus, os currículos estão harmonizados e são inflexíveis, o que dificulta a inclusão das crianças portadoras de deficiência. As práticas de retenção também comprometem os princípios da inclusão;
- As pessoas com deficiência têm menor possibilidade de ingressar no ensino superior do que as pessoas sem deficiência;
- As pessoas com deficiência que conseguem obter uma qualificação de nível superior enfrentam de seguida desvantagens no mercado de trabalho, embora tenham maior probabilidade de ser contratadas do que as outras pessoas com deficiência menos qualificadas;
- Verifica-se uma convergência significativa das políticas relativas à deficiência e ao emprego em toda a Europa, adotando a maioria dos países medidas similares de apoio ao emprego. Contudo, a eficácia dos programas de apoio ao emprego e de formação profissional varia em termos de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho ou da ajuda prestada à manutenção do emprego em caso de deficiência provocada por acidente de trabalho.

Assim, pelo que foi exposto, poder-se-á concluir que o tema da presente investigação é pertinente e atual.

### **Síntese**

Da revisão da literatura efetuada apurou-se que a Educação Especial em Portugal, apesar de ter uma história relativamente recente quando comparada com outros países, tem procurado acompanhar e adaptar-se às mais recentes teorias e tendências nesta área. Assim, atualmente, também a legislação portuguesa, reflete uma grande preocupação para com os princípios da verdadeira escola inclusiva, defendida em Salamanca.

Conclui-se, no entanto, que existem obstáculos à implementação da verdadeira escola inclusiva: a falta de momentos de reflexão com vista à apropriação dos conceitos subjacentes à mesma, por parte de todos os intervenientes do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais; a necessidade de formação especializada em Educação Especial direcionada às escolas e a todos os docentes; os problemas de operacionalização, muitas vezes relacionados com a falta de recursos adequados ou com a desadequação entre a Lei e a realidade; a desmotivação ou a falta de predisposição e preparação para a mudança por parte de todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

## **Capítulo II**

### **A DIREÇÃO DE TURMA**

## **Introdução**

O presente capítulo tem como objetivo traçar um retrato do cargo de Direção de Turma em Portugal, no contexto da Escola em geral e da Educação Especial em particular.

Assim, através de uma análise da legislação que regulamenta esta área (Decreto-Lei nº 3/2008), fez-se o levantamento das principais responsabilidades que estão atribuídas aos diretores de turma no âmbito do acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais: a referenciação; a coordenação; a avaliação. Procurou-se ainda apurar a importância do papel do Diretor de Turma na Inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **1. O desempenho do cargo de Direção de Turma face aos desafios da Escola de hoje**

A reflexão acerca da relevância do estatuto (material e afetivo) e do papel do professor na Escola e na sociedade, com o objetivo de melhorar as suas práticas e assim contribuir para o sucesso escolar e para a paz social, foi oficialmente apresentada nos princípios orientadores da *Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores*, adotada na Conferência Intergovernamental Especial sobre o Estatuto dos Professores, em 1966:

Deve reconhecer-se que o avanço da educação depende amplamente das habilitações e da capacidade dos professores em geral, e das qualidades humanas, pedagógicas e técnicas individuais dos professores. (...) Deve reconhecer-se que o estatuto adequado dos professores e o devido respeito público pela sua profissão são de importância fundamental para total consecução destas finalidades e objetivos (UNESCO, 1998, p.22).

Mais perto do presente tempo, nos fins do século XX, também a Comissão Internacional da Educação para o século XXI reiterou:

A importância do papel do professor como um agente de mudança, promovendo a compreensão e a tolerância, nunca foi tão óbvia como hoje, e é provável que se torne ainda mais crítico no século XXI. (Delors, 1996, *cit. in* UNESCO, 1998, p.14).

Como se viu no capítulo anterior, em Portugal, o mais recente contexto político-educativo foi profundamente marcado pelo processo de democratização do ensino após o 25 de abril de 1974, assistindo-se a uma progressiva mudança das funções e dos papéis socioprofissionais dos professores, no sentido de uma maior reflexão em torno da sua abrangência, complexificação e exigência quanto ao seu desempenho (Lopes, 2007).

Atualmente, ao professor pede-se tudo, para além das suas funções normais de ensinar: que dê atenção especial a um conjunto de problemas sociais; que estabeleça um conjunto de relações com as comunidades; que desempenhem funções de gestão (Torres, 1997).

(...) o discurso do superprofessor pressupõe um professor indiferenciado que potencialmente pode, apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas – de professor em contacto com o diretor de turma, delegado de disciplina, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, gestor geral da escola, etc. O professor será generalista e, potencialmente, capaz de assumir todas as especialidades (Formosinho, 1992, *cit. in* Torres, 1997, p.163).

No panorama científico da atualidade são várias as teses de investigação em Educação que têm dado destaque a esta mudança do papel dos professores face às inúmeras mudanças sociais que a Escola tem vivenciado, destacando-se a sua importância no multifacetado papel de diretor de turma.

À escola de hoje exige-se uma nova relação pedagógica que conduza ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao exercício de uma participação responsável, sendo a Direção de Turma a mola impulsora para essa transformação, dado que encerra um potencial desde sempre reconhecido (Cruz, 2006).

Atualmente os diretores de turma têm assumido elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos seus alunos, na criação de condições para o seu

desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da Escola com o meio (Torres, 2007).

No contexto da presente problemática, torna-se importante procurar definir com maior precisão quais as competências, os normativos, as dificuldades e âmbito de atuação dos diretores de turma nos dias de hoje, tornando-se qualquer investigação nesta área um contributo relevante para a concretização deste objetivo. Como refere Cruz, podemos “indicar como pertinente, a referência a pistas e caminhos em direção à definição de um perfil de Diretor de Turma” (Cruz, 2006, p.21).

Alguns estudos debruçaram-se sobre o cargo da direção de turma, relacionando-o com os desafios que se colocam à Escola dos dias de hoje, categorizando algumas das suas inúmeras responsabilidades nos estabelecimentos de ensino, no acompanhamento dos seus alunos e no relacionamento com os encarregados de educação (Favinha & Hipólita, 2012):

- Fazer o levantamento do perfil dos alunos que lhe chegam às mãos;
- Coordenar, juntamente com os outros professores da turma, a elaboração e a execução do Projeto Curricular de Turma e acolher nesse mesmo projeto as expectativas dos encarregados de educação e dos alunos da turma;
- Informar e responsabilizar os alunos e os encarregados de educação pelo cumprimento do regulamento interno da escola;
- Dar a conhecer aos alunos as informações que são encaminhadas pela direção;
- Acompanhar os alunos nas atividades realizadas fora da escola;
- Coordenar todas as reuniões de conselho da sua direção de turma;
- Encaminhar toda a documentação necessária de preenchimento por parte do aluno e/ou do seu encarregado de educação e receber os documentos devolvidos após preenchimento;
- Controlar as faltas e respetivas justificações, bem como o seu excesso de acordo com a legislação em vigor;

- Sensibilizar os alunos para a necessidade de estudo e preparação para os exames e a vida futura;
- Contactar os encarregados de educação no horário de atendimento, por telefone, email ou noutra horário especial quando este se torna necessário para a permanência e o sucesso do aluno na escola.

A presente investigação pretende ser mais um contributo para a definição do perfil do diretor de turma na atualidade, nomeadamente no que diz respeito às suas responsabilidades no âmbito da Educação Especial. A experiência pessoal nesta área revelou que na Educação Especial, o diretor de turma, em pleno desempenho das suas múltiplas funções, acaba muitas vezes por se perder no meio de informações contraditórias, tentando, de forma solitária, encontrar a melhor solução para os seus alunos com necessidades educativas especiais, em articulação com a Lei, as famílias, a “cultura de escola”, o docente de Educação Especial, os Serviços de Orientação e Psicologia e o próprio Conselho de Turma.

Certo é, que é pelo diretor de turma que passam os contactos com o psicólogo da escola, a articulação com os técnicos e docentes da Educação Especial e o acompanhamento da evolução do alunos ao longo do ano letivo (Favinha & Hipólita, 2012). Um trabalho pluridisciplinar em que muitas vezes o diretor de turma se sente, porque é, o único verdadeiro elo de articulação.

Não colocando em causa que possam existir professores muito competentes e autónomos, capazes de dar resposta a esta diversidade de responsabilidades, investindo horas extraordinárias no seu trabalho na investigação e no apoio aos alunos da sua Direção de Turma, conciliando todo esse trabalho com a planificação das aulas e a avaliação de outras turmas em que esteja a lecionar, até um bom professor sabe quando é preciso pedir ajuda (Kauffman, 2007).

## **2. O conceito de Referenciação segundo o Decreto-Lei nº3/2008 e a sua relação com o cargo de Direção de Turma**

O conceito de Referenciação encontra-se espelhado na legislação que atualmente rege a Educação Especial. Segundo o Artigo 5.º do Decreto-Lei nº 3/2008, a Referenciação diz respeito à comunicação aos órgãos de gestão da escola ou agrupamento, de situações, como problemas detetados ou preocupações, que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente por parte de um aluno.

A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.II, Art.5º).

A iniciativa de Referenciação pode partir de pais ou encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes ou serviços da comunidade (como os serviços de Saúde ou de Segurança Social).

A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.II, Art.5º).

Após a Referenciação, em formulário disponibilizado pela escola (não existindo um modelo estruturado para todas as escolas), o órgão de gestão da escola ou agrupamento de escolas desencadeará os procedimentos necessários, contactando o departamento de Educação Especial e serviços técnico-pedagógicos para a elaboração de um relatório técnico-pedagógico e, caso se justifique, uma avaliação por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). A família deverá ser sempre contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

Nos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico é muitas vezes ao diretor de turma que primeiramente são comunicados os problemas detetados ou as preocupações dos docentes do Conselho de Turma e encarregados de educação, cabendo-lhe a ele oficializar a referenciação. Em muitos agrupamentos os alunos são identificados e sinalizados pelos professores titulares ou por diretores de turma e são avaliados por “processo de referenciação” pela equipa multidisciplinar e posterior aprovação do órgão de gestão através de modelos próprios do agrupamento (Dias, 2013).

No entanto, sublinha-se que o processo de Referenciação não é de iniciativa exclusiva do diretor de turma.

A referenciação efetua -se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.II, Art.5º).

Atualmente, os diretores de turma são os primeiros a alertar os encarregados de educação para o encaminhamento dos alunos e para o acompanhamento posterior que seja necessário (Favinha & Hipólita, 2012).

Apesar de todos os normativos legais, alguns estudos concluem que existem problemas globais na Escola, de articulação entre os vários diretores de turma e a evidência de um pouco eficiente funcionamento de alguns Conselhos de Turma (Torres, 2007). Esta falta de articulação pode assumir proporções ainda maiores quando falamos de escolas diferentes, com “culturas” diferentes e “modos de fazer” distintos, a que não serão alheios os procedimentos de referenciação na Educação Especial.

### **3. O papel de Mediação do Diretor de Turma e sua pertinência na Educação Especial**

Nas conclusões dos estudos consultados, o diretor de turma emerge cada vez mais como uma figura de mediação interna e externa de extrema importância nas escolas.

A figura do diretor de turma no contexto escolar veio auxiliar a escola a tornar-se mais presente na vida das famílias dos alunos a partir da figura do encarregado de educação, o representante legal dos alunos enquanto membros de uma família e de uma sociedade (Favinha & Hipólita, 2012).

Refira-se que a atuação do diretor de turma estende-se cada vez mais a um âmbito externo à Escola, enquanto mediador sociocultural e gestor de relacionamentos cruzados entre alunos, professores, escolas e famílias (Torres, 2007).

No que respeita ao relacionamento entre a Escola e as famílias, no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, o diretor de turma emerge como figura principal enquanto “interface” (Diogo, 1998 *cit. in* Jacinto, 2006) e mediador das relações entre os diversos atores, nomeadamente, professores, família e alunos (Jacinto, 2006). Assim, destaca-se o papel primordial da qualidade da comunicação e das relações interpessoais entre o diretor de turma e os Encarregados de Educação (Zenhás, 2004).

Paralelamente, a esta figura de mediador externo, o diretor de turma também assume especial relevância no âmbito interno da escola. O diretor de turma é um gestor intermédio nuclear, de crucial importância no processo de informação e dinamização da participação dos diferentes atores na definição das políticas de cada escola e consequentemente na construção, desenvolvimento e avaliação do seu Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola e Turma, Regulamento Interno, bem como no Plano Anual de Atividades (Cruz, 2006).

De inquéritos realizados a docentes, também se conclui que o diretor de turma pode ajudar os professores a conhecer melhor as famílias dos alunos. O argumento mais apresentado pelos professores é o de que o diretor de turma é um elemento fundamental

para a comunicação escola-família, pois é detentor de informações importantes sobre as mesmas que pode integrar na escola (Alho & Nunes, 2009).

Relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais este elo de ligação parece especialmente importante, já que os Encarregados de Educação destes alunos, muitas vezes dependem, para acompanharem devidamente o processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, do diretor de turma enquanto agente interpessoal (dando *feedback* das dificuldades ou dos progressos dos alunos às diferentes disciplinas, apoios e experiências pré-profissionais), informacional (esclarecendo-o acerca da legislação vigente e consequências futuras da aplicação da mesma) e decisional, referenciando, monitorizando e reavaliando o Programa Educativo Individual dos alunos sempre que necessário (Alho & Nunes, 2009).

Os diretores de turma tem um papel fundamental na ligação entre a escola e a família, portanto, todos os professores sabem de tudo aquilo que se passa com estes alunos através do diretor de turma (Dias, 2013).

De referir ainda, a importância que este elo de ligação também assume no sentido inverso (Família-Escola), já que muitas vezes é através do diretor de turma que a Escola tem conhecimento das necessidades educativas e dificuldades de um determinado aluno. Pelo diretor de turma passa todo o tipo de informações vindas dos mais variados setores e é ele o elo integrador de todas elas (Alho & Nunes, 2009).

#### **4. O papel de Coordenação do Diretor de Turma e sua interpretação no Decreto-Lei nº3/2008**

O papel de mediador do diretor de turma coloca-o muitas vezes no papel de coordenador (formal ou informal) de vários processos que têm lugar na escola, já que, como vimos, é reconhecida a sua responsabilidade nas relações entre a escola, a família e a comunidade. Na escola, o espaço privilegiado para esta comunicação são os contactos presenciais com os encarregados de educação e as reuniões coordenadas pelo próprio diretor de turma.

As reuniões são espaços importantes de debate entre todos os intervenientes no processo educativo em que o diretor de turma e os encarregados de educação, os alunos e os professores podem confrontar expectativas, definir objetivos e estratégias e articular esforços. Compete ao diretor de turma, o papel de coordenador de todo o processo. A frequência e a qualidade da comunicação estabelecida nas reuniões e noutras oportunidades de interação, são determinantes para o desenvolvimento da confiança, sem a qual não pode haver uma colaboração feliz (Zenhas, 2004).

Para Zenhas, a coordenação entre todos os intervenientes no processo educativo (alunos, professores, Encarregados de Educação) é uma função múltipla e omnipresente no desempenho do cargo de direção de turma:

É através da coordenação constante e multifacetada que os Diretores de Turma procuram assegurar que todos os atores assumem as suas competências específicas e desenvolvem estratégias adequadas numa atuação de colaboração para se construir o sucesso académico e educativo dos jovens. Esta coordenação implica, da parte do diretor de turma, um trabalho que articula permanentemente a intervenção junto de cada indivíduo (aluno, encarregado de educação ou professor) e a intervenção entre os diversos coletivos (Zenhas, 2004).

O papel do diretor de turma enquanto coordenador assume especial relevância na presente investigação, uma vez que na legislação que rege a Educação Especial a elaboração (Artigo 10.º do Decreto-Lei nº 3/2008) e a coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) é atribuída ao diretor de turma (Artigo 11.º do Decreto-Lei nº 3/2008).

O Programa Educativo Individual é elaborado conjuntamente e obrigatoriamente pelo diretor de turma, docente de Educação Especial, encarregado de educação e, sempre que se considere necessário, pelos Serviços de Orientação e Psicologia. A responsabilidade do Programa Educativo Individual é, agora, do diretor de turma, na figura de coordenador do Programa Educativo Individual (Campos, 2012).

Assim, o diretor de turma é o garante da articulação entre todos os agentes do processo educativo destes alunos, assumindo a responsabilidade pela correta e eficaz implementação dos Programas Educativos Individuais.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do Artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.10º).

O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.11º).

Refira-se que a entrega da regulação e da coordenação do Programa Educativo Individual ao educador de infância, professor do 1º ciclo ou diretor de turma, tem sido apontada por muitos especialistas e investigadores como um dos principais fatores de “incongruência” do Decreto-Lei nº 3/2008 (Correia 2008, *cit. in* Campos, 2012), e por conseguinte, um obstáculo à inclusão escolar.

Não tirando mérito à figura do diretor de turma, esta é uma responsabilidade que alguns consideram não parecer ser ajustável nem à sua formação, nem ao tempo de que dispõe para se dedicar plenamente a estes alunos, já que as suas funções na escola implicam grande trabalho e tempo. Isto poderá mesmo diminuir o rendimento e o sucesso escolar dos dois grupos de alunos a seu encargo – especiais e ditos “normais” (Lima & Bento, 2009).

A ideia de uma maior responsabilização do diretor de turma pela direção do processo educativo destes alunos, embora seja precedida de uma conceção de Inclusão, não parece suficiente para o desenvolvimento de novas dinâmicas de ensino e mudança dos contextos de aprendizagem (Campos, 2012).

## **5. O conceito de Avaliação segundo o Decreto-Lei nº3/2008: o papel do Diretor de Turma**

De acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, a avaliação dos resultados dos alunos com necessidades educativas especiais, com a aplicação das medidas estabelecidas no Programa Educativo Individual (PEI) tem, obrigatoriamente, de ser realizada em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola e consubstanciada num relatório no final do ano letivo e no fim de cada ciclo do Ensino Básico.

O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.9º).

- 1- O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico;
- 2- A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola;
- 3- Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.11º).

O relatório circunstanciado deve ser elaborado conjuntamente pelo Diretor de Turma, pelo docente de Educação Especial e outros profissionais relevantes que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno.

O relatório (...) é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.13º).

Decorrente desta avaliação pode, ou não, haver necessidade de rever o Programa Educativo Individual do aluno, o que pode ser feito a qualquer momento. O relatório deve explicitar a necessidade, ou não, de o aluno continuar a beneficiar das medidas e adequações no processo de ensino/aprendizagem a que tem direito, propor as alterações necessárias ao Programa Educativo Individual, devendo ser aprovado pelo Conselho Pedagógico e pelo encarregado de educação.

Este relatório deve constituir parte integrante do processo individual do aluno, tendo anexado o Programa Educativo Individual. Deve ser obrigatoriamente disponibilizado ao estabelecimento de ensino que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Nesta matéria, pode-se concluir que o diretor de turma é não só corresponsável pela avaliação do Programa Educativo Individual dos seus alunos com necessidades educativas especiais, mas é, também, o zelador de que essa mesma avaliação é feita de acordo com todos os normativos legais, atribuição que resulta da sua função de coordenador do Programa Educativo Individual (Campos, 2012).

## **6. O perfil do Diretor de Turma face à multiplicidade de papéis desempenhados**

O papel do diretor de turma na Escola de hoje é sem dúvida alguma multifacetado, já “que se ajusta sucessivamente em função dos tipos de relacionamento, podendo assumir várias formas em simultâneo” (Torres, 2007, p.105). Assim, desempenha diferentes papéis:

No relacionamento com os alunos e as famílias é dominante a função de mediador sociocultural. No relacionamento com os professores e órgãos de gestão da escola é dominante a componente de gestor intermédio na organização escolar. O papel desempenhado em cada uma destas situações é completamente diferente e implica que o diretor de turma tenha um perfil adequado, uma boa formação e um bom conhecimento sobre a sua função (Torres, 2007).

Também Cruz (2006), na sua investigação sublinha a multiplicidade de papéis que o diretor de turma pode desenvolver e que só recentemente têm sido alvo de discussão, vislumbrando-se alguma mudança nas práticas que começam a ser assumidas nas Escolas, consentâneas com as políticas definidas para essa área (Cruz, 2006, p.158).

O estudo de Rua (2008) também é um contributo importante para a tentativa de definição do perfil do Diretor de Turma, já que evidencia a existência de duas posturas claramente distintas do diretor de turma: a sua interação com os seus alunos e a sua interação com os professores. Enquanto a primeira implica envolvimento, partilha de afeto e de responsabilidade, a segunda limita-se a encontros ocasionais fundamentados em rotinas de troca de materiais, de ideias e de opiniões. Este é o desafio do diretor de turma na escola atual, heterogénea e complexa: dar voz às singularidades que a povoam, numa dimensão moral, ética e humana. “Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana, sob forma de um concerto de cumplicidades irremediáveis” (Savater, 2006 *cit. in* Rua, 2008, p.194).

De uma maneira geral, todos os atores educativos consideraram que o diretor de turma pode contribuir para que a escola conheça melhor as famílias dos alunos

O diretor de turma é considerado por todos como o professor que mantém uma relação de maior proximidade quer com os alunos, quer com os professores, quer com as famílias, o que possibilita a recolha de informações importantes do contexto sociofamiliar e escolar da vida dos alunos e posterior integração nas estruturas da escola (Conselho de Turma, Direção, Conselho Pedagógico, Serviços de Ação Social Escolar...), o que mais uma vez vem confirmar que, pelo diretor de turma, passa todo o tipo de informações vindas dos mais variados setores e é ele o elemento integrador de todas elas (Alho & Nunes, 2009).

Esta reflexão é também sustentada por Cruz (2006), com os atores educativos inquiridos no seu estudo a atribuírem ao diretor de turma, face à complexidade de papéis desempenhados, a necessidade de um perfil, riquíssimo, tanto ao nível humano como profissional.

Assim, conclui-se que nos dias de hoje, as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal ocupam um papel central no perfil do diretor de turma e na

sua capacidade de interagir com todos os intervenientes no processo educativo. O respeito pelas características individuais e socioculturais dos alunos e dos encarregados de educação surge como uma condição determinante para o sucesso no envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos e na colaboração com a escola (Zenhas, 2004).

## **7. A importância do Diretor de Turma na Inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Pelo exposto no ponto anterior, depreende-se que a investigação na área da Direção de Turma assume, na atualidade, um significado especial, uma vez que é um cargo que se encontra muito próximo das mutações significativas que se operam na nossa sociedade, ao nível político, social, humano e económico e que necessariamente se refletem na vida da Escola (Cruz, 2006).

De um modo geral, os diretores de turma assumem o papel de intermediários entre os vários intervenientes do processo educativo (Alunos, Docentes, Escola, Encarregados de Educação e Serviços). Pressupõe-se que quanto melhor for a qualidade do seu desempenho enquanto mediadores e transmissores de informação pertinente entre todos os intervenientes do processo educativo, melhor será a inclusão dos seus alunos (Zenhas, 2004).

