UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



Dois professores na sala de aula:
um estudo a propósito do apoio educativo em escolas do 1° ciclo

Isabel Maria Moreira Leitão Seabra
1999

U N I V E R S I D A D E D O P O R T O
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Dois professores na sala de aula:
um estudo a propósito do apoio educativo em escolas do 1° ciclo

Isabel Maria Moreira Leitão Seabra

1 9 9 9

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança em Contextos Educativos, sob orientação da Prof. Doutora Marina Serra de Lemos.

Agradecimentos

Se a concretização deste trabalho resultou dum grande esforço individual ele só se tornou uma realidade pelo grande apoio e colaboração que recebi de todos os que comigo colaboraram. Não quero deixar, no entanto, de destacar e agradecer a algumas pessoas cujo contributo foi mais directo.

À Prof. Doutora Marina Serra de Lemos agradeço a forma rigorosa como orientou esta tese, o extraordinário apoio e a disponibilidade constante que foram sem dúvida um dos grandes motores para que este trabalho chegasse ao fim.

À Prof Marylin Friend (Universidade de Indiana - EUA), que me despertou o interesse para este tema, me estimulou o desenvolvimento do projecto, dando-me algumas orientações que foram fundamentais.

A todos os meus professores, que ao longo da vida me estimularam o interesse pelo conhecimento, e em particular aos que mais directamente colaboraram na parte curricular deste Mestrado.

Aos meus colegas de Mestrado ao lado de quem, nos momentos mais difíceis, encontrei força para continuar.

Aos meus colegas de trabalho, que na partilha do dia a dia me despertaram para muitos dos problemas da educação especial, e com quem por conversas valiosas clarifiquei muitas ideias.

Às Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos de Santo Tirso e da Maia 34 pelo apoio prestado. Aos professores que directamente colaboraram cuja disponibilidade viabilizou a concretização do estudo empírico.

Aos meus amigos, com uma palavra directa para a Isabel Monteiro, que me impulsionou neste projecto e de quem tanto recebi.

À minha família, em especial, aos meus irmãos que nos momentos precisos estiveram sempre presentes e à minha mãe, sempre disponível, com quem aprendi a força determinada de levr um projecto ao fim, tão importante nesta fase.

Ao José Carlos, ao João Pedro e ao José Miguel, ao lado de quem me tem sido possível concretizar os meus sonhos, pelo apoio incondicional que recebi, pela força que me derem nos momentos de hesitação e pela partilha nos entusiasmos.

Porto, 16 de Julho de 1999

Isabel Maria Moreira Leitão Seabra

Resumo:

O atendimento a alunos com necessidades educativas especiais tem passado por diversas fases na história da educação, preconizando-se hoje uma orientação inclusiva nas escolas. A sua concretização passa, na opinião de diversos autores, por desenvolver estratégias de apoio educativo no contexto da sala de aula, combinando a acção simultânea de dois professores – um do ensino regular e outro de educação especial - numa relação de colaboração. O objectivo geral deste estudo é procurar conhecer melhor este modelo de apoio educativo. Numa primeira fase estudaram-se algumas características gerais dos apoios educativos e as percepções dos professores acerca desses apoios, através da análise das respostas a um questionário, elaborado para o efeito (numa amostra de 132 professores do 1° ciclo). Numa segunda fase, de aprofundamento, foram seleccionados onze pares de professores do ensino regular e de apoio educativo e caracterizaram-se, pela observação de situações de sala de aula, as modalidades de organização utilizadas entre os pares. Finalmente esses professores foram entrevistados no sentido de recolher a sua perspectiva mais pessoal sobre a situação concreta de ensino quando partilham a sala de aula. As principais conclusões do estudo apontam para: a) alguma diversidade nos modos de organização utilizados; b) um trabalho com características pouco colaborativas entre os pares; c) falta de condições prévias necessárias ao desenvolvimento com sucesso de programas deste tipo; d) pouco apoio institucional. A opinião dos professores a propósito do apoio dentro da sala de aula aponta para alguns aspectos positivos que decorrem da sua aplicação, embora destacando alguns dos seus problemas.

Abstract:
In the history of Education various support models have been proposed to support students with disabilities, but nowadays the inclusive approach is gaining larger acceptance. One of the most important trends to implement inclusion is supporting students with special needs, in their classes, sharing the expertise of two teachers - one regular and one special education teacher - in a collaborative relationship. The aim of this study is to understand how this kind of support is being developed. In a first phase, using a special purpose questionnaire, we intend to characterise the organisational arrangements that are being used to support special students and to understand the teacher's perceptions about their experience (in a sample of 132 elementary school teachers). In a second phase, after selecting eleven pairs of co-teachers, we observed their co-teaching activity in order to define and typify the different approaches they are using. Finally we interviewed these co-teachers to know their own perspectives about sharing the classroom with another teacher The main conclusions of the study are: a) teachers are using different approaches when they co-teach; b) they are not developing strong collaborative working relationships; c) the critical pre-requisites to implement successful programs are not being addressed; d) the institutional support is lacking Teachers consider some positives benefits using co-teaching but they also highlight some problems regarding its implementation.

Resumé:
Le suivi des éléves avec des besoind educatives spécials a traversé plusieurs phases dans l'histoire de l'éducation. De nos jours on préconise une orientation inclusive des écoles. D'après divers auteurs, il se concrétise à travers le développement des stratégies de soutien éducatif dans le cadre des salles de classe. Elle combine l'action simultanée de deux professeurs : un provenant de l'enseignement classique et autre de l'education spécialisée. Il s'agit d'un rapport de collaboration.L'objectif général de cette étude est de chercher à mieux connaitre ce modèle de soutien éducatif. Dans un premier point quelques caractéristiques générales des soutiens éducatifs et les perceptions des professeurs à ce sujet ont été étudiées à travers l'éboration d'un questionnaire à cet effet (participation de 132 professeurs du 1er cycle).Ensuite dans une étude plus approfondie, onze « paires » de professeurs ont été selectionées : d'un côté les professeurs de l'enseignement classique et de l'autre les professeurs du soutien éducatif. C'est en fonction de l'observation des situations dans les salles de classe que se sont établies les modalités d'organisation utilisées entre les « paires ». Finalement ces professeurs ont été interrogés afin de recueillir leur perspective personnelle quant à une situation concrète d'enseignement lorsqu'ils partagent une salle de classe.Les principales conclusions menées par cette étude sont : a) une certaine différence dans les moyens d'organisation utilisés ; b) un travaille de faible collaboration entre les « paires » c)manque de conditions nécéssaires our le réussite du développement de programes de ce genre ; d) une appui institutionnel insuffisant. L'opinion des professeurs en ce qui concerne le soutien dans les salles de classe met en valeur quelques aspects positivs suscités par son application, malgrè la reconnaissance de certaines difficultés.

SUMÁRIO TEMÁTICO

Introdução 1

Capítulo I – A Evolução da Educação Especial 6
1. Introdução 7
2. Da Fase Assistencial à Segregação Educativa 8
   2.1. Princípios Gerais 8
   2.2. Situação em Portugal 9
   2.3. Perspectivas Críticas 9
3. Da Segregação Educativa à Integração 11
   3.1. Introdução 11
   3.2. Conceitos Emergentes 12
   3.3. Organização do Atendimento 14
   3.4. Situação em Portugal 17
   3.5. Novos Desafios 20

Capítulo II – A Escola Inclusiva 22
1. Enquadramento Histórico 23
2. Conceito de Inclusão 25
3. A Prática da Inclusão 27
   3.1. Reorganização da Escola 27
   3.2. Reestruturação ao Nível da Classe 30
   3.3. Redefinição de Papéis 33
4. Situação em Portugal 35
5. Reflexão Final 37

Capítulo III – O Ensino Partilhado 39
1. Introdução 40
2. Conceitos Básicos de Colaboração 42
3. Definição de Ensino Partilhado 45
4. Planificação de Programas de Ensino Partilhado 52
   4.1. Planificando ao Nível da Escola 53
   4.2. Planificando ao Nível da Classe 56
   4.3. Pensando ao Nível dos Professores 57
5. Algumas Questões de Implementação na Prática 60
   5.1. Tempo para Planificação 60
   5.2. Conteúdos das Planificações 61
   5.3. Planificação e Organização de Horários 62
   5.4. Necessidade de Formação 66
   5.5. Conseguir Relações Colaborativas 69
6. Avaliação da Implementação de Programas de Ensino Partilhado 74

6.1. Vantagens para os Alunos 74
6.2. Vantagens para os Professores 77
6.3. Melhorando a Qualidade do Ensino 78
7. Novos Desafios de Mudança