O papel de “interface” do diretor de turma assume especial relevância no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais, já que também aqui, e de acordo com o Decreto-Lei nº 3/2008, o diretor de turma assume o papel importantíssimo de intermediário entre os alunos, os encarregados de educação, os docentes do ensino regular, os docentes de Educação Especial, os Serviços de Orientação e Psicologia e a Direção, assim como o papel de coordenador e zelador do cumprimento e avaliação do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos. Quanto maior a eficácia e qualidade no desempenho destas responsabilidades, maior será a garantia de que os direitos de inclusão destes alunos não serão deixados meramente “no papel” (Torres, 2007).

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) reitera que o diretor de turma tem ainda responsabilidades na elaboração do Plano Educativo Individual (PEI):

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente responsável pelo grupo ou turma ou pelo diretor de turma, dependendo do nível de educação ou ensino que o aluno frequenta, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação, ou seja, por quem melhor conhece o aluno e por quem trabalha diretamente com ele (DGIDG, 2008, p. 29).

A revisão bibliográfica evidencia a importância do cargo de direção de turma na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como a necessidade de reconhecimento deste importante papel por parte das Escolas, para que estas possam acionar os mecanismos necessários para um apoio mais eficaz do desempenho do diretor de turma na área da Educação Especial.

Os diretores de turma são uma das estruturas de orientação educativa da escola e atuam de acordo com as práticas da escola, daí que seja necessário, antes de tudo, integrar estratégias que visem conhecer melhor os seus alunos, entre as quais o apoio aos diretores de turma no desenvolvimento dessas mesmas estratégias (Alho & Nunes, 2009).

A bibliografia sustenta que os constrangimentos sentidos hoje pelos diretores de turma podem ser divididos essencialmente em três conjuntos: o relacionamento com as famílias; a gestão administrativa e a necessidade de formação específica para a função (Torres, 2007), ou ainda, “Um tempo extremamente reduzido para todas as vertentes da atuação, (...) e pouca ou nenhuma formação específica para exercerem o cargo” (Alho & Nunes, 2009, p.156). Sendo a Educação Especial parte integrante do sistema de ensino, os problemas sentidos nesta área pelos diretores de turma poderão ser de índole semelhante.

## **Síntese**

Embora não se tenham encontrado investigações ou estudos que incidissem diretamente no tema central da presente investigação, existem muitos estudos recentes relacionados com os desafios que nos dias de hoje se colocam à Escola Inclusiva, à Educação Especial ou ao desempenho dos diretores de turma. Resulta desta análise, procurar definir a importância do diretor de turma em relação à Educação Especial, e, por conseguinte, ao seu papel na Escola Inclusiva.

A revisão da literatura aponta para investigações futuras, para as quais se pensa poder vir a dar um contributo positivo com a presente investigação, nomeadamente no que diz respeito à definição do papel do diretor de turma face à Educação Especial e à formação que lhe deveria ser dada (Cruz, 2006), assim como quais as dificuldades sentidas no desempenho do seu papel com profissionalismo e eficácia (Rua, 2008, p.153).

Do que se apurou (Torres, 2007), são vários os aspetos que ainda carecem de melhoramento:

- Visibilidade e importância dos Diretores de Turma na Escola e junto das Famílias e Alunos;
- Incentivos que a Escola pode oferecer aos Diretores de Turma, de acordo com o enquadramento e normativos legais;
- Promoção de ações de formação intra e interescolas para aumentar as competências específicas necessárias para o bom desempenho da função de Diretor de Turma (em particular relativamente aos aspetos legais e às aptidões para os processos de mediação e de gestão);
- Aumento do acompanhamento psicológico e social disponível em cada Escola, sendo que o recurso à consulta psicológica em particular deve assumir um papel colaborativo com a atividade do Diretor de Turma, pois é desejável que sejam chamados a intervir com natural regularidade profissionais qualificados para a resolução de problemas específicos.

Também Cruz (2006) e Zenhas (2004) suscitaram nas conclusões dos seus estudos importantes questões para futuras investigações:

- Estarão os Diretores de Turma a operacionalizar a multiplicidade de papéis que a Escola atual lhes comete?
- Estarão os diferentes atores educativos (Alunos, Diretores de Turma, Coordenador de Diretores de Turma, Presidente do Conselho Executivo e Presidente da Associação de Pais) conscientes de que o Diretor de Turma tem um papel muito importante na organização política e pedagógica da Escola?
- Que perfil deve ter um Diretor de Turma?
- Que formação lhe deve ser dada? Que programa deveria ter essa formação?

Perceber o papel do diretor de turma face à Educação Especial, conhecer as suas práticas e os constrangimentos sentidos nesta área, é no fundo contribuir para “fazer emergir algumas das ações integradas nesse papel de liderança intermédia (a direção de turma) e que ainda vivem na clandestinidade”(Rua, 2008).

Espera-se, com a presente investigação, contribuir para perceber melhor como se poderá construir uma verdadeira “Escola Inclusiva”, procurando apurar quais serão os conhecimentos, procedimentos e constrangimentos sentidos pelos diretores de turma no que respeita à gestão dos processos dos alunos com necessidades educativas especiais, tentando perceber como estes se relacionam com a questão burocrática e normativa de todo o processo, e se também nesta área é sentida a falta de apoio e de formação específica.

### **Capítulo III**

#### **ESTUDO EMPÍRICO**

## **Introdução**

O estudo teórico revelou a crescente importância do diretor de turma como intermediário dos vários agentes do processo educativo. Mostrou também a necessidade de perceber melhor qual a importância do diretor de turma na Escola atual e que formação lhe poderia ser proporcionada (Cruz, 2006), assim como quais dificuldades sentidas pelo mesmo no desempenho dos seus múltiplos papéis com profissionalismo e eficácia (Rua, 2008).

A necessidade de formação é reiterada por Jacinto (2006) quando defende que há que incentivar os professores e diretores de turma a valorizarem a sua formação ao longo da vida, considerando-a um fator essencial para o seu próprio desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, perspetivando, assim, a formação como educação de adultos.

Achou-se que um estudo empírico seria fundamental para procurar definir o papel do diretor de turma face à Educação Especial, procurando cruzar os dados obtidos com as informações provenientes da experiência profissional da investigadora enquanto diretora de turma, assim como da de outros diretores de turma e da fundamentação teórica realizada (sustentada pelo conhecimento da Lei e pelas lacunas desvendadas pela revisão da literatura).

### **1. A Problemática**

Os constrangimentos sentidos pela investigadora em pleno exercício da profissão de docente e especialmente enquanto diretora de turma ao longo dos últimos dez anos em diversas escolas do país, foram sem dúvida importantes no que diz respeito à escolha do tema da presente investigação: *O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial: conhecimentos, práticas e constrangimentos*. Foram os constrangimentos sentidos que levaram ao investimento na formação especializada e no mestrado em Educação Especial (Domínio Cognitivo e Motor) com o objetivo de procurar fazer melhor, quer a título pessoal, quer a título profissional. Citando Brandão:

É um facto que o professor/educador é posto em causa quando não cumpre os objetivos que a si próprio se propôs ou lhe são propostos em relação ao grupo, mas é posto em causa essencialmente por si próprio, pela necessidade que sente de alterar as estratégias, as técnicas ou os métodos que lhe permitam o sucesso do grupo que é o objetivo fundamental (1989, p. 249).

O que se pretendeu apurar com o estudo empírico que se segue, é se, de facto, os constrangimentos sentidos pela investigadora ao longo dos anos terão sido pontuais, ou se, pelo contrário, serão recorrentes para todos aqueles que assumem um cargo de direção de turma no ensino básico e secundário.

Encontrando-se o objeto de estudo empírico confinado à análise do desempenho de duas escolas do ensino básico do norte do País (de agrupamentos diferentes, A e B), sob a perspetiva das representações dos seus diretores de turma em torno da Educação Especial e do cargo de Direção de Turma, considerou-se que a técnica do *inquérito por questionário*, constituiria um suporte metodológico razoavelmente enquadrador das hipóteses teóricas, apesar das eventuais limitações que, inevitavelmente, se poderão colocar ao longo deste processo de investigação empírica.

Procurou-se com este estudo empírico esboçar um contributo para a caracterização do papel do Diretor de Turma face à Educação Especial: incidindo nos seus conhecimentos, nos procedimentos e nos constrangimentos sentidos.

### **1.1 Definição de perguntas de partida**

A análise da legislação que atualmente rege a Educação Especial em Portugal remete claramente para o princípio da Inclusão. Inclusão que parte do pressuposto de que as escolas e todos os agentes que a constituem estão cientes e informados acerca do papel a desenvolver dentro desta filosofia. O estudo teórico revelou que não é por acaso que o diretor de turma surge como o coordenador de todo este processo de Inclusão. O seu papel de intermediário entre os vários intervenientes do processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais faz dele uma figura de grande importância neste novo paradigma. Mas será que todos os diretores de turma estão cientes do papel que desempenham neste domínio? Ou, pelo menos, perceberão ou saberão que coube a eles a função de coordenação de todo o processo de Inclusão? E

estarão as escolas a implementar procedimentos estruturados que conduzam a um desempenho mais eficiente dos diretores de turma nesta área?

As perguntas de partida que se seguem, orientaram a estrutura do estudo empírico realizado. Perguntas essas que se subdividiram em sub-perguntas, de modo a conseguir formular os objetivos gerais e específicos da investigação.

Pergunta I:

I - Será que a falta de procedimentos estruturados por parte das Escolas e dos diretores de turma relativamente à referenciação, coordenação e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais se relaciona com a falta de conhecimento dos mesmos acerca da legislação vigente?

Sub-perguntas:

- a) Existirão conhecimentos sólidos por parte dos diretores de turma relativamente às suas responsabilidades no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?
- b) Que procedimentos existem nas escolas relativamente à referenciação e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Pergunta II:

II – Quais os constrangimentos sentidos pelos diretores da turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?

Sub-perguntas:

- c) A falta de formação específica na área da Educação Especial para os diretores de turma será sentida pelos próprios como um constrangimento ao desempenho eficaz do seu papel no apoio aos alunos com necessidades educativas especiais?

d) Que dificuldades são sentidas pelos diretores de turma no processo de referenciação, coordenação e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais?

Pergunta III:

III – Do ponto de vista dos diretores de turma, o que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho na área da Educação Especial?

Sub-perguntas:

e) Na opinião dos diretores de turma, existirão recursos suficientes e eficientes para o eficaz desempenho das suas funções relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?

f) Na opinião dos diretores de turma, a existência de cooperação e articulação entre os diversos intervenientes do processo educativo (diretor de turma, encarregado de educação, docente de Educação Especial, Direção da Escola/Agrupamento, Serviços de Orientação e Psicologia, docentes do Conselho de Turma) facilita a inclusão social do aluno com necessidades educativas especiais?

g) Quais as estratégias que costumam ser utilizadas pelos diretores de turma para colmatar a falta de informação no encaminhamento de um aluno com dificuldades de aprendizagem para a Educação Especial?

Concluindo, na formulação das perguntas de partida supracitadas, com vista à operacionalização do estudo empírico, procuraram-se cruzar informações provenientes da experiência profissional da investigadora enquanto diretora de turma, assim como de outros diretores de turma e do estudo teórico realizado (sustentado pelo conhecimento da Lei e pelas lacunas desvendadas pela revisão da literatura).

## **2. Objetivos da Investigação**

### **2.1 Objetivos Gerais**

Foram objetivos gerais da presente investigação:

I - Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento<sup>3</sup> dos alunos com necessidades educativas especiais;

II - Contribuir para a definição de estratégias que possam vir a minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **2.2 Objetivos Específicos**

Foram objetivos específicos da presente investigação:

1. Apurar o grau de conhecimento que os diretores de turma têm acerca da legislação e dos procedimentos a seguir relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;

2. Saber quais são os procedimentos mais utilizados pelos diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;

---

<sup>3</sup> Entendendo por acompanhamento o processo de referenciação, coordenação e avaliação.

3. Apurar, em diferentes dimensões (intraescola e interescolar), se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
4. Identificar os principais constrangimentos sentidos pelos diretores de turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
5. Identificar as estratégias utilizadas pelos diretores de turma para colmatar as dificuldades sentidas no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **3. Método**

#### **3.1 Tipo de Investigação**

Para o presente estudo privilegiou-se a *triangulação metodológica*, uma vez que se procuraram recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si.

Nesta metodologia aplicam-se diferentes métodos e diferentes técnicas, para comparar entre si os resultados obtidos, procurando sobretudo convergências e divergências (Sousa, 2005).

Assim, cruzaram-se as informações provenientes da revisão bibliográfica efetuada, com as informações provenientes do estudo empírico realizado, de cariz qualitativo e quantitativo.

#### **3.2 Amostra**

Os diretores de turma do terceiro ciclo do ensino básico, inquiridos durante o ano letivo de 2012/1013, lecionavam em escolas de dois agrupamentos diferentes do

norte do país (agrupamento A e agrupamento B), ambas no distrito de Braga. A escola do agrupamento A insere-se num meio rural e interior, enquanto a escola do agrupamento B se insere num meio mais urbano.

A escola do agrupamento A tinha em funcionamento, durante o ano letivo de 2012/2013, 14 turmas do terceiro ciclo do ensino básico, perfazendo, para a investigação, um universo total de 14 diretores de turma. Destes 14, 13 entregaram o inquérito por questionário devidamente preenchido (sendo a representatividade da amostra sobre o universo de 93%).

A escola do agrupamento B, investigada também durante o ano letivo de 2012/2013, apresentava uma população escolar do terceiro ciclo significativamente maior, uma vez que tinha 23 turmas do terceiro ciclo em funcionamento. Apesar disso, o universo total de diretores de turma desta escola era de 22, uma vez que um dos docentes acumulava duas direções de turma. Deste universo, 10 entregaram os inquéritos devidamente preenchidos (sendo a representatividade da amostra sobre o universo de 45%).

Conclui-se que o universo total dos diretores de turma do terceiro ciclo a quem foram entregues questionários era de 36. Destes, 23 entregaram o inquérito preenchido, sendo a representatividade da amostra sobre o universo de 64%. Os dados sociodemográficos serão apresentados no ponto dos *Resultados*.

### **3.3 Instrumentos**

Este estudo teve como instrumento um *inquérito por questionário* (ver *Anexo A*), misto (constituído por perguntas abertas e fechadas), que foi aplicado aos diretores de turma do terceiro ciclo de duas escolas do norte do País (de agrupamentos escolares diferentes, A e B). Nele procuraram-se recolher dados no terreno relacionados com a Direção de Turma e a Educação Especial.

Os motivos que conduziram à escolha deste instrumento relacionam-se com o facto de ser uma técnica de investigação que tem como objetivo interrogar por escrito uma série de sujeitos, para conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições,

sentimentos, interesses, expectativas ou experiências pessoais, tendo em vista uma interpretação e generalização (Sousa, 2005).

O *inquérito por questionário* utilizado (ver *Anexo A*) foi em grande parte, desenvolvido pela investigadora, embora tenha partido de uma análise ao inquérito já validado e utilizado por Torres (2007), na sua tese de mestrado *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*. Assim, o *inquérito por questionário* foi adaptado no sentido de permitir uma análise do papel do diretor de turma enquanto responsável pelo acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais.

Após um estudo piloto seguido de reflexão falada (ver *Procedimentos*), o *questionário* foi aplicado aos diretores de turma do terceiro ciclo de duas escolas (dos agrupamentos A e B).

O objetivo do questionário misto foi apurar os conhecimentos e as opiniões dos diretores de turma do terceiro ciclo face à Educação Especial, nomeadamente no que diz respeito aos conhecimentos que julgam possuir, aos procedimentos seguidos nas suas escolas e aos constrangimentos sentidos nesta área. O questionário foi dividido em três partes: *Informação Biográfica* (questões 1 a 5); *Desempenho do Diretor de Turma face à Educação Especial* (6 a 12); *Feedback do Diretor de Turma* (13 a 17), demorando uma média de 10 minutos a ser respondido.

A construção das questões baseou-se na experiência profissional da investigadora enquanto diretora de turma e nos temas considerados mais relevantes aquando da revisão da literatura em que se baseou a elaboração do projeto da presente investigação.

A recolha de dados (informação quantitativa) foi feita mediante a aplicação de perguntas fechadas no questionário e da sua análise sistémica (utilização da escala de Lickert de 1 a 5; questões Sim/Não).

A recolha da informação qualitativa foi feita mediante a introdução de perguntas abertas na última parte do questionário (*Feedback do Diretor de Turma*) e da análise do seu conteúdo.

Note-se que os dados constantes deste estudo, que foram recolhidos através do questionário ministrado aos diretores de turma do terceiro ciclo do ensino básico das

escolas intervenientes, correspondem apenas àqueles que se prestaram à sua devolução (64%).

Dada a complexidade da problemática estudada, certamente o recurso ao estudo dos *inquéritos por questionário* ministrados aos diretores de turma apenas possibilitará indicar algumas pistas da problemática, sendo por isso este, um estudo empírico de cariz reflexivo e eminentemente exploratório. Os indícios que se puderem, porventura, apreender da análise dos dados empíricos disponíveis, constituirão somente um modesto contributo para uma eventual elucidação da interrogação que é transversal a esta investigação.

### **3.4 Procedimentos**

Com vista a prever eventuais dificuldades de operacionalização relacionadas com a interpretação das perguntas pelos sujeitos ou com o tratamento da informação, foi efetuado um *estudo piloto*, em que se aplicou o *inquérito por questionário* (ver *Anexo A*) a cinco diretores de turma do terceiro ciclo de outra escola, que não as visadas, seguido de uma *reflexão falada* do mesmo, o que conduziu à validação dos itens do presente questionário, já que os diretores de turma inquiridos consideraram pertinentes as questões colocadas e afirmaram não ter sentido dificuldades na interpretação das perguntas.

Encontrando-se o objeto de estudo empírico confinado à análise dos dados recolhidos em dois agrupamentos de escolas diferentes, com terceiro ciclo, foram feitos os pedidos de autorização ao Ministério da Educação para aplicação de inquéritos em meio escolar, assim como aos diretores dos agrupamentos das escolas envolvidas (ver *Anexo B*) e à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa.

Ambos os diretores dos agrupamentos se mostraram recetivos à investigação, facilitando o contacto com os coordenadores dos diretores de turma do terceiro ciclo, que disponibilizaram dez minutos de um conselho de diretores de turma para que pudessemos explicar os objetivos da presente investigação à população-alvo.

Os *inquéritos por questionário* (ver Anexo A) foram posteriormente distribuídos por todos os professores, em ambas as escolas, que tinham a seu cargo uma direção de turma do terceiro ciclo.

Aquando da distribuição do questionário, foi entregue o *consentimento informado* (ver Anexo C) a todos os participantes que, depois de assinado, foi recolhido (em momentos diferentes da entrega do questionário preenchido).

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade de todos os participantes, na sala de diretores de turma de ambas as escolas foi colocada uma caixa, tipo urna, onde os diretores de turma, depositaram o inquérito devidamente preenchido e dentro de um envelope fechado.

Após a recolha de dados foi feita a análise dos dados resultantes da aplicação dos *inquéritos por questionário*, nomeadamente das perguntas fechadas (para as quais foi utilizada a escala de Lickert de 1 a 5; questões Sim/Não...). Tentou-se também perceber, através da inclusão de perguntas abertas no questionário, se existiriam novos fatores ou problemáticas inerentes à temática em estudo e que não tivessem sido previamente ponderados pela experiência profissional da investigadora e pela revisão bibliográfica. As respostas abertas foram objeto de análise de conteúdo.

Assim, o tratamento dos dados foi segmentado por agrupamento para permitir comparações entre os mesmos e, sempre que pertinente, procurou-se recorrer à análise comparativa dos mesmos. Foi construída uma *tabela de representatividades* (ver Anexo D) com vista a consultar as percentagens obtidas.

Aplicado o *inquérito por questionário* (ver Anexo A) aos diretores de turma, foi efetuada a análise estatística/quantitativa dos resultados das perguntas fechadas, recorrendo sempre que possível à comparação dos resultados obtidos nas diferentes áreas para verificar as suas interinfluências. O objetivo foi “procurar saber se haverá ou não qualquer tipo de relação entre os resultados das duas variáveis” (Sousa, 2005, p.304).

Foi também efetuada a análise qualitativa de conteúdo das perguntas abertas para perceber se existiriam novos fatores ou problemáticas inerentes à temática em estudo e que não tivessem sido previamente ponderados pela experiência profissional da investigadora e pela revisão bibliográfica. As informações da análise de conteúdo das

perguntas abertas, em muitos casos, complementaram e reforçaram os dados da abordagem estatística/quantitativa das perguntas fechadas do inquérito por questionário.

A metodologia quantitativa foi utilizada com vista a responder à pergunta de partida I e em parte, à pergunta de partida II, assim como às sub-perguntas a), b), c), e) e f). A metodologia qualitativa revelou-se mais eficaz na procura de respostas às perguntas de partida II e III e às sub-perguntas b), d) e g), permitindo apurar se existiriam novos fatores inerentes aos seguintes domínios:

- Os procedimentos seguidos pelos diretores de turma relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Os constrangimentos sentidos pelos diretores de turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- As estratégias utilizadas pelos diretores de turma para colmatarem a falta de informação no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- A opinião dos diretores de turma relativamente ao que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

À análise estatística e qualitativa dos dados, decorrente da aplicação dos *inquéritos por questionário* (ver Anexo A), assim como à comparação dos resultados intra e interescolas, sucedeu-se a convergência dos mesmos com a fundamentação teórica realizada (*triangulação metodológica*).

O tratamento quantitativo foi realizado recorrendo ao *Excell*.

No processo de recolha e análise da informação (processamento estatístico) foram detetados alguns erros inerentes à utilização da metodologia utilizada – o *inquérito por questionário* – os quais foram de encontro a erros dos já sinalizados por Sousa (2005), a saber: o *ommiting* (quando o sujeito não dá uma resposta); a *privacidade* (alguns inquiridos optaram por não responder a questões de carácter biográfico); o *receio* (relacionado com o item anterior), o *desconhecimento do tema* (alguns referiram não responder a uma determinada questão por desconhecerem) e a *falta de tempo* (aquando da distribuição dos inquéritos por questionário muitos diretores

de turma afirmaram ter pouco tempo para o fazer, pelo que este também deverá ser um fator a ter em conta).

## 4. Resultados

### 4.1 Dados Sociodemográficos

O quadro 2 revela que, no total dos 23 diretores de turma inquiridos, de ambas as escolas, 74% eram do sexo feminino e 26% do sexo masculino, o que corrobora a tendência progressiva da feminização do corpo docente presente em diversos estudos atuais. Contudo, esta tendência encontrava-se menos pronunciada no agrupamento B, em que a percentagem de diretores de turma do sexo masculino (40%), era apenas ligeiramente inferior à do sexo feminino (60%), havendo por isso um maior equilíbrio entre os sexos.

**Quadro 2 – Caracterização da amostra quanto ao género**

Questão 1. É do sexo feminino ou masculino?						
	Feminino	%	Masculino	%	Total	%
Agrupamento A	11	85%	2	15%	13	57%
Agrupamento B	6	60%	4	40%	10	43%
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>74%</b>	<b>6</b>	<b>26%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Observando o quadro 3 constata-se que no total, 65% dos docentes faziam parte do quadro (do seu agrupamento ou da zona pedagógica), enquanto 35% dos inquiridos eram professores contratados.

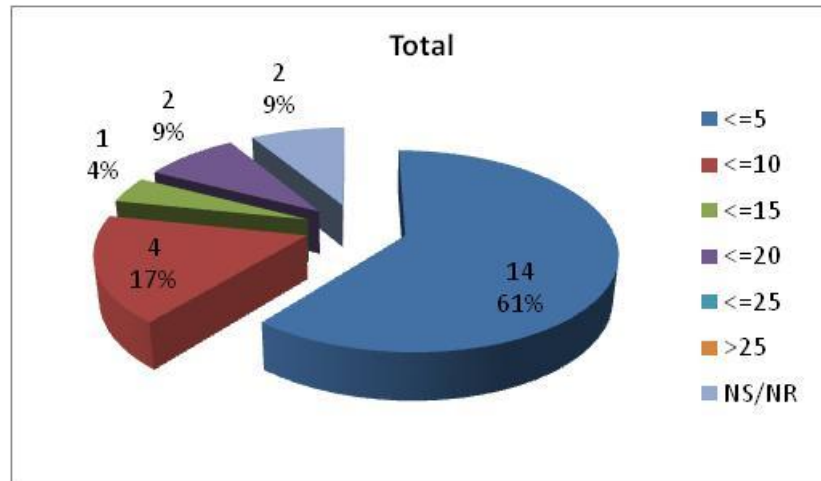
**Quadro 3 – Caracterização da amostra quanto ao vínculo laboral**

Questão 2. Qual é a sua situação atual de emprego como docente?						
	Contratado	%	Quadro	%	Total	%
Agrupamento A	6	46%	7	54%	13	57%
Agrupamento B	2	20%	8	80%	10	43%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>35%</b>	<b>15</b>	<b>65%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

A figura 1 caracteriza o total da amostra quanto ao número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontrava a lecionar. Os dados revelam que a maior parte dos diretores de turma, no total dos inquiridos, não tinha um vínculo de longa duração para com o estabelecimento de ensino onde se encontrava colocado, uma vez que 61% afirmou que trabalhava como docente naquela escola há 5 ou menos anos.

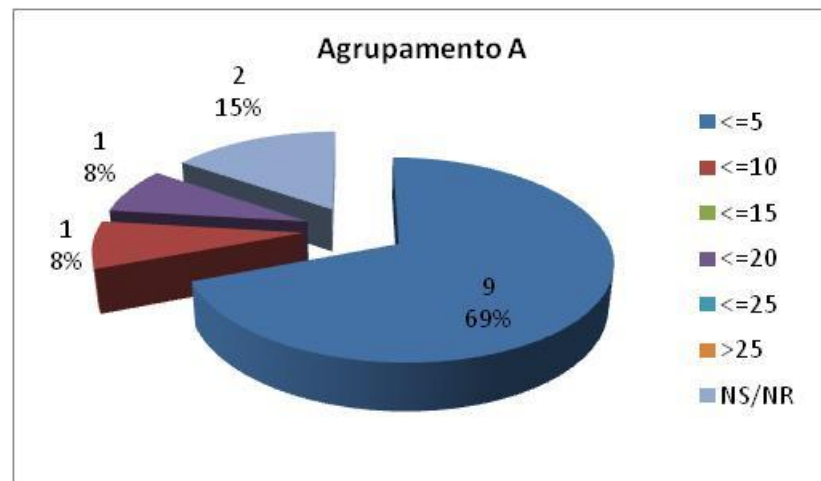
Seguem-se aqueles que se encontravam a trabalhar na escola há 5-10 anos (17%); os que ali davam aulas há 15-20 anos (9%) e os que lecionavam na escola há 10-15 anos (4%). Note-se que 9% dos inquiridos não responderam a esta questão.

Da análise dos dados conclui-se que, do total dos inquiridos, apenas 30% dos diretores de turma trabalhava na escola onde se encontrava colocado há 5 ou mais anos.



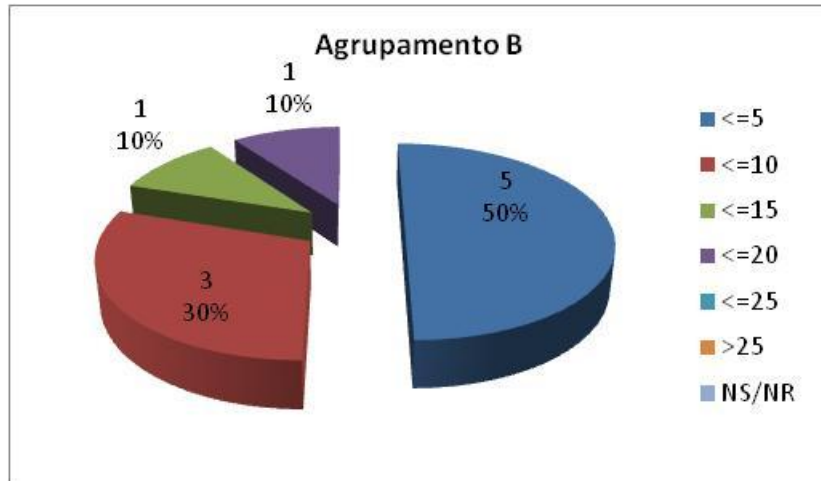
**Figura 1 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Total)**

No que diz respeito ao agrupamento A, a figura 2 revela que a maioria dos diretores de turma (69%) tinha 5 ou menos anos de serviço naquela escola.



**Figura 2 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Agrupamento A)**

Quanto ao agrupamento B, a figura 3 revela que a percentagem dos diretores de turma com 5 ou menos anos de serviço naquela escola (50%) era a mesma dos diretores de turma com 5 ou mais anos de serviço (50%).



**Figura 3 – Número de anos a trabalhar como docente na escola onde se encontra a lecionar (Agrupamento B)**

Constata-se que no total dos inquiridos estes tinham uma média de 6 anos de serviço na escola onde se encontravam a lecionar (havendo pouca variação entre o agrupamento A, com uma média de 5 anos, e o B, com uma média de 7 anos de serviço naquela escola).

No que diz respeito à caracterização da amostra quanto ao número de anos de serviço, no total, a trabalhar como docente, os dados da figura 4 revelam que a maioria dos diretores de turma, no total dos inquiridos (39%), encontrava-se situado na fasquia dos 15-20 anos de experiência; seguidos daqueles com uma experiência entre os 10-15 anos (26%); os que davam aulas há 5-10 anos (13%) e os que tinham uma experiência entre os 20-25 anos (9%).

Refira-se que as percentagens mais baixas dizem respeito aos diretores de turma com 5 ou menos anos de experiência (5%) e com 25 ou mais anos de experiência (4%).

Constata-se que, no total, a maior parte dos diretores de turma inquiridos (78%) davam aulas no sistema de ensino português há 10 anos ou mais, enquanto apenas 18% eram docentes há menos de 10 anos. Considerando-se como professores relativamente

experientes aqueles que estarão no sistema de ensino há 15 anos ou mais, constata-se que estes perfaziam um total de 52%, sendo por isso ainda bastante representativos.

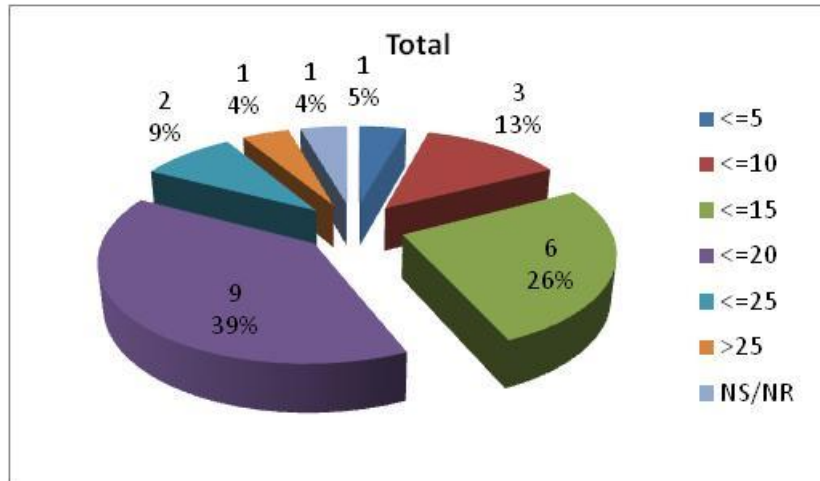


Figura 4 – Número de anos a trabalhar como docente (Total)

No que concerne ao agrupamento A, a figura 5 revela que, de entre os diretores de turma inquiridos, 54% tinham 15 ou menos anos de serviço, e 46% tinham mais de 15 anos de serviço.

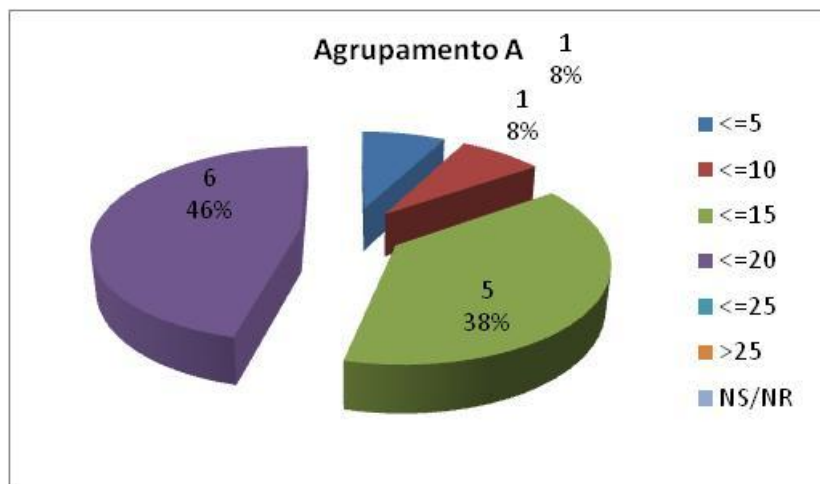
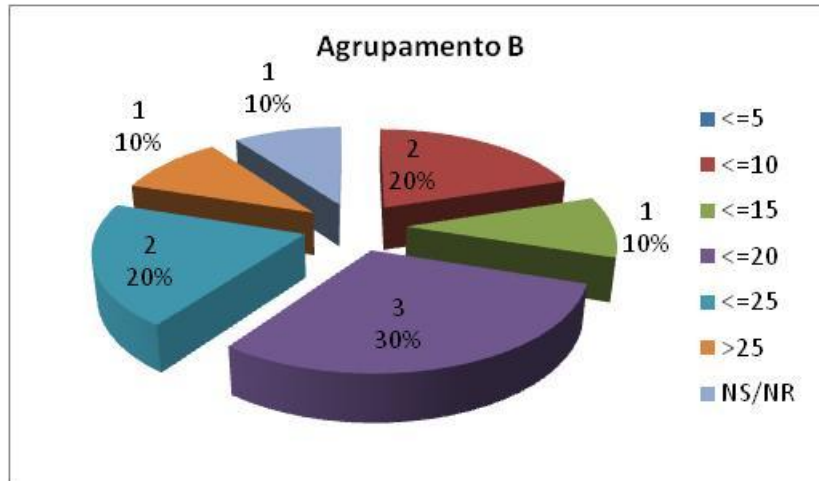


Figura 5 – Número de anos a trabalhar como docente (Agrupamento A)

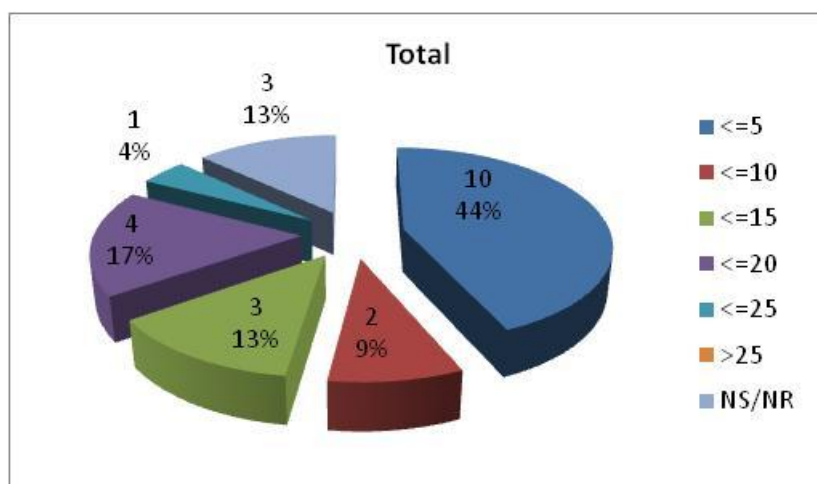
A figura 6 revela que no agrupamento B a percentagem de diretores de turma com 15 ou mais anos de serviço (60%) era mais relevante do que a dos docentes com menos de 15 anos de serviço na escola (30%).



**Figura 6 – Número de anos a trabalhar como docente (Agrupamento B)**

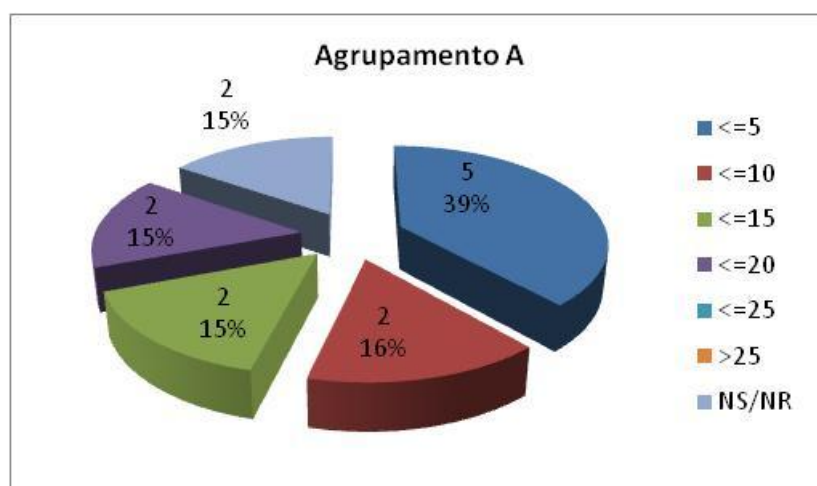
A análise das médias nesta categoria revela que no total dos inquiridos estes acumulavam uma média de 16 anos de serviço, no total, a trabalhar como docentes (apresentando o agrupamento A uma média de 14 anos, e o B uma média de 18 anos).

No que respeita ao percurso profissional dos professores observados, nomeadamente quanto à sua experiência no cargo de direção de turma, os dados da figura 7 revelam que, no total, a maior parte dos diretores de turma inquiridos (44%) havia exercido o cargo de diretor de turma por 5 ou menos anos; seguidos daqueles com uma experiência no cargo de 15-20 anos (17%); os que exerceram o cargo de diretor de turma por 10-15 anos (13%) e os que tinham uma experiência nesta área de 5-10 anos (9%). A percentagem mais baixa diz respeito àqueles que exerceram este cargo entre 20-25 anos (4%). No total 13% não responderam a esta questão.



**Figura 7 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Total)**

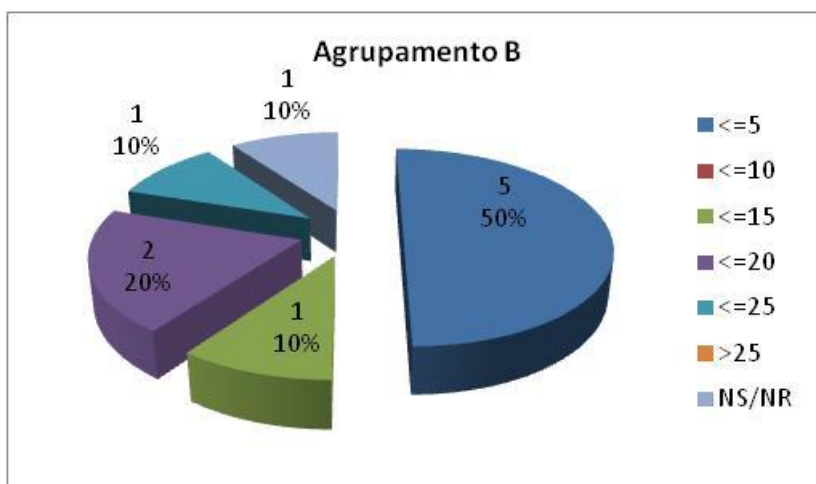
No que concerne ao agrupamento A, a figura 8 revela que a maior parte dos diretores de turma inquiridos (39%) possuía 5 ou menos anos de experiência no cargo de direção de turma. Nesta categoria os dados revelam que de entre os diretores de turma do agrupamento A apenas 15% tinham pelo menos 15 anos de experiência no cargo.



**Figura 8 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Agrupamento A)**

Quanto ao agrupamento B, a figura 9 revela que a maior parte dos diretores de turma inquiridos (50%) possuía 5 ou menos anos de experiência no cargo de direção de

turma. A percentagem de diretores de turma com 15 ou mais anos de experiência no cargo era de 30%.



**Figura 9 – Número de anos de experiência como Diretor de Turma (Agrupamento B)**

A análise das médias nesta categoria revela que, no total dos inquiridos, estes apresentavam uma média de 9 anos, no total, a trabalhar como diretores de turma (os diretores de turma inquiridos no agrupamento A, com uma média de 10 anos, e os do B, com uma média de 9 anos).

No que se refere à caracterização da amostra quanto à formação em Educação Especial, o quadro 4 revela que, do total dos diretores de turma inquiridos, apenas 9% afirmou ter formação específica em Educação Especial (ambos do agrupamento A), o que perfaz um total de 91% de diretores de turma que nunca teve qualquer tipo de formação nesta área.

A correlação com dados anteriores (nomeadamente no que diz respeito à caracterização da amostra quanto ao vínculo laboral, quadro 3) permitiu constatar que os professores especializados em Educação Especial eram ambos contratados. O que sugere que dentro da amostra estudada, foram aqueles com um vínculo laboral mais precário que mais apostaram na formação nesta área. No agrupamento B, nenhum diretor de turma afirmou ter formação específica em Educação Especial. Sugere-se que

o agrupamento A será mais revelador das concepções apresentadas por parte de quem tem uma formação especializada.

**Quadro 4 – Caracterização da amostra quanto à formação em Educação Especial**

Questão 4. Possui formação específica na área da Educação Especial?						
	Não	%	Sim	%	Total	%
Agrupamento A	11	85%	2	15%	13	57%
Agrupamento B	10	100%	0	0%	10	43%
Total	21	91%	2	9%	23	100%

O quadro 5 pretende apurar a percentagem de diretores de turma que tinha, naquele ano letivo de 2012/2013, alunos com necessidades educativas especiais na turma a seu cargo. Assim, mais de metade dos docentes inquiridos (61%) tinha alunos com necessidades educativas especiais na sua direção de turma; 35% dos inquiridos não tinha e 4% não sabia ou não respondeu.

**Quadro 5 – Caracterização das Direções de Turma: alunos com Necessidades Educativas Especiais**

Questão 5. Tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sua Direção de Turma?								
	Não	%	Sim	%	NS/NR	%	Total	%
Agrupamento A	5	38%	7	54%	1	8%	13	57%
Agrupamento B	3	30%	7	70%	0	0%	10	43%
Total	8	35%	14	61%	1	4%	23	100%

## 4.2 Apresentação dos resultados face aos objetivos gerais

Dada a complexidade dos objetivos gerais da presente investigação, certamente o recurso à fundamentação teórica apenas possibilitou indiciar algumas pistas da problemática, tendo sido considerado muito mais enriquecedor acrescentar à primeira o presente estudo de cariz exploratório.

Assim, os indícios apurados da análise dos dados empíricos disponíveis, resultantes da aplicação dos *inquéritos por questionário*, constituíram-se como um modesto contributo para uma eventual dilucidação dos objetivos gerais deste trabalho, sobre os quais se debruçará a *discussão de resultados*.

Mas antes, achou-se útil fazer a apresentação dos dados recolhidos de acordo com os objetivos gerais da investigação, os quais se apresentam de seguida.

#### **4.2.1 Objetivo Geral I**

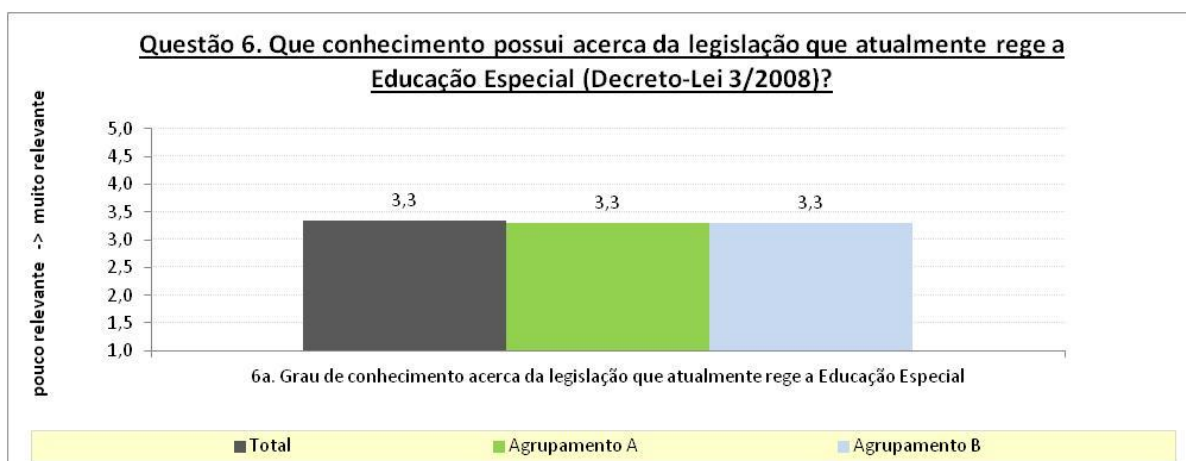
**“Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.”**

##### **4.2.1.1 Grau de conhecimento do Diretor de Turma face ao Decreto-Lei nº3/2008**

A análise da *tabela de representatividades* (ver *Anexo D*) revela que, no respeitante às respostas à questão 6 (Que conhecimento possui acerca da legislação que atualmente rege a Educação Especial?), 39% do total dos inquiridos classificaram o seu conhecimento com Bom (grau 4), enquanto 35% considerou o seu grau de conhecimento Suficiente (grau 3).

Na escola do agrupamento A, 38% dos inquiridos classificou o seu conhecimento acerca da legislação com Bom (grau 4), seguidos de 31% que o consideraram Suficiente (grau 3). Na escola do agrupamento B, 40% dos inquiridos classificou o seu conhecimento com Bom (grau 4), seguidos de outros 40 % que o consideraram Suficiente (grau 3).