Capítulo IV – Estudo sobre a Prática de Ensino entre Pares: Objectivos Gerais e Orientações Metodológicas 83
1. Objectivos Gerais 83
2. Orientações Metodológicas 86

Capítulo V – Percepções dos Professores sobre o Apoio Educativo Objectivos, Métodos e Resultados 88
1. Objectivos 89
2. Amostra 90
3. Método de Recolha de Dados 91
4. Procedimentos 96
5. Resultados 97
6. Análise e Interpretação dos Resultados 112

Capítulo VI – Caracterização das Modalidades de Ensino entre Pares Objectivos, Métodos e Resultados 116
1. Objectivos 117
2. Amostra 118
3. Método de Recolha de Dados 121
4. Procedimentos 124
5. Resultados 125
6. Análise e Interpretação dos Resultados 135

Capítulo VII –Perspectiva dos Professores sobre a Modalidade de Ensino Adoptada: Objectivos, Métodos e Resultados 141
1. Objectivos 142
2. Amostra 143
3. Método de Recolha de Dados 144
4. Procedimentos 147
5. Análise dos Dados 148
6. Resultados 156
7. Análise e Interpretação dos Resultados 175

Capítulo VIII – Análise e Interpretação Final dos Resultados 180

Conclusão Geral 191

Bibliografia 196

Anexo 1 – Questionário dos Professores de Ensino Regular 205

Anexo 2 - Questionário dos Professores de Apoio Educativo 212

Anexo 3 – Mapa "Número de Alunos com Necessidades Educativas" 217

Anexo 4 – Grade de Observação 221

Anexo 5 – Conteúdo das Interacções entre os Professores 223

Anexo 6 - Guião da Entrevista 225

Anexo 7 – Análise das entrevistas: agrupamentos e exemplos de indicadores 228

Anexo 8- Tipos de vantagens e problemas referentes a professores e alunos 264

INTRODUÇÃO

Face aos múltiplos desafios do futuro, a Educação é um trunfo indispensável à humanidade para a construção de ideias da paz, de liberdade e de justiça social. Mas, para assumir o papel central que lhe cabe na dinâmica social, é fundamental que combata todas as formas de exclusão social conduzindo ou reconduzindo para o sistema educativo todos os que dele andam afastados ou o abandonaram porque o ensino não se adaptava ao seu caso (Unesco, 1996 a).

Embora a Escola não possa por si resolver todos os problemas de uma sociedade espera-se que não se torne ela própria um factor suplementar de exclusão social, devendo para isso adoptar uma política educativa suficientemente diversificada de modo a conseguir promover a integração dos grupos minoritários.

Especialmente durante os últimos vinte anos os governos tentaram orientar as suas acções para a expansão da educação, dando cumprimento ao objectivo da Unesco duma educação para todos.

Na "Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos", adoptada na Conferência de Jomtien, em 1990, é reforçada a ideia de que "*toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar duma formação concebida para responder às suas necessidades fundamentais. Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais da aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade da existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender*".(Artigo 1-1)" (citado em Unesco, 1996 a, p. 107).

Também em Portugal, a Constituição da República define o direito universal ao ensino *"com garantia de oportunidades de acesso e êxito escolar"* (art. 74ª), reforçado na Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece *"a universalidade, obrigatoriedade e gratituidade da escolaridade básica"* cabendo ao Estado a garantia de *"uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares"* (art.2º).

Um longo caminho tem sido percorrido, em Portugal e no Mundo, para concretizar estes princípios que, por razões de ordem sociocultural e económica, não são cumpridos cabalmente em muitos países, nomeadamente nos países em vias de desenvolvimento.

Um empenhamento profundo de todos nós e um grande cuidado reflexivo nos rumos a tomar torna-se fundamental. Não se esperando soluções imediatas para todos os problemas torna-se imperioso responder aos desafios que nos são propostos correndo riscos, mobilizando energias, modelando entusiasmos que nos conduzam a uma evolução progressiva que continua a ser necessária para atingir os objectivos duma Escola para Todos.

É dentro desta perspectiva que se inscreve o presente trabalho que se assume como um contributo para a reflexão sobre uma estratégia – o ensino partilhado[1] - considerada por diversos autores (Bauwens & Hourcade, 1995; Friend & Cook, 1996; Walther Thomas, 1997) como a mais eficiente forma de colaboração entre professores e um passo definitivo para a viabilização da inclusão educativa, resultando numa importante melhoria do ensino nas classes (Redditt, 1991).