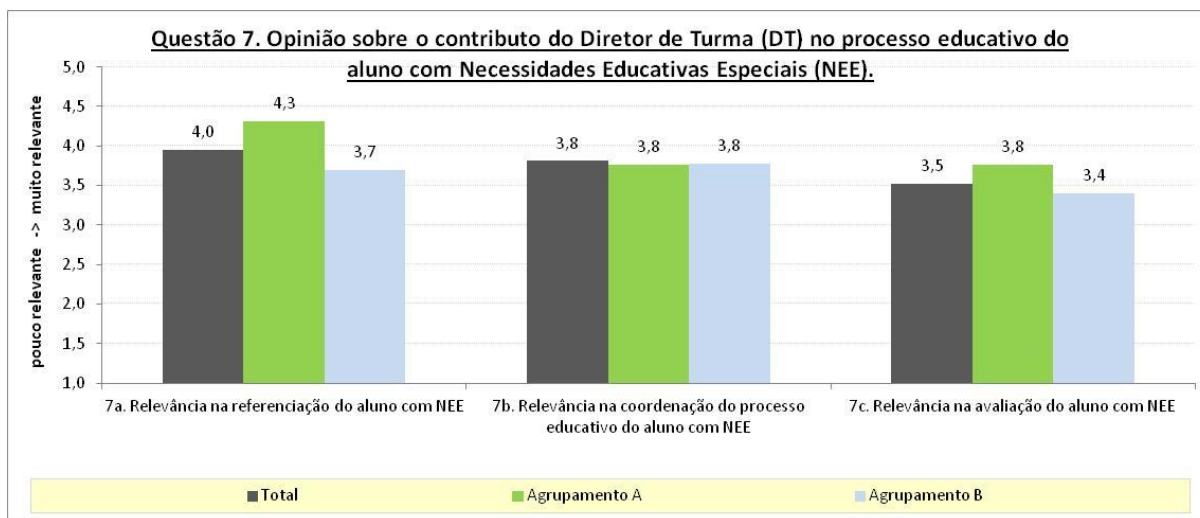
Conclui-se que, no total dos inquiridos, a representação que os diretores de turma têm acerca do grau de conhecimento que possuem face à legislação que atualmente rege a Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008), expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,3). A análise da figura 10 conduz à constatação de que os diretores de turma se consideraram igualmente informados em ambos os agrupamentos (A e B), uma vez que numa escala de 1 a 5, a média de respostas situou-se no grau 3.



**Figura 10 – Grau de conhecimento do Diretor de Turma face à legislação que rege a Educação Especial**

#### **4.2.1.2 Grau de conhecimento do Diretor de Turma face aos procedimentos: Referenciação, Coordenação e Avaliação.**

Estritamente relacionadas, a análise da figura 11 e a *tabela de representatividades* (ver Anexo D), das questões 7a, 7b e 7c, revelam um conjunto de informações pertinentes, suscetíveis de caracterização do modo como este conhecimento acerca do Decreto-Lei nº 3/2008, é percecionado pelos diretores de turma face aos diferentes procedimentos (referenciação, 7a; coordenação, 7b; avaliação, 7c), nomeadamente quanto ao grau de relevância/ responsabilidade do diretor de turma na gestão de cada um desses procedimentos. Assim, procurou-se aferir a opinião que os diretores de turma têm relativamente ao papel que desempenham no acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais em cada um dos seguintes domínios: a referenciação, a coordenação e a avaliação, ou seja, os procedimentos que se encontram contemplados na Lei.



**Figura 11 – Opinião relativa ao contributo do Diretor de Turma no acompanhamento do processo educativo do aluno com Necessidades Educativas Especiais**

➤ **Relevância do Diretor de Turma no processo de Referência**

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D), da questão 7a, revela que, no que diz respeito à referência dos alunos com necessidades educativas especiais, no total dos inquiridos, 65% dos diretores de turma classificaram com 4 a relevância do seu papel neste processo, seguidos de 22% que o classificaram no grau máximo (grau 5).

No que diz respeito ao agrupamento A, 54% dos inquiridos atribuíram o grau 4 à relevância do seu papel no processo de referência, seguidos de 38% que a classificaram de 5. Também no agrupamento B, 80% dos inquiridos situou a relevância do seu papel neste processo de referência no grau 4.

A análise da figura 11 revela, contudo, que, apesar da média do total das respostas se situar no grau 4 (4,0), o agrupamento A obteve nesta questão uma média ligeiramente superior (4,3) à do agrupamento B (3,7), situando-se ambas, ainda assim, no grau 4.

➤ **Relevância do Diretor de Turma na Coordenação do Programa Educativo Individual**

A análise da *tabela de representatividades* (questão 7b), revela que, no que diz respeito à coordenação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, no total dos inquiridos, 60% dos diretores de turma questionados classificou com 4 a relevância do seu papel neste processo, seguidos de 20% que não sabiam ou não responderam.

Quanto ao agrupamento A, 54% dos inquiridos atribuíram grau 4 à relevância do seu papel no processo de coordenação do Programa Educativo Individual, seguidos de 23% que a classificaram de 3.

No agrupamento B, 57% dos inquiridos situou a relevância do seu papel neste processo de coordenação no grau 4, seguidos de 13% que o consideraram no grau máximo (5) e outros 13% que a consideraram no grau 3.

O quadro 6 analisa a questão número 8 do questionário e permite caracterizar o conhecimento que os diretores de turma têm acerca da legislação que rege a Educação Especial, apurando a sua perceção relativamente ao profissional que consideram ter a seu cargo a responsabilidade específica do procedimento de coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) dos alunos com necessidades educativas especiais. Foram apresentadas várias hipóteses de resposta aos diretores de turma inquiridos - a quem, de entre os seguintes intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, poderia ser atribuída a responsabilidade de coordenação do Plano Educativo Individual: ao docente de Educação Especial, ao encarregado de educação (E.E.), ao diretor de turma (D.T.), ao aluno, ao Diretor do Agrupamento, ao Conselho de Turma (C.T.) ou aos Serviços de Orientação e Psicologia (S.P.O.). Apesar da Lei ser muito clara neste aspeto, nenhum dos inquiridos atribuiu a responsabilidade da coordenação do Programa Educativo Individual a si próprio.

Os resultados apresentados no quadro 6 revelam que nenhum diretor de turma inquirido, quer de um agrupamento, quer de outro, considerou ser o responsável máximo pela função de coordenação do Programa Educativo Individual (0%). Na verdade, o quadro 6, revela que 68% dos diretores de turma inquiridos atribuiu essa responsabilidade ao docente de Educação Especial, resultado que se apurou idêntico em ambos os agrupamentos. Seguiram-se os Serviços de Orientação e Psicologia (S.P.O.) com 11% das respostas e o Conselho de Turma, o Diretor do Agrupamento e o

Encarregado de Educação, todos empatados com 4%. O aluno não foi referido por nenhum dos inquiridos (0%).

**Quadro 6 – Responsabilidade do Diretor de Turma face à coordenação do Programa Educativo Individual**

<b>8. De todos os intervenientes no processo educativo de um aluno com NEE, quem considera ser o responsável máximo pela coordenação do seu Programa Educativo Individual (PEI)?</b>						
	<b>Agrupamento A</b>	<b>%</b>	<b>Agrupamento B</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>C.T.</b>	1	6%	0	0%	1	4%
<b>Diretor</b>	0	0%	1	8%	1	4%
<b>Docente E.E.</b>	11	69%	8	67%	19	68%
<b>S.P.O.</b>	1	6%	2	17%	3	11%
<b>E.E.</b>	3	19%	1	8%	4	14%
<b>Aluno</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>D.T.</b>	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>57%</b>	<b>12</b>	<b>43%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Constata-se que apesar dos diretores de turma percecionarem como sendo Suficiente/Bom o seu grau de conhecimento acerca da legislação que rege a Educação Especial (figuras 10 e 11), consideraram, no entanto, não serem os responsáveis máximos pela coordenação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas individuais.

➤ **Relevância do Diretor de Turma na Avaliação do Programa Educativo Individual**

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D), da questão 7c, revela que, no que diz respeito à avaliação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, no total dos inquiridos, 48% dos diretores de turma classificou com 4 a relevância do seu papel neste processo, seguidos de 22% que a classificaram com grau 3.

Quanto ao agrupamento A, 46% dos inquiridos atribuíram grau 4 à relevância do seu papel no processo de avaliação, seguidos de 23% que a classificaram com 5. Na

escola do agrupamento B, 50% dos inquiridos situou a relevância do seu papel no processo de coordenação no grau 4, seguidos de 30% que a classificaram no grau 3.

A análise da figura 11 sugere que, no que diz respeito ao papel que os diretores de turma desempenham na avaliação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, a resposta média do total dos inquiridos foi de 3,5, um grau de relevância ligeiramente mais baixo quando comparado com os outros dois domínios, mas ainda assim, quando arredondado, de média final de grau 4. A média de respostas quanto à relevância do papel do diretor de turma no processo de avaliação foi ligeiramente superior no agrupamento A com média de 4 (3,8), do que no agrupamento B com média de 3 (3,4).

Com efeito, quando analisada a figura 11, a média dos resultados apurados quanto à perceção que os diretores de turma têm acerca do seu contributo em cada um destes momentos de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, parece ser destacado pelo total dos inquiridos o procedimento de referenciação (4,0), seguido da coordenação (3,8) e da avaliação (3,5).

Conclui-se, da análise dos dados obtidos relativos aos três procedimentos, que os diretores de turma consideraram ter um contributo bastante relevante no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, expressando-se os resultados obtidos numa média de 4 (numa escala de 1 a 5).

#### **4.2.1.3 Análise de procedimentos: Referenciação, Coordenação, Avaliação e Elaboração do Programa Educativo Individual**

Tendo em consideração o grau de relevância que os diretores de turma atribuíram a si próprios em cada um dos momentos de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais (tendo sido privilegiados pelos mesmos, e pela seguinte ordem, os mecanismos de referenciação, coordenação e avaliação, tal como mostra a figura 11), procurou-se apurar se cada um destes procedimentos era, de facto, utilizado e conhecido, na prática, pelos diretores de turma.

Algumas das perguntas abertas introduzidas no *inquérito por questionário* tiveram por objetivo proporcionar uma análise que permitisse perceber se existiriam fatores inerentes à temática em estudo que não tivessem sido previamente ponderados pela experiência profissional da investigadora e pela revisão bibliográfica, nomeadamente no que diz respeito aos procedimentos efetuados pelos diretores de turma inquiridos. Os dados obtidos, quer da análise das perguntas fechadas, quer da análise das perguntas abertas, permitiram perceber quais são os procedimentos levados a cabo pelos diretores de turma em diferentes momentos do processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e perceber se estes são, ou não, estruturados.

➤ **Solicitação do Diretor de Turma face à Referenciação**

No que respeita à referenciação, o quadro 7 revela que, no total, 61% dos inquiridos, afirmou ter referenciado *algumas vezes* alunos para a Educação Especial, enquanto 22% afirmam tê-lo feito *sempre*. Assim, no total dos inquiridos, apenas 13% afirmou *nunca* ter desencadeado um processo de *referenciação* e 4% não sabia ou não respondeu. Deste modo, conclui-se que este é um processo conhecido pela maior parte dos diretores de turma, sendo que 83% já havia referenciado alunos para a Educação Especial.

Quanto ao agrupamento A, os dados revelam que 92% dos inquiridos já havia referenciado alunos para a Educação Especial, enquanto no agrupamento B esta percentagem desce para 70%, sendo ainda assim bastante relevante. A análise dos dados mostra que estes resultados vão de encontro aos dados apurados relativamente à questão 7a (figura 11), em que os diretores de turma perceberam, em média, ter um papel bastante relevante na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

**Quadro 7 – Solicitação do Diretor de Turma face à Referenciação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

9. Das seguintes tarefas quais são as que utiliza com mais frequência enquanto DT de alunos com NEE: Referenciação										
	Nunca	%	umas vezi	%	Sempre	%	NS/NR	%	Total	%
Agrupamento A	1	8%	9	69%	3	23%	0	0%	13	57%
Agrupamento B	2	20%	5	50%	2	20%	1	10%	10	43%
Total	3	13%	14	61%	5	22%	1	4%	23	100%

➤ **Análise de conteúdo ou qualitativa face à Referenciação**

Complementou-se a supracitada informação quantitativa com a análise qualitativa das respostas dadas a uma questão aberta do questionário (ver *Anexo A*), em que era perguntado aos diretores de turma qual o procedimento seguido na sua escola relativamente à referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais (questão 13). As respostas dos diretores de turma permitiram a construção de três categorias agregadoras relacionadas com os procedimentos utilizados em vários domínios: (a) a iniciativa da referenciação; (b) o modelo utilizado para referenciação; (c) a perceção que os diretores de turma têm acerca dos diferentes passos que constituem o processo de referenciação. Dos vinte e três inquiridos envolvidos, oito não responderam.

Quanto à iniciativa da referenciação, a (a) análise das respostas dadas pelos diretores de turma inquiridos revela que o Conselho de Turma emerge como o principal responsável pela iniciativa da referenciação em ambas as escolas. No total, a maioria dos inquiridos fez referência a este interveniente como sendo um dos mais importantes no diagnóstico de dificuldades dos alunos: “a sinalização e referenciação do aluno é feita pelo Conselho de Turma”; “desconheço o procedimento [de referenciação] na sua totalidade, mas considero que o Conselho de Turma poderá referenciar alunos”; “o procedimento é feito através da cooperação com os outros docentes do Conselho de Turma”. Dois inquiridos afirmaram que a referenciação era da iniciativa do “Diretor de Turma”.

No que diz respeito ao (b) modelo utilizado para referenciação (questão número 13), há claramente procedimentos distintos nas duas escolas. Assim, na escola do agrupamento A, a referenciação é feita mediante o “preenchimento de um modelo

próprio, o formulário de referenciação”; enquanto na escola B a referenciação é feita “em ata do Conselho de Turma”, não existindo neste âmbito um procedimento estruturado.

Quando entramos no domínio de (c) perceção que os diretores de turma têm acerca dos diferentes passos que constituem o processo de referenciação, as opiniões parecem ir de encontro ao que está na Lei.

A análise das respostas do agrupamento A revela que, uma vez iniciado, o processo é encaminhado para os Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.) da escola, enquanto as respostas do agrupamento B referem que este encaminhamento é feito para o docente de Educação Especial.

Os diretores de turma inquiridos, dividiram as suas respostas entre o S.P.O. e o docente de Educação Especial: “os alunos em questão são solicitados a realizar uma avaliação psicológica junto dos Serviços de Psicologia da Escola”, pelo que são encaminhados diretamente para esse órgão. O mesmo número de diretores de turma referiu que o encaminhamento é feito para o docente de Educação Especial, sendo que “o diretor de turma coopera com ele neste procedimento”. Um diretor de turma acrescentou: “a equipa reúne e chamam o Encarregado de Educação”. Note-se que 35% dos inquiridos não respondeu a esta questão.

#### ➤ **Solicitação do Diretor de Turma face à Coordenação**

No que concerne à função de coordenação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, a análise do quadro 8 revela que esta função, apesar de se encontrar bastante clara na Lei, é percecionada de forma muito heterogénea pelos diretores de turma, remetendo claramente para a falta de procedimentos estruturados nesta área.

Assim, como se pode ver no quadro 8 , apenas 26% dos diretores de turma, no total dos dois agrupamentos, afirmaram ter sido *sempre* solicitados para coordenar os Programas Educativos Individuais dos seus alunos com necessidades educativas especiais, enquanto 35% dizem ter assumido as funções de coordenação *algumas vezes*. No total este procedimento terá sido praticado por 61% dos diretores de turma

inquiridos. 30% afirmaram nunca ter coordenado um Programa Educativo Individual e 9% não sabiam ou não responderam.

No que diz respeito ao agrupamento A, os dados revelam que 38% dos inquiridos afirmam ter assumido *sempre* a coordenação do Programa Educativo Individual dos seus alunos com necessidades educativas individuais, enquanto no agrupamento B esta percentagem desce para 10%.

**Quadro 8 – Solicitação do Diretor de Turma face à Coordenação do Programa Educativo Individual**

9. Das seguintes tarefas quais são as que utiliza com mais frequência enquanto DT de alunos com NEE: Coordenação										
	Nunca	%	gumas vez	%	Sempre	%	NS/NR	%	Total	%
Agrupamento A	4	31%	4	31%	5	38%	0	0%	13	57%
Agrupamento B	3	30%	4	40%	1	10%	2	20%	10	43%
Total	7	30%	8	35%	6	26%	2	9%	23	100%

➤ **Solicitação do Diretor de Turma face à Avaliação**

Um outro procedimento levado a cabo pelos diretores de turma face à Educação Especial que se procurou perceber foi o da avaliação do Programa Educativo Individual.

Assim, no que diz respeito à avaliação, o quadro 9 revela que 43% do total dos inquiridos responderam ter sido solicitados *algumas vezes* para a avaliação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas individuais, 39% disseram ter participado da avaliação *sempre*, enquanto 13% afirmaram *nunca* o ter feito e 4% não responderam ou não sabiam.

Quanto ao agrupamento A, os dados revelam que 31% dos inquiridos participaram *sempre* na avaliação do Programa Educativo Individual dos seus alunos com necessidades educativas individuais, enquanto no agrupamento B esta percentagem sobe para 50%.

Somando aqueles que afirmam ter participado *sempre* do processo de avaliação do Programa Educativo Individual, com aqueles que afirmam tê-lo feito *algumas vezes*, conclui-se que no agrupamento A, 77% dos diretores de turma já tinham participado da avaliação do processo dos alunos com necessidades educativas especiais, enquanto no

agrupamento B o resultado sobe para 90%. No total dos dois agrupamentos, 82% dos diretores de turma inquiridos já tinham participado do processo de avaliação.

Analisando os resultados deste prisma, e de acordo com a informação do quadro 9, 31% dos inquiridos do agrupamento A, afirmam tê-lo feito sempre e no agrupamento B esta percentagem foi de 50 %, sendo que no total dos dois agrupamentos, 39% dos inquiridos afirmaram já ter participado da avaliação do Programa Educativo Individual.

**Quadro 9 – Solicitação do Diretor de Turma face à avaliação do Programa Educativo Individual**

9. Das seguintes tarefas quais são as que utiliza com mais frequência enquanto DT de alunos com NEE: Avaliação										
	Nunca	%	gumas vezi	%	Sempre	%	NS/NR	%	Total	%
Agrupamento A	3	23%	6	46%	4	31%	0	0%	13	57%
Agrupamento B	0	0%	4	40%	5	50%	1	10%	10	43%
Total	3	13%	10	43%	9	39%	1	4%	23	100%

#### ➤ **Análise de conteúdo ou qualitativa face à Avaliação**

A análise de conteúdo das respostas abertas dadas pelos diretores de turma à questão número 14 (Que procedimento é seguido na sua escola relativamente à avaliação dos Programas Educativos Individuais dos alunos com necessidades educativas individuais?), permitiu consolidar a informação quantitativa recolhida na questão anterior e constatar que esta é uma área em que de facto não existem procedimentos estruturados. Note-se que dos vinte e três inquiridos envolvidos, oito não responderam.

Assim, a maior parte dos inquiridos referiram que na sua escola, a avaliação do Programa Educativo Individual era “feita pelo Conselho de Turma” e deixada “em atas”, tendo em “conta os resultados do aluno”. Um professor referiu: “a avaliação é feita em Conselho de Turma em colaboração com a docente de Educação Especial”, outro que a “avaliação é feita por todos os professores envolvidos” e “em reunião”.

Note-se que, as respostas dadas pelos diretores de turma do agrupamento A referem a inexistência de um procedimento estruturado intraescola, já que um docente sublinhou que “os docentes preenchem a documentação relativa à sua disciplina e é emitido um feedback global em reunião de Conselho de Turma de Avaliação”, o que remete para a existência de um modelo próprio de avaliação dos alunos com

necessidades educativas especiais, enquanto outro docente do mesmo agrupamento referiu que “a avaliação é feita pelo Conselho de Turma e deixada em ata”.

No agrupamento B, dois docentes referiram que a “avaliação do desempenho do aluno é feita pelo diretor de turma e docente de Educação Especial ao longo do ano letivo”; a “avaliação é feita pela equipa responsável: Diretor de Turma, professor de Educação Especial e psicólogo”, respetivamente.

Dois diretores de turma remeteram a resposta a esta pergunta para o Decreto-Lei nº 3/2008 e um afirmou “não conhecer” o procedimento instituídos na sua escola para a avaliação do Programa Educativo Individual destes alunos.

#### ➤ **Solicitação do Diretor de Turma face à Elaboração do Programa Educativo Individual**

A análise do quadro 10 revela que apenas 30% do total dos diretores de turma inquiridos afirmaram ter colaborado *sempre* na elaboração dos Programas Educativos Individuais dos seus alunos com necessidades educativas individuais.

No entanto, no total dos inquiridos, 39% afirmaram ter sido solicitados para esta função apenas *algumas vezes*, enquanto 22% *nunca* o fizeram. 9% não sabem ou não respondem.

Os dados apurados em ambos os agrupamentos são, nesta matéria, similares uma vez que no agrupamento A, 31% dos diretores de turma inquiridos afirmaram ter participado *sempre* na elaboração do Programa Educativo Individual, tendo no agrupamento B sido 30% (o que perfaz 30% no total dos inquiridos). Os resultados obtidos em ambas as escolas sugerem a inexistência de procedimentos estruturados na área da elaboração do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais.

Note-se, todavia, que juntando todos aqueles que responderam ter participado *sempre* e *algumas vezes* na elaboração do Programa Educativo Individual, conclui-se que no agrupamento A, 62% dos diretores de turma inquiridos já participaram neste

procedimento, enquanto no agrupamento B esta percentagem sobe para 80%. No total, 69% dos inquiridos já tinham participado neste processo.

**Quadro 10 – Solicitação do Diretor de Turma face à elaboração do Programa Educativo Individual**

9. Das seguintes tarefas quais são as que utiliza com mais frequência enquanto DT de alunos com NEE: Elaboração do PEI										
	Nunca	%	gumas vezi	%	Sempre	%	NS/NR	%	Total	%
Agrupamento A	5	38%	4	31%	4	31%	0	0%	13	57%
Agrupamento B	0	0%	5	50%	3	30%	2	20%	10	43%
Total	5	22%	9	39%	7	30%	2	9%	23	100%

## 4.2.2 Objetivo Geral II

**“Contribuir para a definição de estratégias que possam vir a minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.”**

### 4.2.2.1 Opinião do Diretor de Turma face aos recursos existentes nas escolas

A figura 12 representa a média resultante do total das respostas dadas à questão 10, em que os diretores de turma inquiridos deram a sua opinião relativamente ao grau de eficácia dos recursos existentes na sua escola no que respeita ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), em cinco domínios distintos: (10a) o grau de cobertura da escola em recursos para auxiliar o diretor de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; (10b) o grau de satisfação dos diretores de turma face a esses mesmos recursos; (10c) o grau de satisfação dos diretores de turma quanto à eficácia do processo de referenciação; (10d) o grau de satisfação relativamente ao processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais; (10e) o grau de eficácia quanto ao seu desempenho, enquanto diretores de turma, face ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que, relativamente à questão 10a (Grau de cobertura da escola em recursos para auxiliar os

diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais), 43% do total dos inquiridos classificaram a cobertura dos recursos existentes na sua escola com grau 3, enquanto 30% os classificaram com grau 4. A figura 12 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Suficiente (3,2).

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A, 54% dos inquiridos classificaram a cobertura dos recursos existentes na sua escola de Suficiente (grau 3), enquanto no agrupamento B a maioria dos inquiridos (40%) classificaram a cobertura dos recursos existentes com Bom (grau 4).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, a representação que os diretores de turma têm acerca do grau de cobertura da escola em recursos para auxiliar os diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,2). A análise da figura 12, revela uma maior insatisfação com o nível de cobertura do agrupamento B, já que a média de respostas neste agrupamento foi de grau 3 (3,2). Enquanto no agrupamento A, a média de respostas situou-se no grau 4 (3,5).

No que diz respeito à análise da questão 10b (grau de satisfação face aos recursos disponíveis na escola para auxiliar os diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais), a *tabela de representatividades* (ver Anexo D), revela que, no total dos inquiridos, 26% responderam grau 3 e outros 26%, grau 4. No entanto, há cerca de 39% insatisfeitos, uma vez que 22% dos inquiridos, na globalidade, consideraram a sua satisfação face aos recursos existentes na escola com Insuficiente (grau 2) e 17% como Muito Insuficiente (grau 1). Da análise da figura 12 constata-se que a média, no total dos inquiridos, foi, ainda assim Suficiente (2,9).

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A a maioria dos inquiridos (31%) consideraram a sua satisfação face aos recursos existentes na escola como sendo Insuficiente (grau 2), existindo neste agrupamento, um total de 46% de insatisfeitos. No agrupamento B, a maioria dos inquiridos classificaram o seu grau de satisfação para com os recursos existentes na escola com Suficiente (30% referiram grau 3) ou Bom (30% referiram grau 4), existindo 30% de insatisfeitos.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de satisfação acerca dos recursos disponíveis na escola para auxiliar os diretores de turma no acompanhamento

dos alunos com necessidades educativas especiais, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (2,9). A análise da figura 12, revela um maior nível de satisfação dos diretores de turma do agrupamento B face aos recursos existentes na sua escola para apoiar os alunos com necessidades educativas especiais, já que a média de respostas neste agrupamento foi de 3,2, enquanto no agrupamento A, a média de respostas foi de 2,8.

No que diz respeito à questão 10c (grau de satisfação relativamente à eficácia do processo de referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem), a figura 12 revela que os diretores de turma consideraram em média a eficácia do processo de referenciação como Suficiente (3,0). Na *tabela de representatividades* (ver Anexo D) constata-se que, no total dos inquiridos, 39% avaliaram o processo com Suficiente (grau 3), imediatamente seguidos pelos 22% que avaliaram o processo como Insuficiente (grau 2), existindo no total 31% de insatisfeitos.

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A a maioria dos inquiridos (31%) classificaram a eficácia do processo de referenciação na escola como sendo Insuficiente (grau 2), existindo cerca de 30% de inquiridos insatisfeitos. No agrupamento B a maioria dos inquiridos classificou este processo com Suficiente (60%), havendo 20% de descontentes com o processo.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de satisfação relativamente ao processo de referenciação expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,0). A análise da figura 12, revela um maior nível de satisfação dos diretores de turma do agrupamento B, já que a média de respostas neste agrupamento foi de 3,3, enquanto no agrupamento A, a média de respostas foi de 3,1.

Relativamente à questão 10d (grau de satisfação sobre a eficácia do processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais), a figura 12 revela que os diretores de turma consideraram em média o processo de avaliação como Suficiente (3,0). Na *tabela de representatividades* (ver Anexo D) constata-se que, no total, 35% dos inquiridos avaliaram o processo com Suficiente (grau 3), imediatamente seguidos pelos 26% que avaliaram o processo como Insuficiente (grau 2). No total dos inquiridos, há 35% de insatisfeitos.

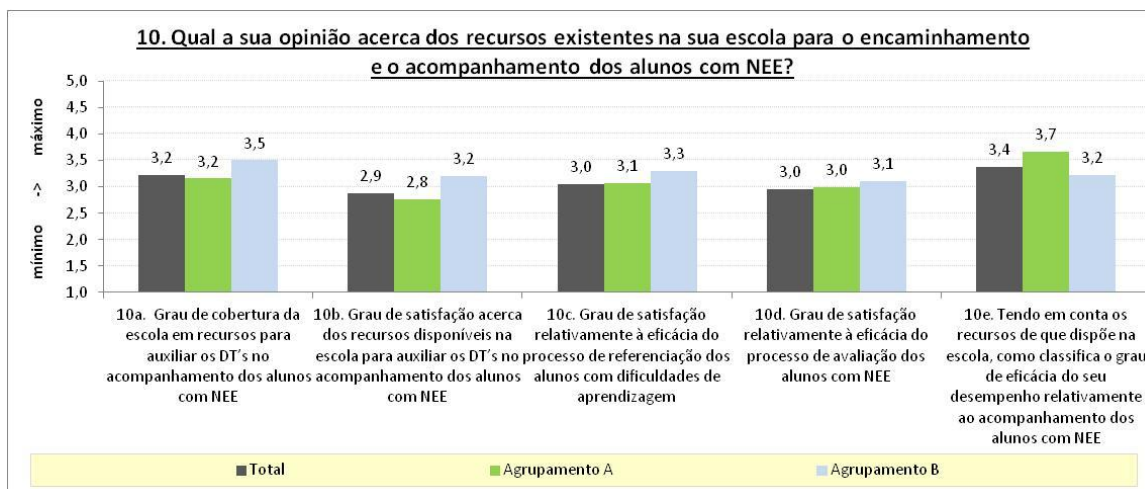
A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A 31% dos inquiridos classificaram a eficácia do processo de avaliação como sendo Insuficiente (grau 2) ou Boa (grau4), existindo cerca de 39% de inquiridos insatisfeitos em relação ao processo de avaliação. No agrupamento B a maioria dos inquiridos classificaram o processo de avaliação como Suficiente (50%), havendo 30% de descontentes com o processo.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de satisfação relativamente ao processo de avaliação expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,0). A análise da figura 12, revela um nível ligeiramente superior de satisfação dos diretores de turma do agrupamento B, já que a média de respostas neste agrupamento foi de 3,1, enquanto no agrupamento A, a média de respostas foi de 3,0.

Relativamente à questão 10e (grau de eficácia do desempenho do diretor de turma face aos recursos existentes), a figura 12 revela que os diretores de turma consideraram em média a eficácia do seu desempenho como Suficiente (3,4). Na *tabela de representatividades* constata-se que, no total, 65% avaliaram o seu desempenho com Suficiente (grau 3), imediatamente seguidos pelos 26% que avaliaram o seu desempenho como Bom (grau 4). No total dos inquiridos, há 13% de insatisfeitos.

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela ainda que no agrupamento A 38% dos inquiridos (38%) classificaram o seu desempenho como sendo Suficiente (grau 3), embora 23% dos inquiridos o tenham avaliado como sendo Bom (grau4) e outros 23% como sendo Muito Bom (grau 5), existindo cerca de 8% de insatisfeitos em relação ao seu desempenho. No agrupamento B a maioria dos inquiridos classificaram o seu desempenho como Suficiente (40%), seguidos daqueles que se avaliaram com Bom (grau 4), havendo nesta escola 20% de insatisfeitos.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de satisfação relativamente ao desempenho dos diretores de turma face aos recursos existentes na escola expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,4). A análise da figura 12, revela um maior nível de satisfação dos diretores de turma do agrupamento A, já que a média de respostas neste agrupamento foi de Bom (3,7), enquanto no agrupamento B, a média de respostas foi de Suficiente (3,2).



**Figura 12 – Opinião face aos recursos disponibilizados pelo agrupamento no acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

#### 4.2.2.2 Opinião do Diretor de Turma face à necessidade de formação em Educação Especial

A análise da figura 13 remete para as respostas que os diretores de turma inquiridos deram quanto à necessidade de formação específica na área da Educação Especial, numa escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo), em cinco domínios distintos: (11a) dificuldade no acesso à formação; (11b) necessidade de formação específica direcionada aos diretores de turma; (11c) necessidade de formação específica direcionada a todos os docentes; (11d) tendo em conta a formação, nível de eficácia do desempenho do diretor de turma relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais; (11e) nível de preparação relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais (ver *Anexo A*).

Relativamente à questão 11a (dificuldade no acesso à formação), a figura 13 revela que a média das respostas obtidas em relação à dificuldade no acesso à formação, foi de grau 3 (3,3). Na *tabela de representatividades* constata-se que, no total, 65% situou-se no grau 3.

A análise da mesma questão na *tabela de representatividades* (ver *Anexo D*) revela que na escola do agrupamento A 77% dos inquiridos classificaram a dificuldade no acesso à formação de Suficiente (grau 3). No agrupamento B a maioria dos

inquiridos também classificaram a dificuldade no acesso à formação de Suficiente (50%).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de dificuldade face ao acesso à formação específica na área da Educação Especial expressa-se sob a forma de uma média global de grau 3 (3,3). A análise da figura 13, revela a existência de pouca variação nas respostas dadas numa escola e noutra, já que em ambos os agrupamentos a média final foi de grau 3 (3,2).

Relativamente à questão 11b (Sente necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada aos diretores de turma?), a figura 13 revela que a média total das respostas dadas pelos diretores de turma foi de grau 4 (4,0). Na *tabela de representatividades* constata-se que, de facto, 74% situaram esta necessidade no grau 4.

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A 77% dos inquiridos consideraram haver bastante necessidade de formação direcionada aos diretores de turma (grau 4). No agrupamento B, a maioria dos inquiridos (70%) consideraram o mesmo.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada aos diretores de turma exprime-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (4,0). A análise da figura 13, revela que em ambos os agrupamentos os diretores de turma inquiridos sentiram bastante necessidade (grau 4) de formação específica nesta área (tendo o agrupamento A uma média final de 4,1 e o agrupamento B uma média final de 3,7).

Relativamente à questão 11c (Sente necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes?), a figura 13 revela que a média total das respostas dadas pelos diretores de turma foi de grau 4 (3,9). Na *tabela de representatividades* constata-se que, no total, 52% situaram esta necessidade no grau 4.

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela ainda que no agrupamento A 54% dos inquiridos consideraram haver bastante necessidade de formação direcionada a todos os docentes (grau 4). No agrupamento B 50% dos inquiridos também consideraram haver bastante necessidade (grau 4) de formação específica nesta área.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes, exprime-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,9). A análise da figura 13, revela que, em ambos os agrupamentos, os diretores de turma inquiridos sentiram bastante necessidade (grau 4) de formação específica nesta área direcionada a todos os docentes (tendo o agrupamento A uma média final de 4,1 e o agrupamento B uma média final de 3,6).

Relativamente à questão 11d (Tendo em conta a formação que possui, como classifica o nível de eficácia do seu desempenho quanto ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?), a figura 13 revela que os diretores de turma consideraram o seu nível médio de desempenho como Bom (3,5). Na *tabela de representatividades* constata-se que, no total, 52% dos inquiridos situaram o seu desempenho no grau 3, seguidos dos 17% que o classificaram com grau 4.

A análise da *tabela de representatividades* revela que no agrupamento A 46% dos inquiridos (46%) consideraram o seu nível de desempenho de Suficiente (grau 3), enquanto 23% consideraram o seu nível de desempenho Bom (grau 4) e outros 23% Muito Bom (grau 5). No agrupamento B, 60% dos inquiridos consideraram o seu nível de desempenho Suficiente (grau 3).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de eficácia do desempenho do diretor de turma relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, exprime-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,5). A análise da figura 13, revela que esta perceção não assume uma média final idêntica em ambos os agrupamentos. Assim, no agrupamento A o nível de desempenho dos diretores de turma teve uma expressão média final de Bom (3,6), enquanto no agrupamento B, a média final foi de Suficiente (3,1).

No que concerne à questão 11e (Como classifica o seu nível de preparação relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais?), a figura 13 revela que os diretores de turma consideraram o seu nível médio de preparação como Suficiente (3,1). Na *tabela de representatividades* constata-se que, no total, 43% situaram o seu desempenho no grau 3.

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que, no agrupamento A, 54% dos inquiridos classificaram o seu nível de preparação com Bom (grau 4). No agrupamento B, 60% dos inquiridos consideraram o seu nível de desempenho Suficiente (grau 3).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o grau de preparação do diretor de turma relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, exprime-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,1). A análise da figura 4.14, revela que esta perceção assume uma média final similar em ambos os agrupamentos (grau 3). Assim, no agrupamento A, o nível de desempenho dos diretores de turma teve uma expressão média final 3,3, enquanto no agrupamento B, a média final foi de 3 (3,0).

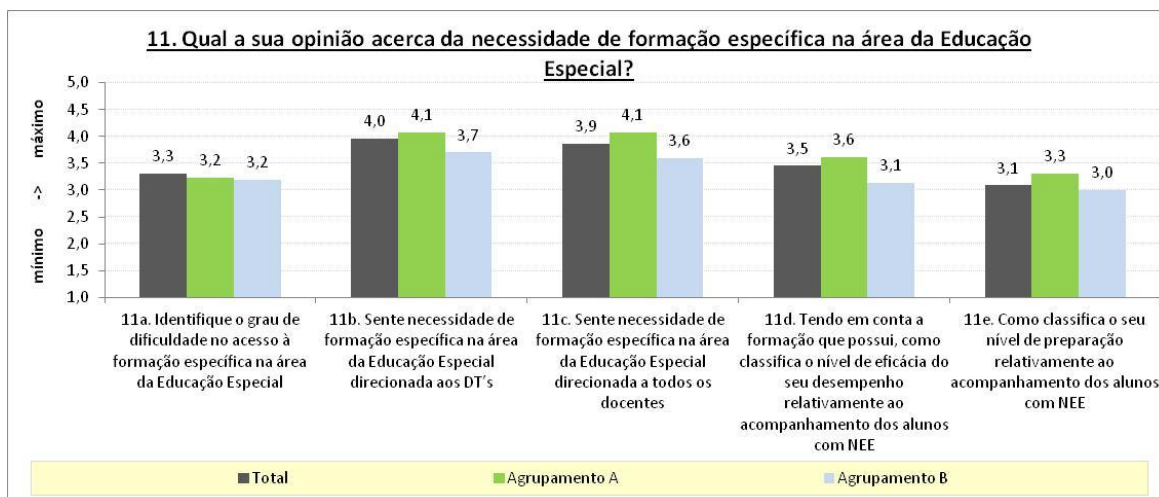


Figura 13 – Opinião face à necessidade de formação específica em Educação Especial

#### 4.2.2.3 Opinião do Diretor de Turma face à necessidade de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo

No que diz respeito à opinião dos diretores de turma sobre a necessidade de cooperação de todos os intervenientes no processo educativo para a inclusão social dos alunos com necessidades educativas especiais, os resultados médios encontram-se na figura 14, assim como na análise das percentagens expressas na *tabela de representatividades* (questão 12).

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que, no respeitante à análise da questão 12a (Existe cooperação entre os vários intervenientes do processo educativo na tentativa de resolução dos problemas relativos ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais), no total das escolas, 48% dos inquiridos classificaram esta cooperação com o grau 3, enquanto 22% a classificaram com o grau 4. A figura 14 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Suficiente (3,2).

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A 38% dos inquiridos classificaram o grau de cooperação entre os vários intervenientes do processo educativo de Suficiente (grau 3). No agrupamento B 60 % classificaram este grau de cooperação de Suficiente (grau 3).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o nível de cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (3,2), assumindo-se praticamente idêntica em ambos os agrupamentos.

No respeitante à análise da questão 12b (Nível de cooperação entre os docentes do Conselho de Turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais), a análise da *tabela de representatividades* revela que, no total das escolas, 35% dos inquiridos classificaram esta cooperação com o grau 3 e outros 35% com o grau 4. A figura 14 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Bom (3,6).

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A 54% dos inquiridos classificaram o grau de cooperação entre todos os docentes do Conselho de Turma com Bom (grau 4). No agrupamento B, 70 % classificaram este grau de cooperação de Suficiente (grau 3).

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o nível de cooperação entre todos os docentes do Conselho de Turma, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,6). O nível de cooperação entre todos os docentes do Conselho de Turma foi mais expressivo no agrupamento A, com uma média global de Bom (3,6) do que no agrupamento B, com uma média final de Suficiente (3,3).

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no respeitante à questão 12c (a articulação entre professores do Conselho de Turma é

relevante para a resolução das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais), no total das escolas, 39% dos inquiridos consideraram esta articulação com o grau 5 e 30% com o grau 4. A figura 14 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Bom (4,1).

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) mostra que no agrupamento A 63% dos inquiridos consideraram a articulação entre docentes do Conselho de Turma com grau 5. No agrupamento B, 40 % consideraram a relevância desta articulação com o grau 4 e outros 40% com o grau 3.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, a relevância da articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (4,1). A articulação entre os docentes do Conselho de Turma foi considerada mais relevante no agrupamento A, com uma média global de grau 5 (4,5), enquanto no agrupamento B, a média final foi de grau 4 (3,7).

A articulação entre professores do Conselho de Turma foi considerada bastante relevante na resolução das dificuldades dos alunos com necessidades educativas especiais (4,1). A importância atribuída ao nível de articulação entre todos os docentes foi mais expressiva no agrupamento A do que no agrupamento B.

No respeitante à análise da questão 12d (Nível de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na sua direção de turma), a análise da *tabela de representatividades* revela que, no total das escolas, 30% dos inquiridos consideraram esta inclusão com o grau 5 e 30% com o grau 4. A figura 14 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Bom (3,9).

A *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que no agrupamento A 46% dos inquiridos consideraram a inclusão destes alunos na sua direção de turma com o grau 5. No agrupamento B 30 % consideraram a inclusão destes alunos na sua direção de turma com o grau 4 e outros 30% com o grau 3.

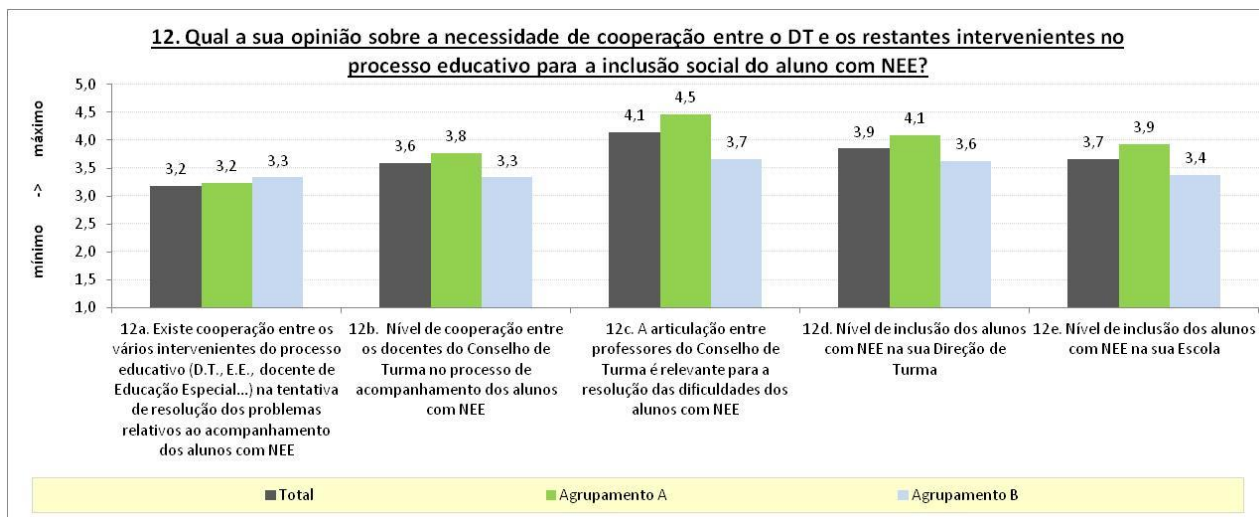
Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o nível de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas direções de turma dos inquiridos, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,9). A inclusão destes alunos nas

turmas foi considerada bastante relevante, tanto no agrupamento A, com uma média global de grau 4 (4,1), como no agrupamento B, com uma média final de grau 4 (3,6).

A análise da *tabela de representatividades* (ver Anexo D) revela que, no respeitante à análise da questão 12e (nível de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola), no total das escolas, 39% dos inquiridos consideraram esta inclusão com o grau 4 e 22% com o grau 5. A figura 14 revela que a média total dos resultados obtidos foi de Bom (3,7).

A *tabela de representatividades* mostra que no agrupamento A 46% dos inquiridos consideraram a inclusão destes alunos na escola com o grau 4. No agrupamento B 30 % consideraram a inclusão destes alunos na sua escola com o grau 4.

Conclui-se que, no total dos dados obtidos, o nível de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas dos inquiridos, expressa-se sob a forma de uma média global situada no grau 4 (3,7). A inclusão destes alunos nas turmas foi considerada mais relevante no agrupamento A, com uma média global de grau 4 (3,9), do que no agrupamento B, com uma média final de grau 3 (3,4).



**Figura 14 – Opinião sobre a necessidade de cooperação entre o Diretor de Turma e restantes intervenientes no processo educativo para a inclusão do aluno com Necessidades Educativas Especiais**

#### 4.2.2.4 Identificação de constrangimentos

➤ **Análise de conteúdo ou qualitativa face aos constrangimentos**

Partindo da análise das respostas dadas a uma das questões abertas do questionário (ver *Anexo A*), a questão 15, em que era perguntado aos diretores de turma que identificassem os principais constrangimentos sentidos no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, foi possível construir categorias agregadoras relacionadas com constrangimentos sentidos em vários domínios: (1º) falta de recursos; (2º) falta de formação/informação; (3º) falta de cooperação do Conselho de Turma; (4º) falta de tempo; (5º) dificuldades na avaliação; (6º) relacionamento com o encarregado de educação. Dos vinte e três diretores de turma inquiridos, sete não responderam.

A maioria dos diretores de turma, no total dos inquiridos, referiram como principal constrangimento sentido em relação ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais a falta de recursos. Esta informação vai, de certo modo, ao encontro da análise do grau de satisfação dos diretores de turma face aos recursos disponibilizados pela escola, os quais foram considerados com Suficiente (grau 3).

Assim, os diretores de turma referiram como entraves a um melhor desempenho nesta área: a “falta de recursos” ou “meios” na “própria escola”; a “falta de professores de Educação Especial para o número de alunos”; a “falta de espaço para trabalhar”; a existência de “turmas muito grandes” e a “falta de apoio” de um modo geral.

Os inquiridos sublinharam como segundo grande constrangimento ao seu desempenho no acompanhamento destes alunos a falta de formação/informação na área específica da Educação Especial.

Neste domínio, os inquiridos referiram: “falta de formação” e “falta de *know-how* dos distúrbios em questão”; “falta de orientações específicas”; dificuldades em “lidar com a documentação”; “falta de conhecimentos específicos”; “legislação complicada e pouco objetiva” e “demasiada burocracia”.

A análise de conteúdo revela que o terceiro principal constrangimento sentido pelos diretores de turma face ao acompanhamento dos alunos com necessidades

educativas especiais foi a falta de cooperação do Conselho de Turma. Os diretores de turma reclamam a necessidade de um “maior envolvimento do Conselho de Turma” e de uma “maior divulgação aos docentes do Conselho de Turma das questões relacionadas com a Educação Especial”. São mais do que um, os diretores de turma que desabafam: “ Não existe muita cooperação entre os vários docentes do processo educativo”; “a articulação entre docentes poderia melhorar”. Um dos diretores de turma queixa-se até de “falta de apoio do professor de Educação Especial”.