De facto, se se chama permanentemente a atenção para a importância dos estudantes serem educados todos juntos, podendo tirar grandes benefícios desse trabalho conjunto, esquece-se o isolamento a que estão sujeitos os professores. O modelo dum educador numa sala é profundamente inapropriado para as exigências do séc. XXI, sendo urgente procurar novas formas de trabalhar; esta consciência está a fazer emergir um novo paradigma na educação com o ensino partilhado a liderar este movimento (Bauwens & Hourcade, 1995).

No capítulo um *A Evolução da Educação Especial* é feita uma pequena resenha histórica da Educação Especial, desde a fase a que chamamos assistencial até às perspectivas educacionais. Após uma breve referência ao atendimento segregado procuramos acompanhar o movimento integrativo.

Ao debruçarmo-nos sobre a integração educativa abordamos, as raízes históricas do seu aparecimento, os principais conceitos emergentes da sua aplicação prática e a forma como as escolas se organizam para a integração. Procuramos, ainda, situar o sistema educativo português neste movimento.

Finalmente surgem novos desafios que põem em questão alguns dos conceitos base da integração e que nos abrem a porta para o capítulo seguinte – a escola inclusiva.

Assim, o capítulo dois é dedicado à *Escola Inclusiva;* após um enquadramento histórico que situa este movimento nas preocupações do fim do século, de igualdade, justiça social e de aceitação da diversidade, partimos para a operacionalização mais concreta do conceito de inclusão. Em seguida analisamos algumas mudanças necessárias para a sua concretização, no plano da organização da escola e das classes, e no plano redefinição dos papéis do professor. Também, no que respeita à escola inclusiva, procuramos analisar a situação em Portugal.

No capítulo três *O Ensino Partilhado* fazemos um estudo mais detalhado desta forma de apoio, considerada como uma das estratégia privilegiadas para a concretização duma filosofia inclusiva.

Começando por inscrever o ensino partilhado no conceito mais amplo da colaboração, fazemos a sua definição operacional. Em seguida detemo-nos nas formas de

[1] Tradução do termo *co-teaching* que passaremos a referir como ensino partilhado

organização de programas de ensino partilhado analisando iniciativas ao nível da escola, das classes e dos próprios professores.

Abordamos, também, algumas das questões práticas que levanta a aplicação deste tipo de estratégia nomeadamente ao nível da própria organização da escola, da formação de professores e das relações colaborativas.

Após a análise das principais vantagens para os professores, para alunos e para a própria qualidade do ensino discutimos os principais desafios de mudança que a utilização do ensino partilhado implica.

No capítulo quatro *Estudo sobre a Prática de Ensino entre Pares: Objectivos Gerais e Orientações Metodológicas* damos conta do estudo empírico que realizamos, junto de uma amostra de professores, que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais, em escolas do 1° ciclo, no âmbito da acção de duas equipas de Coordenação dos Apoios Educativos.

Definimos o âmbito do estudo e os seus objectivos gerais em que procuramos conhecer a prática do apoio educativo a crianças com necessidades educativas especiais quando dois professores, um do ensino regular e outro de apoio educativo, partilham a este propósito a sala de aula. A metodologia que adoptamos foi determinada pela sua adequação aos objectivos definidos e ao tipo de informação requerida, tendo conjugado métodos quantitativos e qualitativos. Integrando-se num plano de investigação que se constituiu num movimento dialéctico entre recolha de dados, sua análise e implicações para o seu desenvolvimento, concretizou-se em três fases que passamos a descrever.

Assim, no capítulo cinco *Percepções dos Professores acerca do Apoio Educativo: Objectivos, Métodos e Resultados* damos conta da primeira fase do estudo em que procuramos conhecer as características gerais dos apoios educativos e as percepções dos professores a esse propósito. Para o efeito administramos aos professores da nossa amostra um questionário, por nós elaborado para o efeito; os resultados obtidos são apresentados e discutidas as principais conclusões.

No capítulo seis *Caracterização das Modalidades de Ensino entre Pares: Objectivos, Métodos e Resultados* damos conta da segunda fase do estudo em que seleccionamos uma amostra de onze pares de professores, um de ensino regular e outro de apoio educativo, e, pela observação de situações de sala de aula, caracterizamos as modalidades de organização utilizadas quando partilhavam a sala de aula. Os resultados das observações são apresentados, e análise e interpretação é feita com base no confronto com a literatura.