A falta de tempo surge como o quarto obstáculo ao acompanhamento eficaz destes alunos por parte dos diretores de turma. Os inquiridos sentem “necessidade de um acompanhamento mais próximo” e a “falta de horas para acompanhar o processo destes alunos”, referindo que “em alguns casos o Diretor de Turma pouco contacta com os alunos NEE”. Os docentes reclamam que “não há disponibilidade de tempo, já que no terceiro ciclo não consta do horário do docente o tempo de Formação Cívica, necessário para resolver problemas que possam surgir”. Relacionam ainda “o pouco tempo disponível para apoiar os alunos em questão” com o “aumento da burocracia”.

No quinto lugar dos constrangimentos sentidos pelos diretores de turma nesta área estão as dificuldades na avaliação destes alunos. Os diretores de turma referem que “há falta de coerência entre a avaliação durante o ciclo e a avaliação no final do ciclo” e que há um “desfasamento entre a avaliação interna e externa”. Outros assumem “dificuldades em avaliar os Programas Educativos Individuais”.

Um último constrangimento sentido pelos diretores de turma nesta área diz respeito ao relacionamento com o encarregado de educação, nomeadamente a “falta de colaboração” e à “falta de informação dos encarregados de educação”.

#### **4.2.2.5 Identificação de estratégias de melhoria**

##### **➤ Análise de conteúdo ou qualitativa face às estratégias de melhoria**

A análise de conteúdo da questão 16 (ver *Anexo A*) permite conhecer e analisar as estratégias geralmente utilizadas pelos diretores de turma para colmatar dúvidas sentidas no decorrer do processo de acompanhamento dos alunos com necessidades

educativas especiais. Assim, os dados recolhidos permitiram perceber quais os procedimentos levados a cabo pelos diretores de turma quando sentem dúvidas nesta área. Dos vinte e três inquiridos, cinco não responderam a esta questão.

Assim, a maior parte dos diretores de turma, assumiram recorrer ao “docente” ou à “equipa de Educação Especial” sempre que tem dúvidas, sendo que um dos diretores de turma acrescentou a este respeito, “por vezes poucas pistas dão”.

Seguem-se a Direção e os Serviços de Orientação e Psicologia, com igual número de citações. Os diretores de turma afirmaram recorrer com regularidade a estes últimos profissionais para se informarem “acerca das características da perturbação em questão” e assim “implementar estratégias conducentes ao sucesso desses alunos”.

Dos diretores de turma inquiridos, alguns referiram que procuram investigar e recolher informações por iniciativa própria: “Procuro ler informação sobre dúvidas que possam surgir”; “Procuro informar-me acerca das características da perturbação em questão”. Por fim referiram procurar “outros docentes com mais experiência na área”.

Destaca-se que, em ambos os agrupamentos, foram referidos: o docente de Educação Especial; a Direção e os Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.).

A análise do conteúdo das respostas à questão número 17 (O que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho na área da Educação Especial?), permitiu fazer o levantamento de algumas das sugestões dos diretores de turma inquiridos para a melhoria no seu desempenho na área da Educação Especial.

Do total dos professores inquiridos, a maior parte referiu a necessidade de formação específica na área da Educação Especial como importante para “colmatar dificuldades”, sendo que alguns referem que esta seria importante, não só para eles, mas “para todos os docentes”.

Em segundo lugar, os inquiridos referiram como uma condição essencial à melhoria do seu desempenho na área da Educação Especial, a necessidade das escolas de apetrecharem de recursos e meios adequados, destacando-se as “turmas mais pequenas”; a “existência de um maior número de materiais disponíveis, por exemplo,

softwares didáticos” e “mais professores de Educação Especial a orientar os Programas Educativos Individuais”.

Com igual número de citações, os diretores de turma referiram fatores como o tempo: “Mais horas destinadas para essa função” e “tempo para me dedicar a estes alunos”; e a “disponibilidade para a mudança”, nomeadamente através da “necessária boa vontade de todos” e da “consciência de que o aluno ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 não acompanha as aulas da mesma forma que os outros alunos”.

## **5. Discussão dos Resultados**

Os dados apurados revelaram alguns aspetos interessantes quer no que diz respeito à caracterização de procedimentos relacionados com a Educação Especial, quer no que respeita à constatação de alguns aspetos curiosos relacionados com a própria constituição da direção de turma nos dias de hoje.

### **5.1 Considerações no que concerne à amostra**

A caracterização sociodemográfica da amostra do presente estudo revelou características passíveis de suscitarem um estudo mais aprofundado em investigações futuras.

#### **5.1.1 Vínculo laboral**

Verificou-se que no agrupamento A, a percentagem de diretores de turma que se encontravam com contrato a termo (46%), era praticamente a mesma daqueles que já se encontravam no quadro (54%), existindo uma maior instabilidade contratual entre os diretores de turma deste agrupamento, quando comparada com o agrupamento B (com apenas 20% de diretores de turma contratados).

Assim, o agrupamento A exprime de forma mais revelante os conhecimentos e as opiniões dos diretores de turma que são contratados, enquanto o agrupamento B é

mais revelador das perceções dos diretores de turma que se encontram no quadro (de agrupamento ou de zona pedagógica).

### **5.1.2 Antiguidade**

No que concerne ao critério de antiguidade na carreira, no agrupamento A a maior parte dos diretores de turma inquiridos (54%), tinha 15 ou menos anos de serviço, enquanto 46% tinham mais de 15 anos de serviço, facto que poderá estar relacionado com o facto de ser o agrupamento em que o vínculo contratual precário tem uma expressão mais significativa. Estes dados sugerem que, muitos docentes com mais de 5 anos de serviço, ainda acumulam contratos precários por anos consecutivos, uma vez que dos inquiridos, apenas 8% referiu dar aulas há menos de 5 anos.

No agrupamento B a percentagem de diretores de turma com 15 ou mais anos de serviço (60%) era mais revelante do que a dos docentes com menos de 15 anos de serviço na escola (30%), facto que poderá estar relacionado com o facto de existirem nesta escola um maior número de docentes do quadro.

No agrupamento A a maioria dos diretores de turma (69%), encontrava-se a lecionar naquela escola há 5 ou menos anos, o que poderá estar relacionado com o facto de ser o agrupamento em que o vínculo contratual precário tem uma expressão mais significativa.

### **5.1.3 Experiência no cargo de Direção de Turma**

No que concerne à experiência no cargo de Direção de Turma, os dados do estudo empírico revelam que o vínculo de longa duração ao sistema de ensino ou em relação à escola onde se leciona, não será o critério mais importante quando se seleccionam os docentes que devem assumir o cargo de direção de turma.

O facto da maioria dos inquiridos (44%) afirmar ter uma experiência de 5 ou menos anos no cargo de direção de turma, mereceria uma reflexão mais aprofundada, na medida em que, esta parece ser uma percentagem elevada quando apenas 5% dos inquiridos davam aulas há 5 ou menos anos.

No que diz respeito ao agrupamento A, uma vez que apenas 8% dos inquiridos tinham 5 ou menos anos de serviço e que a maioria (46%) tinha entre 15 a 20 anos de serviço, constata-se que de entre os professores inquiridos, os mais experientes, ou com uma carreira mais longa no sistema de ensino, nem sempre ocuparam o cargo de direção de turma. Não é pelo facto de existir um número relevante de docentes experientes, que se constata a existência de um número semelhante de docentes com experiência na área da direção de turma.

Assim, os inquiridos do agrupamento A possuíam, de uma forma geral, um vínculo laboral mais precário e uma média de anos de serviço inferior quando comparada à dos inquiridos do agrupamento B (com mais professores do quadro e com uma carreira de maior antiguidade). Contudo, o agrupamento A acaba por ter uma média superior à do agrupamento B, no que diz respeito aos anos de experiência que os seus inquiridos possuem no cargo de direção de turma, tendo por isso, professores com mais anos de experiência nesta área. Estes resultados, mais uma vez revelam, que é possível que, de entre os inquiridos, aqueles que tinham menos tempo de serviço no sistema de ensino, foram aqueles que mais vezes assumiram o cargo de direção de turma.

Conclui-se que tanto o vínculo laboral como o factor antiguidade, ou seja, o número de anos de serviço no sistema educativo, não terão sido factores considerados pertinentes para a ocupação do cargo de direção de turma. Assim, o tempo de serviço de um docente pode não ser sinónimo de experiência, ou pelo menos, de um número aproximado de anos de serviço, no que diz respeito ao cargo de direção de turma. Sugere-se também que, de entre os diretores de turma questionados, terá passado a existir um maior número de docentes mais antigos, que passaram a ocupar o cargo de direção de turma, uma vez que aqueles que dão aulas há mais de 15 anos perfazem a maioria dos inquiridos.

O facto da maioria dos inquiridos (44%) afirmar ter uma experiência de apenas 5 ou menos anos no cargo de direção de turma mereceria uma reflexão mais aprofundada, na medida em que esta parece ser uma percentagem elevada se tivermos em consideração que só 5% dos inquiridos tinham realmente 5 ou menos anos de serviço e

que a maioria (39%) tinha uma carreira de antiguidade situada no intervalo dos 15 a 20 anos de serviço.

Outro aspeto interessante que vai de encontro ao supracitado, é que os inquiridos do agrupamento A possuíam, de uma forma geral, um vínculo laboral mais precário e uma média de anos de serviço inferior quando comparada à dos inquiridos do agrupamento B (com mais professores do quadro e com uma carreira de maior antiguidade). No entanto, o agrupamento A revela uma média superior no que diz respeito aos anos de experiência dos seus inquiridos no cargo de direção de turma, tendo por isso, professores com mais anos de experiência nesta área. Estes resultados, mais uma vez, sugerem que é possível que aqueles docentes que têm menos tempo de serviço no sistema de ensino, possam ser aqueles que mais vezes assumiram o cargo de direção de turma.

Conclui-se que os diretores de turma com 5 ou menos anos de experiência (5%) e com 25 ou mais anos de experiência (4%) praticamente não existiam nas escolas inquiridas. O que sugere a quase inexistência naqueles agrupamentos e naquele ano, tanto de novos diretores de turma, como dos mais experientes.

#### **5.1.4 Formação em Educação Especial**

Outro aspeto a ter em conta é que do total dos docentes inquiridos 61% tinha alunos com necessidades educativas especiais na sua direção de turma (54% no agrupamento A e 70% no agrupamento B), mas apenas 9% dos docentes tinha formação específica em Educação Especial. Sugere-se que poderia ser válido fazer, pelo menos, uma análise das necessidades na formação dos diretores de turma na área da Educação Especial, já que esta faz parte da realidade de muitas direções de turma.

Atualmente, a análise das necessidades de formação é considerada essencial e deveria ser feita primeiramente ao nível das escolas, para “aqueles” professores que previamente escolheram “aquele” tema, porque sentiram necessidade. Neste ambiente poderiam verdadeiramente exprimir as suas necessidades, expor as suas experiências, contribuir para encontrar novas soluções e chegar às suas próprias conclusões. As ações de formação devem apostar na formação e valorização dos professores que de algum

modo lutam pela inovação no interior das escolas, bem como criar oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas (Fernandes, 2012).

## **5.2 Análise dos resultados face aos objetivos gerais**

Constata-se que os dados apurados através do estudo empírico efetuado foram de encontro aos constrangimentos sentidos ao longo dos anos pela investigadora no âmbito da ocupação do cargo de direção de turma, nomeadamente nas questões que dizem respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, assim como contribuíram para a pressecução dos objetivos da presente investigação com sucesso. Confirmaram também alguns dos constrangimentos apurados no âmbito da fundamentação teórica no que respeita ao processo de Inclusão destes alunos.

Assim, considerando os objetivos gerais formulados, apuram-se como mais relevantes as informações que se seguem.

### **5.2.1 Objetivo Geral I – Conhecimentos *versus* procedimentos**

**“Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.”**

#### **5.2.1.1 Grau de conhecimento dos Diretores de Turma face à legislação que rege a Educação Especial**

O estudo empírico revelou que a maioria dos diretores de turma inquiridos, considera ter um conhecimento acerca da legislação que rege a Educação Especial entre o grau 3 (35%) e 4 (39%), situando-se o resultado médio do total de respostas no grau 3.

Assim, conclui-se que este conhecimento é percecionado pelos diretores de turma de ambos os agrupamentos como Suficiente, pelo que poderia ser pertinente um levantamento de necessidades da formação nesta área.

Apesar de tudo, os diretores de turma do agrupamento A consideraram-se mais preparados no domínio da Educação Especial, do que os do agrupamento B, o que poderá estar relacionado com o facto de ter alguns docentes especializados em Educação Especial.

Relativamente à perceção que os diretores de turma têm acerca de cada um dos procedimentos específicos relacionados com a Educação Especial e que envolvem o cargo de direção de turma, os dados resultantes do estudo empírico indicam que os inquiridos consideraram o seu envolvimento nestes procedimentos como bastante relevante (grau 4).

Contudo, essa relevância parece remeter para o domínio da “boa vontade”, uma vez que os dados revelam que na prática, muitas das tarefas em que os diretores de turma se pressentiram como relevantes, emergiram como práticas e responsabilidades pouco habituais e estruturadas em ambas as escolas. Infelizmente os apelos à individualização enfatizam a vertente voluntarista do ensino (Lopes, 2007).

### **5.2.1.2 Referenciação**

Quanto à iniciativa de referenciação já aqui foi explicitado que, de acordo com a legislação:

A referenciação efetua -se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais (Decreto-Lei nº3/2008, Cap.II, Art.5º).

Os diretores de turma, no total dos inquiridos, percecionaram ter bastante relevância no processo de referenciação, resultado que se apurou semelhante em ambos os agrupamentos.

O processo de referenciação, quando comparado com os outros processos de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais e que podem envolver o diretor de turma, é um dos procedimentos pelos quais os diretores de turma

se sentem mais responsabilizados. Isto poderá estar relacionado com o facto de fazer parte da sua função enquanto diretores de turma, assumir o papel de intermediários dos diferentes intervenientes do processo educativo dos alunos da sua direção de turma: professores do Conselho de Turma, alunos e encarregados de educação.

Note-se que as suspeitas de dificuldades de aprendizagem são geralmente transmitidas aos diretores de turma, quer pelos encarregados de educação, quer pelos docentes do Conselho de Turma, cabendo aos diretores de turma, quase naturalmente, formalizar o início dos processos de referenciação.

Constata-se que, na prática, em ambas as escolas a referenciação é uma tarefa que a maioria dos diretores de turma já operacionalizou. No agrupamento A os dados revelam que quase todos os inquiridos já tinham referenciado alunos para a Educação Especial. No agrupamento B esta percentagem apesar de ligeiramente inferior, é ainda assim relevante.

Assim, a comparação dos resultados obtidos mostra que este é um procedimento conhecido e praticado pelos diretores de turma de ambas as escolas, o que permite concluir que a referenciação é um dos domínios em que os diretores de turma são mais solicitados e que melhor conhecem, sugerindo-se a existência de procedimentos estruturados nesta área.

Os dados revelam que os diretores de turma preferem basear-se na opinião dos docentes do Conselho de Turma para iniciar o processo de referenciação, atribuindo-lhe a responsabilidade pela iniciativa do mesmo.

Quanto ao modelo utilizado para referenciação, o Decreto-Lei nº3/2008 diz o seguinte:

A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação (Decreto-Lei nº3/2008, Cap.II, Art.5º).

Assim, apesar dos resultados que indiciam que a referenciação é um procedimento conhecido da maior parte dos diretores de turma, parecem não existir

procedimentos estruturados nesta área, já que não existe um modelo de referenciação estruturado em ambas as escolas (no agrupamento A, a referenciação faz-se em ata, e no agrupamento B, a referenciação faz-se em modelo próprio) e muitos diretores de turma omitiram informações acerca do mesmo

Apesar da inexistência de um modelo estruturado de referenciação, a comparação entre os conhecimentos e os procedimentos neste domínio revelaram não só que os diretores de turma perceberam ter um papel bastante relevante na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, como que esta é uma das áreas da Educação Especial para a qual são muito solicitados (83%, do total dos inquiridos, já desencadeou um processo de referenciação).

### **5.2.1.3 Coordenação**

No âmbito da coordenação do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, os dados apurados revelam a existência de conhecimentos e procedimentos contraditórios.

A maioria dos diretores de turma (60%), do total dos inquiridos, consideraram ter um papel bastante relevante na coordenação de todo o processo educativo dos alunos com necessidade educativas especiais (grau 4). Grau que se apurou idêntico em ambos os agrupamentos. Contudo, não consideraram este papel de coordenação como uma responsabilidade formal do seu cargo, remetendo essa mesma formalidade para o docente de Educação Especial (68%).

Os resultados do estudo empírico vão de encontro à revisão da literatura uma vez que no que concerne a este procedimento parece existir apenas “boa vontade” por parte dos inquiridos, já que na prática esta responsabilidade não é assumida. Comprova-se que o sistema não funciona, o que poderá estar relacionado com a falta de orientações específicas emanadas pelos órgãos de gestão da escola e a falta de tempo para atender a todas as suas solicitações (Lopes, 2007).

Apesar dos diretores de turma inquiridos não se considerarem formalmente responsáveis por tal tarefa, a Lei é clara neste domínio:

O coordenador do programa educativo individual é o [...] diretor de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra (Decreto-Lei nº 3/2008, Cap.III, Art.11).

Quando inquiridos acerca da responsabilidade pela coordenação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, nenhum diretor de turma, de ambos os agrupamentos, se considerou o responsável formal por essa função, demonstrando claro desconhecimento daquilo que está no Decreto-Lei nº3/2008. Ambos os agrupamentos remeteram essa responsabilidade para o docente de Educação Especial.

Assim, a definição do papel do diretor de turma enquanto coordenador do Programa Educativo Individual remete-nos para o conceito difuso e pouco definido da “boa vontade”.

Este é um dos problemas que tem sido apontado como dos mais significativos na gestão colaborativa da Educação Especial: o apelo à “boa vontade” dos participantes, já que é manifestamente insuficiente para promover um ensino de qualidade para estes alunos (Lopes, 2007).

Procurou-se apurar se os diretores de turma costumam ser formalmente solicitados para assumir a função de coordenação do Programa Educativo Individual (que já se viu ser inerente ao cargo de direção de turma) e com que frequência. Os dados apurados sugerem que a coordenação é um dos procedimentos que não se encontra estruturado em ambas as escolas e que a solicitação aos diretores de turma nem sempre é feita, uma vez que, no total dos inquiridos, apenas 26% afirmam ter sido *sempre* solicitado para assumir a coordenação do Programa Educativo Individual.

Apesar de tudo, no agrupamento A os dados revelam que 38% dos inquiridos afirmam ter assumido *sempre* a coordenação do Programa Educativo Individual dos seus alunos com necessidades educativas individuais, enquanto que no agrupamento B esta percentagem desce para 10%, havendo neste agrupamento um franco desconhecimento acerca deste procedimento e responsabilidade.

Os dados revelam que a coordenação é um procedimento que se encontra pouco consolidado entre os diretores de turma inquiridos, o que permite concluir que a coordenação não existe enquanto procedimento estruturado nas escolas.

Ainda no que diz respeito à coordenação do Programa Educativo Individual, é importante realçar que os diretores de turma transferiram claramente a responsabilidade dessa função para o docente de Educação Especial (68% do total de respostas).

O facto dos diretores de turma não serem diretamente solicitados para esta responsabilidade, poderá estar relacionado com o desconhecimento generalizado acerca do seu dever de coordenação do Programa Educativo Individual.

Os dados apurados vão de encontro à fundamentação teórica, quando se afirmava que a falta de explicitude é certamente um dos problemas mais sérios com que se debate o ensino em Portugal.

Quando se fala em Educação Especial, todos os procedimentos e serviços deviam ser claros. A obsessão com a uniformização tem-se traduzido num esbatimento entre o ensino especial e o ensino regular, tendo-se a perceção que ninguém sabe muito bem para que trabalha (Lopes, 2007).

Os resultados do estudo empírico sugerem que a coordenação é um dos domínios da legislação que rege a Educação Especial que os diretores de turma conhecem pouco e que carece de maior divulgação nas escolas. Investigações futuras relacionadas com esta área seriam úteis, nomeadamente para tentar perceber os motivos que estarão por trás desta falta de conhecimento e de perceção da legislação.

#### **5.2.1.4 Avaliação**

Um outro procedimento levado a cabo pelos diretores de turma face à Educação Especial que se procurou perceber foi o da avaliação do Programa Educativo Individual. A maioria dos diretores de turma (48%), do total dos inquiridos, percebeu ter bastante relevância (grau 4) na avaliação do processo educativo dos alunos com necessidades educativas. Grau que em média se apurou idêntico em ambos os agrupamentos.

Contudo, os dados relativos à prática nas escolas demonstraram a não existência de procedimentos estruturados e objetivos por parte dos diretores de turma na área da avaliação dos Programas Educativos Individuais, quer entre o agrupamento A e B, quer dentro do agrupamento A.

Note-se que segundo a Lei:

- 1- O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico;
- 2- A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola;
- 3- Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano letivo (Decreto-Lei nº3/2008, Cap.III, Art.11º).
- 4- O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação (Decreto-Lei nº3/2008, Cap.III, Art.13º).

No que diz respeito à solicitação formal face à avaliação (procedimento que deve ser sempre feito pelo diretor de turma, em conjunto com outros profissionais de educação), apenas 39% do total dos inquiridos afirmam ter sido *sempre* solicitados para esta função.

No que respeita aos procedimentos burocráticos relacionados com a prática da avaliação, no Agrupamento A parecem não existir procedimentos estruturados entre os diretores de turma questionados, já que uns referiram que a avaliação destes alunos era feita em atas de Conselho de Turma, e outros sublinharam que a avaliação era feita em “documentação própria”. No agrupamento B este procedimento é deixado em ata. Note-

se que nenhum diretor de turma fez referência à existência do “relatório circunstanciado” que deve ser realizado no final do ano letivo.

Os diretores de turma inquiridos, em ambos os agrupamentos, consideraram ser o Conselho de Turma o responsável máximo pela avaliação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais. Esta responsabilização parece remeter para dois aspetos: o primeiro é que, de facto, faz-se a recolha do aproveitamento do aluno às diferentes disciplinas; o segundo é que será com base nessa avaliação que se pondera a avaliação das medidas educativas constantes do Programa Educativo Individual do aluno.

Conclui-se que a análise dos dados referentes à avaliação, enquanto procedimento estruturado, resultou em alguma dispersão de respostas em ambos os agrupamentos. Assim, apesar da maioria dos diretores de turma (48%), no total dos inquiridos, percecionam um elevado grau de responsabilização na avaliação do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas individuais (grau 4), formalmente é a avaliação colaborativa do Conselho de Turma que assume maior expressão entre os diretores de turma inquiridos.

De realçar que a avaliação do Programa Educativo Individual é, de facto, um ato colaborativo, que deve ser realizado por todos os docentes do ensino regular, mas, segundo a legislação, deverá ser formalizado e finalizado num relatório circunstanciado, elaborado no final do ano letivo e assinado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial e por outros profissionais/técnicos relevantes que acompanhem o desenvolvimento do processo educativo do aluno.

Mais uma vez, o domínio da avaliação parece estar associado a um certo voluntarismo, diluído numa certa falta de clareza, comprovando-se a confusão e não delimitação do sistema regular de ensino face ao sistema especial de ensino (Lopes, 2007).

### **5.2.1.5 Elaboração do Programa Educativo Individual**

O Decreto-Lei nº3/2008 refere que o Programa Educativo Individual é elaborado conjunta e obrigatoriamente pelo diretor de turma, pelo docente de Educação Especial, encarregado de educação e, sempre que se considere necessário, pelos serviços de Psicologia:

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo (Decreto-Lei nº3/2008, Cap.III, Art.10º).

Os dados do estudo empírico revelam que, no que concerne a este procedimento, apenas 30% dos diretores de turma, do total dos inquiridos, afirmaram ter sido *sempre* solicitado para esta função. Dados que se apuraram idênticos em ambos os agupamentos.

Assim, no que diz respeito à elaboração conjunta do Programa Educativo Individual dos alunos com necessidades educativas especiais, os dados sugerem que não existem solicitações formais, nem procedimentos estruturados ou claros que envolvam a maior parte dos diretores de turma das escolas visadas. Poderá existir inoperância da Lei neste domínio da Educação Especial, pelo que seria importante procurar os motivos que estarão por trás de tal facto. De acordo com a revisão bibliográfica efetuada a falta de estruturação de procedimentos parece estar relacionada com a falta de conhecimento da legislação e a falta de orientações explícitas, problemas originados pelo voluntarismo que esteve na base dos movimentos da inclusão educativa (Lopes, 2007).

### **5.2.2 Objetivo Geral II – Constrangimentos e estratégias de melhoria**

**“Contribuir para a definição de estratégias que possam minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus**

**eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidade educativas especiais.”**

Os dados do estudo empírico revelaram que os diretores de turma inquiridos identificaram estratégias com vista a melhorar a seu desempenho, tendo por referência os constrangimentos sentidos por eles face ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

### **5.2.2.1 Carência de recursos**

Como ficou patente na fundamentação teórica, uma *escola inclusiva* necessita de recursos adequados, como meios, apoios e condições físicas e humanas adequadas à receção dos alunos com necessidades educativas especiais. O estudo teórico havia percecionado que a maior parte dos professores sente necessidade de mais recursos nas escolas, especialmente humanos, como técnicos especializados, que os ajudem a desempenhar as suas funções.

Os recursos existentes são vistos como insuficientes dando-se mais importância à contratação de psicólogos ou técnicos de Educação Especial e reabilitação, na esperança de que estes possam resolver os problemas dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, a carência de recursos é percecionada não só sob o ponto de vista da quantidade, mas também do ponto de vista da qualidade (Pinto & Morgado, 2012).

O estudo empírico da presente investigação reitera que a maioria dos diretores de turma do total dos inquiridos também referiu como principal constrangimento ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais a falta de recursos materiais, mas sobretudo humanos.

Simultaneamente consideram cada vez mais importante conseguir apoio por parte de um leque variado de técnicos, de modo a poderem desempenhar as suas funções da forma mais eficaz. Esta

capacidade para trabalhar em colaboração com diferentes técnicos representa um enorme benefício para os professores (Kronberg, 2003, *cit. in* Pinto & Morgado, 2012, p.500)

De realçar que a opinião qualitativa dos docentes inquiridos foi de encontro aos resultados quantitativos apurados, relativamente ao grau de satisfação dos diretores de turma face aos recursos disponibilizados pela escola onde se encontravam a lecionar. Estes dados expressaram-se sob a forma de uma média global situada no grau 3 (2,9), havendo, no total dos inquiridos, 39% de insatisfeitos. O grau de satisfação em relação aos recursos era menor no agrupamento A (com 46% de insatisfeitos), em que a média de respostas foi de grau 3 (2,8), do que no agrupamento B (com 30% de insatisfeitos), em que a média de respostas também foi de grau 3 (3,2).

Mais uma vez, os dados vão de encontro à fundamentação teórica quando sustentava que havia uma grande diferença entre aquilo que os conselhos de turma solicitam e aquilo que os agrupamentos podem dar, sendo que há situações em que os agrupamentos não podem cumprir o que está solicitado porque não há recursos, fundamentalmente humanos (Dias, 2013).

#### **5.2.2.2 Necessidade de formação específica**

Na fundamentação teórica da presente investigação já se havia apurado que a formação é um dos pilares basilares da escola inclusiva, defendida na Declaração de Salamanca:

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a: garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.” (...).“O maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e muitas vezes, difíceis condições em que trabalham. (Declaração de Salamanca, 1994, p.28).

Pinto & Morgado (2012) constataram que a formação existente e direcionada aos docentes, continua a não explorar de forma suficiente a área das necessidades educativas especiais. Referiram a necessidade de uma maior diversificação nos conteúdos da formação dos professores, de forma a envolver matérias como desenvolvimento, identidade e diferença.

Mesquita e Rodrigues (*cit. in* Morgado, 2003) identificaram como necessidades de formação na área da Educação Especial aspetos como: conceitos de Educação Especial, problemas de desenvolvimento e implicações socioeducativas, adaptações curriculares, metodologias de intervenção, cooperação interdisciplinar e dinâmica familiar.

Assim, o segundo constrangimento identificado pelos diretores de turma inquiridos no presente estudo empírico, foi de encontro a um dos obstáculos à Inclusão que já havia sido identificado na fundamentação teórica: a necessidade de formação.

De anotar que a informação qualitativa recolhida foi ao encontro dos dados quantitativos apurados, uma vez que, no total dos inquiridos, não só consideraram haver bastante necessidade (grau 4) de fazer formação específica nesta área direcionada aos diretores de turma (74%), mas também a todos os docentes do Conselho de Turma (52%).

Os inquiridos parecem assumir que lidar com alunos que têm necessidades educativas especiais é um ato complexo, que exige formação, treino, especialização e experiência. A necessidade de formação especializada sentida pelos inquiridos, vai de encontro ao que já havia sido apurado aquando da revisão bibliográfica. No caso da Educação Especial, as metodologias, as técnicas e o tipo de relação estabelecida com o aluno diferem substancialmente daquilo que é usual no ensino regular, o que significa que quem lida com estas crianças tem que ter uma formação específica que não decorre da “boa vontade” dos professores (Lopes, 2007).

### **5.2.2.3 Necessidade de cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo**

O terceiro constrangimento mais apontado pelos diretores de turma inquiridos foi a falta de colaboração entre todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais (e por vezes até do próprio docente de Educação Especial), na tentativa de resolução dos problemas que respeitam aos alunos com necessidades educativas especiais.

A falta de colaboração entre professores do ensino regular e da Educação Especial foi apontada por Lopes (2007), como um acontecimento raro.

A fundamentação teórica havia sustentado que os resultados mostram que os professores que desenvolvem a sua atividade em parceria com outros, quer os de Educação Especial, quer os do ensino regular, manifestam opiniões mais positivas sobre Inclusão, níveis de eficácia mais elevados e pontuações mais altas da sua própria competência em comparação com professores que trabalham em turmas tradicionais (Campos, 2012).

Esta opinião foi de encontro aos dados quantitativos em que os diretores de turma, no total dos inquiridos, atribuíram bastante relevância (grau 4) à necessidade de articulação entre todos os docentes do Conselho de Turma com vista à resolução de problemas relacionados com estes alunos.

É importante a comunicação e a existência de uma relação de proximidade, confiança e cooperação entre todos os professores do Conselho de Turma e o docente de Educação Especial. Este tipo de relação por vezes falha devido ao excesso de trabalho quer dos professores do ensino regular, quer dos professores do ensino especial, pelo que é normal que se sintam frustrados por não conseguirem dar apoio a todos os alunos com necessidades educativas especiais (Dias, 2013).

#### **5.2.2.4 Falta de tempo**

Foi realçado pelos diretores de turma inquiridos como um dos obstáculos sentidos ao acompanhamento eficaz dos alunos com necessidades educativas especiais a falta de tempo, o que vai de encontro aos obstáculos à Inclusão, apurados na fundamentação teórica da presente investigação.

A falta de tempo sentida por muitos professores é apontada como uma das necessidades principais para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais. Os professores afirmam não ter tempo para poderem providenciar a estes alunos um serviço de melhor qualidade (Pinto & Morgado, 2012).

Este problema torna-se mais significativo sabendo que os alunos com maiores dificuldades exigem muito tempo e dedicação quase exclusiva, tarefa que os professores percebem se incompatível com o ensino do resto da turma (Lopes, 2007).

#### **5.2.2.5 Necessidade de colaboração do encarregado de educação**

A falta de colaboração do encarregado de educação foi igualmente referida (embora em menor número) como um dos constrangimentos ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na fundamentação teórica deste estudo já se havia explicitado que o professor do ensino regular, o próprio aluno e o respetivo encarregado de educação devem trabalhar em equipa de modo a encontrarem novas respostas educativas, sendo a interação destes intervenientes um contributo significativo para o sucesso do aluno com necessidades educativas especiais (Fernandes, 2012).

A colaboração entre professores, pais e outros profissionais de educação é reconhecida como um fator decisivo para o sucesso da inclusão (Campos, 2012).

### **5.2.2.6 Dificuldades ao nível da avaliação**

As dificuldades no processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais foi o último constrangimento referido pelos inquiridos. A disparidade entre a avaliação interna e externa que foi anotada por um dos inquiridos e vai claramente de encontro aos dados apurados na fundamentação teórica.

As “notas fantasiosas” atribuídas pelos professores no final dos períodos letivos acabam paradoxalmente por evidenciar um elementar bom senso, já que os professores se apercebem que, não tendo uma escala onde possam classificar os desempenhos dos alunos da Educação Especial, são empurrados para um exercício que lhes desagrada mas que tem o mérito relativo de não enxovalhar os alunos (Lopes, 2007).

### **5.2.2.7 Identificação de estratégias de melhoria**

Para solucionar alguns dos constrangimentos sentidos no seu desempenho face à Educação Especial, os diretores de turma afirmaram recorrer principalmente ao docente de Educação Especial. A Direção e os Serviços de Orientação e Psicologia também costumam ser procurados pelos diretores de turma com vista a resolver problemas ou colmatar dúvidas. As dúvidas parecem relacionar-se principalmente com os distúrbios em questão e a procura de estratégias que possam ajudar estes alunos a superar as suas dificuldades.

Os diretores de turma indicaram sugestões que, na sua opinião, poderiam contribuir para superar algumas das dificuldades sentidas no desempenho nesta área, a saber:

- A existência de mais formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes;
- A existência de mais recursos nas escolas que possam ajudar os alunos e os professores a fazer frente às suas dificuldades;
- Mais tempo para se dedicarem a estes alunos;

- Predisposição para a mudança por parte de todos os intervenientes no processo educativo destes alunos (o que vai de encontro à revisão da literatura efetuada).

Mais uma vez, podem relacionar-se os dados do estudo empírico com a fundamentação teórica, já que ambos indicam que a Inclusão depende do envolvimento cognitivo, mas também emocional, de todos aqueles que a compõem. Cada professor é composto por uma mistura de teorias e valores parcialmente formulados sobre a sua função e sobre a dinâmica do ensino e da aprendizagem (Clark & Peterson, 1986, *cit. in* Teixeira, 2004).

Na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular é reconhecido que um fator que interfere, de forma decisiva, é a atitude e o empenho dos professores perante a mesma. Este aspeto é particularmente relevante no processo de inclusão, uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades, direcionando a sua ação para áreas diferentes, muitas vezes sentidas como ameaçadoras. Os professores, são os atores privilegiados da Inclusão, dependendo o sucesso desta, em grande medida, das suas atitudes e crenças (Campos, 2012).

### **Síntese**

O presente estudo empírico validou alguns dos constrangimentos sentidos pela investigadora, nomeadamente no que diz respeito aos constrangimentos sentidos enquanto diretora de turma face à Educação Especial, assim como algumas das problemáticas referidas na fundamentação teórica.

Assim, os dados apurados demonstraram a não existência de procedimentos estruturados e claros do diretor de turma face à Educação Especial, entre as escolas investigadas, e, em alguns casos, até dentro da própria escola (ver avaliação, no agrupamento A).

Os procedimentos mais problemáticos relacionam-se sobretudo com a elaboração, coordenação e avaliação do Programa Educativo Individual.

A referenciação que parece ser o procedimento mais utilizado pelo diretor de turma, e emerge como o mais estruturado procedimento nas escolas.

Os diretores de turma inquiridos identificaram a existência de constrangimentos no que respeita ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais: a falta de recursos, a falta de formação e a falta de tempo.

Ainda os diretores de turma indicaram sugestões que, na sua opinião, poderiam contribuir para superar algumas das dificuldades sentidas no desempenho nesta área, a saber:

- A existência de mais formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes;
- A existência de mais recursos nas escolas que possam ajudar os alunos e os professores a fazer frente às suas dificuldades;
- Mais tempo para se dedicarem a estes alunos;
- Uma maior predisposição para a mudança por parte de todos os intervenientes no processo educativo destes alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como motivação primeira abordar e identificar alguns dos problemas sentidos pelos diretores de turma no acompanhamento dos seus alunos com necessidades educativas especiais, especialmente desde a entrada em vigor do Decreto-Lei nº3/2008, assim como contribuir para a superação dos mesmos, procurando ir de encontro aos seguintes objetivos gerais e específicos:

### Objetivos gerais:

I - Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento<sup>4</sup> dos alunos com necessidades educativas especiais;

II - Contribuir para a definição de estratégias que possam vir a minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

### Objetivos específicos:

1. Apurar o grau de conhecimento que os diretores de turma têm acerca da legislação e dos procedimentos a seguir relativamente ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
2. Saber quais são os procedimentos mais utilizados pelos diretores de turma no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
3. Apurar, em diferentes dimensões (intraescola e interescolar), se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;
4. Identificar os principais constrangimentos sentidos pelos diretores de turma no processo de acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais;

---

<sup>4</sup> Entendendo por acompanhamento o processo de referência, coordenação e avaliação.

5. Identificar as estratégias utilizadas pelos diretores de turma para colmatar as dificuldades sentidas no acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

No capítulo I, considerou-se importante traçar um retrato da evolução da Educação Especial em Portugal, nomeadamente através da revisão bibliográfica sobre o tema e de uma análise aprofundada da legislação que se encontra atualmente em vigor, em especial o Decreto-Lei nº3/ 2008, assim como do conceito de *Inclusão* que lhe está subjacente.

No capítulo II, foi dado especial destaque ao papel que o diretor de turma desempenha na Escola de hoje e às funções e responsabilidades que lhe são atribuídas na legislação que rege a Educação Especial.

No capítulo III, o estudo empírico, apresentaram-se os dados referentes à aplicação de um *inquérito por questionário* (ver *Anexo A*) que envolveu os diretores de turma do terceiro ciclo de duas escolas do norte do País (pertencentes a dois Agrupamentos diferentes). Nesse estudo procuraram-se recolher informações relativas à experiência dos diretores de turma na área da Educação Especial, apurando as suas perceções no que respeita a conhecimentos, práticas e constrangimentos sentidos no exercício do seu cargo, face ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conclui-se que a presente investigação permitiu constatar factos relativos ao desempenho do diretor de turma face à Educação Especial. Porém, também se considera pertinente, antes de enumerar tais factos, tecer duas conclusões acerca da caracterização dos diretores de turma inquiridos e das duas escolas onde foram aplicados os *inquéritos por questionário*.

Assim, da análise sociodemográfica global dos diretores de turma inquiridos, conclui-se que eram muito diminutos os inquiridos que trabalhavam há mais de cinco anos nas escolas onde foram aplicados os inquéritos, ou seja, não existia uma

identidade, um “percurso comum” que ligasse “aqueles” diretores de turma, à história “daquela” escola.

Podem relacionar-se estes dados com os crescentes constrangimentos decorrentes da atual condição de professor, com a degradação dos vínculos organizacionais e com a consequente perda de estabilidade contratual.

Note-se que, muito embora seja óbvio que quanto mais tempo de serviço no sistema maior a probabilidade de ter percorrido várias escolas, não deixa, contudo, de se afigurar como provável que os professores com mais de 15 anos de serviço detenham um percurso profissional marcado por um número menor número de escolas lecionadas do que os professores com menos anos de serviço. Poder-se-á relacionar esse facto com os crescentes constrangimentos decorrentes da atual condição de professor.

Outra conclusão a retirar da análise sociodemográfica da amostra relaciona-se com a diferença muito significativa entre a percentagem de diretores de turma que tinham nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais (61%) e a percentagem dos docentes com formação específica em Educação Especial (apenas 9%). Pode-se daqui inferir o quanto seria útil e válido fazer, pelo menos, uma análise das necessidades na formação dos diretores de turma na área da Educação Especial, já que esta faz parte da realidade de muitas direções de turma.

Assim, no que concerne ao desempenho do diretor de turma face à Educação Especial, concluiu-se que a experiência da investigadora nesta matéria, a fundamentação teórica realizada e o estudo empírico, contribuíram para enriquecer todo o percurso rumo à prossecução dos objetivos gerais da presente investigação.

No que diz respeito ao objetivo geral I da presente investigação: “Perceber se existe falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma no que diz respeito ao acompanhamento<sup>5</sup> dos alunos com necessidades educativas especiais”, conclui-se que existem lacunas, nomeadamente quanto à responsabilidade de algumas das funções e procedimentos que são inerentes ao cargo de Direção de Turma nesta área.

---

<sup>5</sup> Entendendo por acompanhamento o processo de referenciação, coordenação e avaliação.

Os dados apurados na presente investigação, demonstraram que, apesar do diretor de turma até considerar a sua função como muito relevante no acompanhamento do processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, não existiam procedimentos estruturados e solicitações claras face à maioria destes procedimentos nas escolas que foram alvo da presente investigação, remetendo-se, muitas vezes, o papel deste acompanhamento para o domínio da “boa vontade”, nomeadamente no que concerne à elaboração, coordenação e avaliação do Programa Educativo Individual.

Assim, os resultados do estudo empírico revelaram que, quanto aos procedimentos utilizados pelos diretores de turma inquiridos na área da Educação Especial, os domínios da legislação que apresentam maiores fragilidades são os da coordenação (de sua responsabilidade individual) e os da elaboração e avaliação do Programa Educativo Individual (de responsabilidade partilhada). De anotar que estes procedimentos deveriam ser assumidos *sempre* pelo diretor de turma, contudo, no que respeita à coordenação, apenas 26% dos diretores de turma inquiridos afirmaram ter sido *sempre* solicitados para essa função, enquanto que, no que respeita à elaboração do Programa Educativo Individual apenas 30% afirmaram ter colaborado *sempre* nesta tarefa.

Ainda no que diz respeito à coordenação do Programa Educativo Individual, é importante realçar que os diretores de turma transferiram claramente a responsabilidade dessa função para o docente de Educação Especial (68% do total de respostas), quando na realidade esta responsabilidade é, segundo a legislação, exclusivamente sua.

Conclui-se que, no que concerne às tarefas relacionadas com a direção de turma, não existem procedimentos estruturados nas escolas investigadas, quer na área da coordenação, quer na área da elaboração e avaliação da Programa Educativo Individual. Tal facto relaciona-se com a falta de conhecimento da legislação e/ou a falta de orientações explícitas, problemas originados pelo voluntarismo que este na base dos movimentos da integração e da inclusão educativa (Lopes, 2007).

Os resultados apurados no estudo empírico também revelaram que os procedimentos relacionados com a avaliação do Programa Educativo Individual mostravam fragilidades e careciam de algumas orientações específicas, já que a análise dos dados relacionados com este parâmetro sugeriu a existência de múltiplos

procedimentos interescolas e intraescolas por parte dos diretores de turma questionados (avaliação feita em Conselho de Turma e deixada em ata *versus* formulário próprio).

No que diz respeito à solicitação do diretor de turma face a esta avaliação, apenas 39% dos diretores de turma, no total dos inquiridos, afirmaram ter avaliado *sempre* o Programa Educativo Individual dos seus alunos com necessidades educativas individuais. Tarefa que segundo a Lei deve ser *sempre* formalizada no final do ano pelo diretor de turma, em conjunto com o docente de Educação Especial, com o encarregado de educação e com outros profissionais relevantes do processo educativo do aluno, no chamado “relatório circunstanciado”. Apurou-se, contudo, que os inquiridos atribuíram ao Conselho de Turma, a responsabilidade formal pela avaliação do Programa Educativo Individual, não existindo qualquer alusão ao “relatório circunstanciado” de final de ano.

O procedimento relacionado com a Educação Especial, para o qual os diretores de turma foram mais solicitados e que emergiu como o mais praticado e conhecido por parte dos inquiridos, foi o da referenciação, já que a grande maioria dos diretores de turma, do total dos inquiridos, afirmaram ter desencadeado um processo de referenciação. No entanto, também aqui existiam procedimentos distintos, já que no agrupamento A a referenciação fazia-se em ata do Conselho de Turma e no agrupamento B era utilizado um formulário de referenciação. Apesar disso, parecia haver conhecimento acerca do processo de referenciação em consonância com o que está na Lei, já que os diretores de turma de ambas as escolas identificaram corretamente os principais intervenientes no processo de análise da referenciação (o docente de Educação Especial, os Serviços de Orientação e Psicologia e o encarregado de educação).

Conclui-se que no que diz respeito aos procedimentos utilizados pelos diretores de turma inquiridos na área da Educação Especial, os domínios da legislação menos conhecidos e praticados foram os da coordenação e elaboração do Programa Educativo Individual, seguidos da avaliação. O procedimento que pareceu ser mais praticado e conhecido por parte dos diretores de turma, foi o da referenciação. Seria importante refletir acerca dos motivos que estarão por trás da falta de procedimentos estruturados

relativamente à elaboração do Programa Educativo Individual, coordenação e avaliação do mesmo.

O facto dos diretores de turma inquiridos não serem diretamente solicitados para estas responsabilidades, poderá estar relacionado com o desconhecimento generalizado acerca dos seus deveres. Estes dados foram de encontro à fundamentação teórica, quando se afirmava que a falta de explicitude é certamente um dos problemas mais sérios com que se debate a Educação Especial em Portugal (Lopes, 2007).

Pensa-se que seria importante que existissem procedimentos estruturados nas escolas no que diz respeito ao acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais por parte dos diretores de turma. Segundo Simpson e Kauffman (2007), as práticas que se destinam a facilitar a inclusão dos alunos com deficiências só poderão ser consideradas eficazes, se demonstrarem que têm uma utilidade generalizada. Isto é, se produzirem resultados úteis e relativamente previsíveis com grupos variados de alunos e em condições diversificadas.

Relativamente ao objetivo geral II da presente investigação: “Contribuir para a definição de estratégias que possam vir a minimizar a falta de procedimentos estruturados por parte dos diretores de turma e os seus eventuais impactos negativos na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais”, os constrangimentos e as sugestões dadas pelos diretores de turma inquiridos, com vista à melhoria do seu desempenho na área da Educação Especial, foram de encontro àqueles que já haviam sido identificados na revisão da literatura.

Assim, os diretores de turma inquiridos identificaram como constrangimentos ao eficaz acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais a carência de recursos em quantidade e qualidade nas escolas, seguido da falta de formação específica na área da Educação Especial e da falta de tempo para acompanhar estes alunos.

Os diretores de turma indicaram sugestões que, na sua opinião, poderiam contribuir para superar algumas das dificuldades sentidas no seu desempenho na área da Educação Especial, a saber:

- A existência de mais formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes;

- A existência de mais recursos nas escolas que possam ajudar os alunos e os professores a fazer frente às suas dificuldades;
- Mais tempo para se dedicarem a estes alunos;
- Uma maior predisposição para a mudança por parte de todos os intervenientes no processo educativo destes alunos, no sentido de se procurar uma ação colaborativa na tentativa de resolução das problemáticas inerentes aos alunos com necessidades educativas especiais.