Finalmente no capítulo sete *Perspectivas dos Professores sobre a Modalidade de Ensino Adoptada: Objectivos, Métodos e Resultados* apresentamos a terceira fase do estudo, em que entrevistamos os professores dos pares que observamos na fase anterior, com o objectivo geral de recolher a sua perspectiva mais pessoal sobre o modo de organização que adoptaram. Apresentamos os resultados e discutimos as principais conclusões.

No capítulo nove *Análise e Interpretação Final dos Resultados* –procuramos fazer uma integração dos resultados e das principais conclusões a que chegamos em cada fase do estudo, que relacionamos com os dados da literatura, procurando cumprir o nosso objectivo geral - conhecer melhor a prática de apoio educativo quando dois professores, um do ensino regular e outro de apoio educativo, partilham a sala de aula a propósito do apoio a crianças com necessidades educativas especiais -.

I - A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. Introdução

Ao longo da História da Humanidade o modo como é encarada a problemática da deficiência reflecte, em muitos aspectos, a maturidade humana e cultural de uma comunidade (Fonseca,1980).

Assim, as atitudes perante a deficiência têm evoluído ao longo dos séculos. Na História registam-se práticas de profunda exclusão: recordemo-nos de algumas civilizações antigas, caso de Esparta ou Roma, que eliminavam logo à nascença todos os que tinham malformações. Também na Idade Média, numa sociedade muito influenciada por crenças supersticiosas e sobrenaturais, resultaram práticas de marginalização e perseguição a todos os que eram mental ou fisicamente diferentes.

No Renascimento as ideias dos filósofos iluministas, mais humanizadas, reverteram um pouco estas atitudes; mas, foi só durante o século XIX, que se iniciaram estudos de carácter mais científico sobre a deficiência que levaram a uma outra forma de encarar esta problemática.

A história, propriamente dita, da educação das crianças deficientes iniciou-se apenas nos finais do séc. XIX, início do séc. XX. Tem passado por diversas fases, que apresentam um padrão de desenvolvimento semelhante em diversos países, evoluindo duma perspectiva assistencial e/ou médica para uma perspectiva mais educacional (Felgueiras, 1994).

Na fase assistencial os objectivos eram basicamente de protecção e assistência da pessoa deficiente. Já no séc. XX, começou a prevalecer a ideia de que todos os indivíduos, desde que ensinados, poderiam tornar-se úteis à sociedade, passando-se para uma perspectiva de atendimento mais educacional, ainda que inicialmente em estruturas segregadas. A esta fase seguiu-se um movimento integrativo muito influenciado por pressões de movimentos sociais, políticos e educativos que evoluiu, hoje, para uma corrente que defende uma escola inclusiva.

Analisaremos esta evolução do atendimento em Educação Especial, começando pelo período que vai da fase assistencial à segregação educativa, passando pelo movimento integrativo e terminando com os princípios duma escola inclusiva.

2. Da Fase Assistencial à Segregação Educativa

2.1. Princípios Gerais

A denominada fase assistencial de atendimento em Educação Especial tem como pressuposto básico a ideia de que as crianças deficientes deviam estar protegidas e separadas do resto da sociedade, agrupando-se por categorias de acordo com as suas deficiências. O contacto com outras crianças devia ser evitado uma vez que podia tornar-se prejudicial para ambas as partes.

A educação ocorria em instituições asilares ou hospitalares e os objectivos eram basicamente proporcionar o bem estar, a protecção, o acolhimento, e, nalguns casos pontuais, o ensino de tarefas manuais básicas.

Em Portugal, a concretização desta fase começou já nos finais do Séc. XIX, quando foram criadas algumas instituições – asilos - para o atendimento de cegos e surdos.

Durante o séc. XX os conhecimentos científicos sofreram grande desenvolvimento nas áreas da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia, o que influenciou a política global da Educação surgindo, também, novas orientações para a Educação Especial.

Ao assumir-se, por um lado, que a educação deveria ser um direito universal e por outro que, desde que devidamente educados, todos os indivíduos podiam ser úteis à sociedade, começaram a aparecer respostas alternativas de carácter educativo para todos aqueles que não conseguiam enquadrar-se nas escolas e nas classes regulares.