Pensa-se ter alcançado de forma modesta, a meta que precedeu a presente investigação, que foi dar um pequeno contributo na identificação e na possível superação de alguns dos constrangimentos sentidos pelos diretores de turma na área da Educação Especial. Outros aspetos mereceriam uma reflexão mais aprofundada, quem sabe em investigações futuras, nomeadamente:

- O levantamento das reais necessidades de formação dos diretores de turma;
- O modo como os outros intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais (nomeadamente os órgãos de gestão escolar) percecionam os seus conhecimentos e procedimentos.
- O aprofundamento dos motivos que estarão relacionados com as dificuldades de operacionalização do Decreto-Lei nº3/2008.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva – algumas reflexões sobre experiências internacionais. *In: Perspetivas sobre a Inclusão – da Educação à Sociedade*. Porto, Porto Editora, pp.104 – 116.

Ainscow, M. (1995). *Uma Educação para Todos: Torná-la uma Realidade*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Albarello, L., *et alli* (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

Alho, S. e Nunes, C. (2009). Contributos do diretor de turma para a relação escola-família. *Educação*, v. 32 (n. 2, maio/ago.), pp. 150-158.

Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos*. Lisboa, Verso de Kapa.

Azevedo, C.A. e Azevedo, A.G. (2000). *Metodologia Científica. Contributo práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Porto, C. Azevedo.

Bairrão, J. e Pereira, F. (1999-2000). Situação atual da educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15-16. Pp.67-87.

Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.

Bairrão, J. (1981). Subsídios para um modelo de integração. *In: Encontro sobre integração da criança e do jovem deficiente*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Baptista, J.A. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. *In: Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 123-132.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Dinalivro.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa, Gradiva.

Bénard da Costa, A.M. (1996). *A Escola inclusiva: do Conceito à Prática*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Bénard da Costa, A.M. (1998). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. *In: Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Seminários e Colóquios*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 25-36.

Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola Mudar as Práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa, Escolar Editora.

Branco, M.L. (2007). *A Escola. Comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Brandão, C.R. (2003). *A pergunta a várias mãos. A experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo, Cortez Editora.

Brunswick, N. (1994). *Best practices for Inclusion*. Canada, Department of Education, Student Services Branch.

Brandão, M. (1989). Reflexão pessoal sobre o que é a formação. In: *IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 241-247.

Campos, A.P.M. (2012). *A Inclusão de crianças NEE em turmas do ensino regular: percepção de Docentes, Encarregados de Educação e Representantes do Conselho Executivo*. Tese de mestrado. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto, Porto Editora.

Carvalho, R. (1986), *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

Castilho, S. (1999). *Manifesto para a Educação em Portugal. Os equívocos e as soluções. As tendências do terceiro milénio*. Lisboa, Texto Editora.

Coelho, O. (2012). In/exclusão no trabalho e na educação. In: *Conhecimento e política em educação: Perspectivas em cinco países europeus. Educação, Sociedade e Culturas*, n. 34, pp. 161-165.

Correia, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições Asa.

Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto, Porto Editora.

Correia, L.M. (2013). *Inclusão e Necessidade Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto, Porto Editora.

Costa, M.M.B. (1996). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Cruz, P. (2006). O papel do diretor de turma face aos desafios da autonomia – um estudo de caso. [Em linha]. Disponível em  
<<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/92/1/TME%20292.pdf>>  
[Consultado em 31/03/2012].

Cunha, T. e Silvestre, S. (2008). *Somos diferentes somos iguais. Diversidade, Cidadania e Educação*. Santa Maria da Feira, AJPaz.

Dias, J. C. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Dias, M.C.M. (2013). *A Inclusão Escolar num Agrupamento de Escolas*. Tese de mestrado. Lisboa, Escola Superior João de Deus.

Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto, Porto Editora.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Eco, U. (1984). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa, Editorial Presença.

Favinha, M. e Hipólita, S. (2012). *A Pertinência do Papel do Diretor de Turma no Nosso Contexto Escolar*. Apresentação.

Favinha, M. (2006). *A Direção de Turma e a Mediação: A Coordenação da Gestão Curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

Felouzis, G. (s.d.). *A eficácia dos professores*. Porto, Rés Editores.

Fernandes, C. A. J. (2012). *A Inclusão das Crianças NEE, Portadoras de Paralisia Cerebral nos Agrupamentos de Escolas de Lamego: um estudo centrado na perceção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Ciências da Educação.

Ferreira, L. e Meireles-Coelho, C. (2011). Que aprendizagem inclusiva e individualizada é possível? O contributo da escola nova de Faria de Vasconcelos. In: *2º Congresso Internacional: Derrubar Barreiras, Facilitar Percursos*. Porto, Pró Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Fonseca, V. (1995). *Educação Especial. Programa de Estimulação Precoce. Uma introdução às ideias de Feuerstein*. Porto Alegre, Artmed.

Formosinho, J. (1992), O Dilema Organizacional na Escola de Massas, in *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, pp 23-48.

Frada, J.J.C. (2000). *Guia prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa, Edições Cosmos.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *In: Revista de Educação*, vol. XVI, nº1, pp.5-20.

Gordon, S.P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Asa, Lisboa.

Jacinto, M. (2006). Dinâmicas do Diretor de Turma na Promoção do Envolvimento da Família na Escola. [Em linha].

Disponível em <<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/676/1/LC192.pdf>>. [Consultado em 31/03/2012].

Kauffman, J.M. e Lopes, J.A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga, Psiquilíbrios edições.

Leite, C. e Lopes, A. Org.(2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa, Edições Asa.

Lico, M.D. (2012). *Participação docente em direção (e sentido?) à educação inclusiva. A perspetiva dos professores sobre a sua participação na vida da escola*. Trabalho de projeto. Instituto Politécnico de Bragança/ Escola Superior de Educação de Bragança.

Lima, C. e Bento, R. (2009). (Des)inclusão: Análise crítica do D.L. 3/2008. *In: X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Bragança, Instituto Politécnico de Bragança/ Escola Superior de Educação.

Lopes, J.A. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. *In: Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga, Psiquilíbrios edições, pp.21-94.

Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. *In: Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Lisboa, Edições Asa, pp. 213-231.

Marçal, B. *et alli* (2013). Informação para a inclusão. *In: INCLUDiT – Conferência Internacional para a Inclusão*. Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.

Marques, R. (1991). *O Diretor de Turma O orientador de turma – estratégias e atividades*. Lisboa, Texto Editora.

Marques, R. (2002). *O diretor de turma e a relação educativa*. Lisboa, Editorial Presença.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva. Contextos sociais*. São Paulo, Artmed.

Moniz, L. (2008). *Não sei se sou diferente. A (in)visibilidade da diversidade cultural*. Lisboa, Livros Horizonte.

Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto, Campo das Letras.

Morgado, J. (2001) *Qualidade, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Importância e Dificuldade Atribuída por Professores do 1º Ciclo*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica*. Lisboa, Editorial Presença.

Morgado, J. (2003), Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. *In: Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto, Porto Editora, pp.73-88.

Nesse e European Commission (2012). Education and Disability/Special Need. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. European Union[em linha]. Disponível em. <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>> [consultado em 16/04/2014].

OMS (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa, Direção Geral de Saúde.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Assembleia Geral da ONU.

Pacheco, J. (2007). *Caminhos para a inclusão*. São Paulo, Artmed.

Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades das famílias*. Lisboa, Secretariado Nacional de Reabilitação.

Perrenoud, P. (2003). *A Escola de A a Z. 26 maneiras de repensar a educação*. São Paulo, Artmed.

Pinto, N. e Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a Inclusão. *In: Atas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*.

Pires, E.L. (1987/1998). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e Comentários*. Lisboa, Edições Asa.

Postic, M. (1990). *Observação e formação de professores*. Coimbra, Livraria Almedina.

Porter, G. (2009). *Elevar o Patamar para tornar as Escolas Inclusivas, a Estratégia Nada de Desculpas*. Conferência Internacional Educação Inclusiva. Lisboa, Ministério da Educação.

Quintas, J. (1999). *Formação de Professores em Educação Especial*. Noesis.

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

Ribeiro, E. J. (2006) A conjugação da diferença como primeiro passo para a equidade. *In: De olhos postos na Educação Especial. Seminários e Colóquios*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, pp. 31-42.

Rodrigues, A. e Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. *In: Perspetivas sobre a inclusão- da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora, pp. 89–102.

Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto, Porto Editora.

Roegiers, X. (2004) *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. São Paulo, Artmed.

Rua, M. (2008). O Diretor de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico. [Em linha]. Disponível em:

<[http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1576/1/FR\\_Mestrado23072010.pdf](http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1576/1/FR_Mestrado23072010.pdf)>.

[Consultado em 31/03/2012].

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica – O caso do diretor de turma*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Silva, A.G., Pinto, J.M. (1999). *Metodologia das ciências sociais*. Porto, Afrontamento.

Silveira, F.F. e Neves, M.M.B.J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, pp.79-88.

Silveira, M. e Almeida, R. (2005). *Caminhos para a inclusão humana. Valorizar a pessoa, construir o sucesso educativo*. Porto, Edições Asa.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa, Texto Editores.

Simpson, R.L. e Kauffman, J.M. (2007) Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. *In: Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga, Psiquilíbrios, pp.167-190

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.

Sousa, M.H. (2009) *O Diretor de Turma como mediador entre o Conselho de Turma, os Alunos, e os Encarregados de Educação: contributos para a avaliação da Direção de Turma*. Tese de mestrado. Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.

Teixeira, J.T. (2004). *Mudança de concepções dos professores*. Lisboa, Instituto Piaget.

Tilstone, C., Florian, L. e Rose, R. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa, Instituto Piaget.

Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras, Celta Editora.

Thurler, M.G.; Perrenoud, P. (1994), *A Escola e a Mudança. Contributos Sociológicos*. Lisboa, Escolar Editora.

Torres, M. (2007). O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar. [Em linha]. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/120/1/TME%20338.pdf>. [Consultado em 31/03/2012]

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, UNESCO.

UNESCO (1998). *Professores e ensino num mundo em mudança*. Relatório Mundial de Educação 1998. Porto, Edições Asa.

UNESCO (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida*. Relatório Mundial sobre a Educação 2000. Porto, Edições Asa.

Valverde, D.M.R. (2009). *Turmas de Percurso Curricular Alternativo. Um processo possível de inclusão de jovens em risco?* Tese de mestrado. Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa/ Departamento de Ciências Sociais Aplicadas.

Vayer, P. e Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa, Instituto Piaget.

Zenhas, A. (2004). A Direção de Turma no Centro da Colaboração entre a Escola e a Família. [Em linha].

Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf>>.  
[Consultado em 31/03/2012].

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Diretor de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto, Porto Editora.

## LEGISLAÇÃO

- Portugal - Constituição da República, art. 71.º, 72.º, 73.º.
- Portugal – Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo III, Lei n. 46/1986, de 14 de outubro.
- Portugal – Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo II, Decreto-Lei n. 35/1990, de 21 de janeiro.
- Portugal – Decreto-Lei n. 319/1991, de 23 de agosto.
- Portugal – Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro.
- Portugal – Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de Janeiro.
- Portugal – Lei n. 21/2008, de 12 de Maio.
- Portugal – Lei n. 71/2009, de 6 de Agosto.

## **ANEXOS**

Filipa Melo Matos - O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial

# O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial

Conhecimentos,  
Práticas e  
Constrangimentos

Inquérito por Questionário  
para Diretores de Turma



## **Introdução**

Este inquérito insere-se num trabalho de pesquisa relativo ao tema: “O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial” e dá oportunidade aos Diretores de Turma de fornecerem informação para a análise da sua ação relativamente ao acompanhamento processual dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, especialmente desde a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008.

Os Diretores de Turma fornecerão informação sobre questões como os seus conhecimentos face à Educação Especial; as suas práticas relativamente ao acompanhamento destes alunos e os constrangimentos que possam ser sentidos ao longo de todo o processo.

O objetivo deste estudo é o de traçar um retrato das diferentes práticas educativas relativas ao acompanhamento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas nossas escolas e o de contribuir com estratégias que possam vir a auxiliar os Diretores de Turma no desempenho da sua função.

## **Confidencialidade**

Todas as informações recolhidas neste estudo serão tratadas de forma confidencial, sendo do conhecimento exclusivo dos investigadores. A participação neste inquérito é voluntária e qualquer participante pode desistir a qualquer momento. Não há respostas certas ou erradas. O importante é que responda de acordo com a sua opinião. Por favor responda com sinceridade e clareza.

## **Sobre o questionário**

- Este questionário deverá levar aproximadamente 10 minutos a preencher.
- As instruções para responder às perguntas estão escritas em itálico.
- Após a conclusão do questionário, deverá colocá-lo no respetivo envelope e colocá-lo dentro da caixa/urna, que se encontrará devidamente identificada na sala de Diretores de Turma.

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

**INFORMAÇÃO BIOGRÁFICA**

*Estas perguntas referem-se a si e à sua formação. Ao responder às questões, por favor assinale a(s) opção(opções) adequada(s) ou forneça os dados solicitados.*

**1. É do género feminino ou masculino?**

*Por favor assinale uma opção.*

**Feminino**

**Masculino**

**2. Qual é a sua situação atual de emprego como docente?**

*Por favor assinale uma opção.*

**Professor do Quadro**

**Professor Contratado**

**3. Quantos anos de experiência tem?**

*Por favor arredonde para anos completos.*

**Ano(s) a trabalhar como docente nesta escola.**

**Ano(s) no total, a trabalhar como docente.**

**Ano(s) no total, de experiência como Diretor de Turma.**

**4. Possui formação específica na área da Educação Especial?**

*Por favor assinale uma opção.*

**Sim**

**Não**

**5. Tem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sua Direção de Turma?**

*Por favor assinale uma opção.*

Sim

Não

**DESEMPENHO DO DIRETOR DE TURMA FACE À EDUCAÇÃO ESPECIAL**

*Por favor considere o desempenho no âmbito apenas da Direção de Turma.*

**6. Que conhecimento possui acerca da legislação que atualmente rege a Educação Especial (Decreto-Lei 3/2008)?**

*Identifique o grau de 1 (pouco) a 5 (muito)*

<b>a) Grau de conhecimento acerca da legislação que atualmente rege a Educação Especial.....</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

**7. Opinião sobre o contributo do Diretor de Turma (DT) no processo educativo do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).**

*Identifique o grau de 1 (pouco relevante) a 5 (muito relevante)*

<b>a) Relevância na <u>referenciação</u> do aluno com NEE.....</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>b) Relevância na <u>coordenação</u> do processo educativo do aluno com NEE.....</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>c) Relevância na <u>avaliação</u> do aluno com NEE.....</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**8. De todos os intervenientes no processo de educativo de um aluno com NEE, quem considera ser o responsável máximo pela coordenação do seu Programa Educativo Individual (PEI)?**

*Por favor assinale apenas uma opção.*

- Docente de Educação Especial
- Encarregado de Educação
- Diretor de Turma
- Aluno
- Diretor do Agrupamento
- Conselho de Turma
- Serviços de Psicologia e Orientação

**9. Das seguintes tarefas quais são as que utiliza com mais frequência enquanto DT de alunos com NEE:**

*Para cada alínea, assinale uma opção utilizando uma cruz (X).*

	Nunca	Algumas vezes	Sempre
a) Referenciação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Coordenação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Avaliação.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Elaboração do PEI.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**10. Qual a sua opinião acerca dos recursos existentes na sua escola para o encaminhamento e o acompanhamento dos alunos com NEE?**

*Identifique o grau de 1 (mínimo) a 5 (máximo)*

a) Grau de <u>cobertura</u> da escola em recursos para auxiliar os DT's no acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
b) Grau de <u>satisfação</u> acerca dos recursos disponíveis na escola para auxiliar os DT's no acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
c) Grau de satisfação relativamente à eficácia do processo de <u>referenciação</u> dos alunos com dificuldades de aprendizagem.....	1	2	3	4	5
d) Grau de satisfação relativamente à eficácia do processo de <u>avaliação</u> dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
e) Tendo em conta os recursos de que dispõe na escola, como classifica o grau de <u>eficácia</u> do seu desempenho relativamente ao acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5

**11. Qual a sua opinião acerca da necessidade de formação específica na área da Educação Especial? Identifique o grau de 1 (mínimo) a 5 (máximo)**

a) Identifique o grau de <u>dificuldade</u> no acesso à formação específica na área da Educação Especial.....	1	2	3	4	5
b) Sente necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada aos DT's.....	1	2	3	4	5
c) Sente necessidade de formação específica na área da Educação Especial direcionada a todos os docentes.....	1	2	3	4	5
d) Tendo em conta a formação que possui, como classifica o nível de eficácia do seu desempenho relativamente ao acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
e) Como classifica o seu nível de preparação relativamente ao acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5

**12. Qual a sua opinião sobre a necessidade de cooperação entre o DT e os restantes intervenientes no processo educativo para a inclusão social do aluno com NEE?**

*Identifique o grau de 1 (mínimo) a 5 (máximo)*

a) Existe cooperação entre os vários intervenientes do processo educativo (D.T., E.E., docente de Educação Especial...) na tentativa de resolução dos problemas relativos ao acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
b) Nível de cooperação entre os docentes do Conselho de Turma no processo de acompanhamento dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
c) A articulação entre professores do Conselho de Turma é relevante para a resolução das dificuldades dos alunos com NEE.....	1	2	3	4	5
d) Nível de inclusão dos alunos com NEE na sua Direção de Turma.....	1	2	3	4	5
e) Nível de inclusão dos alunos com NEE na sua Escola...	1	2	3	4	5

**FEEDBACK DO DIRETOR DE TURMA**

*As questões que se seguem são abertas e servem para perceber se existirão novos fatores ou problemáticas inerentes à temática em estudo e que não tenham sido previamente ponderados.*

**13. Que procedimento é seguido na sua escola relativamente à referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem para a Educação Especial?**

---



---

**14. Que procedimento é seguido na sua escola relativamente à avaliação dos Programas Educativos Individuais (PEI) dos alunos com NEE?**

---



---

**15. Refira as três principais dificuldades que sente enquanto DT no processo de acompanhamento dos alunos com NEE:**

15.a) \_\_\_\_\_

15.b) \_\_\_\_\_

15.c) \_\_\_\_\_

**16. Caso se justifique, que estratégias costuma utilizar, ou a quem costuma recorrer, para colmatar dúvidas sentidas no processo de acompanhamento dos alunos com NEE?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**17. O que poderia contribuir para melhorar o seu desempenho na área da Educação Especial?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Fim do Questionário.**

**Muito obrigado pela sua participação!**

Filipa Melo Matos - O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo/a Sr(a)

Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxx

No âmbito da Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Universidade Fernando Pessoa, encontro-me a realizar um trabalho de investigação subordinado ao tema *O Diretor de Turma face à Educação Especial: conhecimentos, práticas e constrangimentos*, orientado pela Professora Doutora Ana Costa.

Assim, solicito autorização para administrar um inquérito por questionário aos diretores de turma do terceiro.

O tempo necessário para a aplicação deste instrumento será cerca de 10 minutos.

Todos os dados obtidos são rigorosamente confidenciais e só serão utilizados para os fins a que a investigação se destina. Estamos disponíveis para qualquer esclarecimento (contactos: 96xxxxxxx, xxx@ufp.edu.pt)

Antecipadamente grata pela V. preciosa colaboração.

Com os meus melhores cumprimentos,

Filipa Margarida Sousa Azevedo de Melo Matos

Autorizo

Não Autorizo

---

(Diretora do Agrupamento de Escolas xxxxx)

Filipa Melo Matos - O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Designação do Estudo:

**O Diretor de Turma face à Educação Especial:  
conhecimentos, práticas e constrangimentos**

Eu, abaixo-assinado, (nome completo) -----  
-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da minha participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos inerentes à investigação em curso. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Por isso, consinto que me seja aplicado o método proposto pelo investigador.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_\_\_

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

Nome: Filipa Margarida Sousa Azevedo de Melo Matos

Assinatura:

Filipa Melo Matos - O Papel do Diretor de Turma face à Educação Especial

<b>Tabela de representatividades das respostas às questões 6 , 7, 10, 11 e 12</b>																			
<b>Agrupamento A</b>																			
	6	7a	7b	7c	10a	10b	10c	10d	10e	11a	11b	11c	11d	11e	12a	12b	12c	12d	12e
1	0%	0%	0%	0%	8%	15%	8%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	8%	0%	8%	0%
2	23%	0%	8%	15%	8%	31%	31%	31%	8%	0%	0%	8%	8%	8%	23%	8%	0%	8%	15%
3	31%	8%	23%	15%	54%	23%	23%	23%	38%	77%	8%	8%	46%	31%	38%	8%	15%	0%	8%
4	38%	54%	54%	46%	23%	23%	23%	31%	23%	23%	77%	54%	23%	54%	31%	54%	23%	31%	46%
5	8%	38%	15%	23%	8%	8%	15%	8%	23%	0%	15%	31%	23%	0%	8%	23%	62%	46%	31%
NS/NR	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Tabela de representatividades das respostas às questões 6 , 7, 10, 11 e 12</b>																			
<b>Agrupamento B</b>																			
	6	7a	7b	7c	10a	10b	10c	10d	10e	11a	11b	11c	11d	11e	12a	12b	12c	12d	12e
1	10%	10%	0%	10%	10%	20%	10%	10%	10%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	10%
2	0%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	20%	10%	10%	10%	10%	0%	30%	0%	0%	0%	10%	10%
3	40%	0%	0%	30%	30%	30%	60%	50%	40%	50%	10%	30%	60%	60%	60%	70%	40%	30%	20%
4	40%	80%	60%	50%	40%	30%	10%	10%	30%	30%	70%	50%	10%	10%	10%	10%	40%	30%	30%
5	10%	0%	10%	0%	10%	10%	10%	10%	0%	10%	10%	10%	0%	0%	10%	10%	10%	10%	10%
NS/NR	0%	0%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%	0%	0%	30%	0%	10%	10%	10%	20%	20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>Tabela de representatividades das respostas às questões 6 , 7, 10, 11 e 12</b>																			
<b>Total (Agrupamento A + Agrupamento B)</b>																			
	6	7a	7b	7c	10a	10b	10c	10d	10e	11a	11b	11c	11d	11e	12a	12b	12c	12d	12e
1	4%	4%	0%	4%	9%	17%	9%	9%	4%	0%	0%	0%	0%	4%	4%	4%	0%	4%	4%
2	13%	4%	9%	13%	9%	22%	22%	26%	9%	4%	4%	9%	4%	17%	13%	4%	0%	9%	13%
3	35%	4%	13%	22%	43%	26%	39%	35%	39%	65%	9%	17%	52%	43%	48%	35%	26%	13%	13%
4	39%	65%	57%	48%	30%	26%	17%	22%	26%	26%	74%	52%	17%	35%	22%	35%	30%	30%	39%
5	9%	22%	13%	13%	9%	9%	13%	9%	13%	4%	13%	22%	13%	0%	9%	17%	39%	30%	22%
NS/NR	0%	0%	9%	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	0%	0%	13%	0%	4%	4%	4%	13%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>