Muitas destas estruturas, internatos, escolas especiais ou classes especiais, segregadas do sistema regular de ensino, eram apoiados por departamentos oficiais inicialmente mais ligados à Segurança Social e à Saúde do que à Educação. Em muitos países desenvolveu-se um verdadeiro sistema de ensino de Educação Especial, paralelo ao sistema regular de ensino.

As estruturas de atendimento orientando-se por um modelo médico, onde prevalecia uma concepção da deficiência vista como doença, tinham como primeira preocupação a classificação e a categorização por tipos de deficiência, baseando-se em testes psicométricos, que legitimavam e orientavam a colocação no sistema segregado, em diferentes escolas e classes.

Desta forma acreditava-se ser possível um atendimento e uma educação feita de forma mais controlada, devidamente acompanhada por técnicos especializados que utilizavam métodos e técnicas "especiais" conseguindo, desta forma, uma maior qualidade na educação destas crianças.

2.2. Situação em Portugal

Em Portugal constatamos que a rede de Educação Especial segregada foi quase inexistente e com recursos sediados essencialmente nos grandes centros; foi assim que muitas crianças com problemas foram submetidas ao abandono ficando em casa, nos casos mais graves, ou sendo atiradas para as escolas sem qualquer atendimento.

Sob influência do modelo clínico, numa orientação médico-pedagógica, é de salientar o papel do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que assume uma quantidade de iniciativas das quais destacamos a criação, em 1913, do primeiro curso em Portugal para especialização de professores e a orientação e responsabilidade pela criação das primeiras classes especiais nas escolas primárias, em 1946.

Os princípios deste sistema segregado mantiveram-se arreigados no espírito da comunidade surgindo, dentro desta linha, iniciativas de Associações de Pais na procura de respostas e soluções para os problemas de seus filhos. É curioso notar que algumas destas iniciativas são já contemporâneas com o desenvolvimento de movimentos a nível mundial que contestavam a segregação educativa, movimentos esses que começavam a ter influência na política portuguesa se bem que de forma ainda muito insipiente e só nalguns sectores.

Algumas das estruturas, criadas em Portugal, foram:

- a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral, fundada em 1960, que começa por criar nessa altura um Centro em Lisboa, outro em Coimbra (1970) e outro no Porto (1975).

- a APPACDM fundada em 1963, abrindo o primeiro centro em 1965, ao qual se seguiram diversos centros por todo o país.

- as CERCI'S (Cooperativas para Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas) que surgem já na década de 70, por iniciativa de grupos de pais, que são Instituições todas elas com a valência de escola especial, com respostas locais, para obviar o problema da falta de atendimento das estruturas oficiais.

2.3. Perspectivas críticas

Na prática, os resultados conseguidos com este tipo de organizações não foram os esperados, e um conjunto de motivações, muitas das quais de carácter económico, social e cultural levaram a uma mudança de perspectiva. Algumas dessas razões, enunciadas por Birch (1974), citado num estudo sobre Educação Especial Integrada do Secretariado Nacional de Reabilitação (1982), são:

- o desejo das famílias verem os seus filhos juntos das outras crianças e de os terem junto deles; de facto, muitas vezes, por razões do afastamento das escolas especiais em relação aos seus locais de residência, as crianças tinham de ser afastados das famílias;

- a influência negativa que a classificação das crianças em deficientes, perturbadas ou atrasadas, tem no modo como são tratadas pelos outros e na forma como se vêem a si próprias;

- a sub-valorização das crianças oriundas de meios socio-económicos mais baixos resultante da aplicação de testes de avaliação baseados em normas elaboradas para populações de outros estratos sociais mais elevados, o que fazia questionar a legitimidade duma colocação no ensino regular ou especial com base nestes resultados;

- a importância das crianças sem dificuldades contactarem com as crianças com problemas facilitando a aceitação da diferença e tirando ensinamentos positivos dessa convivência;

- a eficiência da própria Educação Especial, posta em causa na sequência da realização de estudos comparativos que não apresentavam resultados qualitativamente diferentes a propósito das crianças atendidas em classes especiais, em escolas especiais e na educação especial integrada;

- os custos da manutenção dum sistema paralelo muitos vezes superiores aos dum sistema integrado, se houver uma coordenação dos serviços entre educação regular e especial. Este conjunto de motivações levaram a que se abrissem caminhos para a definição duma nova etapa no atendimento na Educação.

3. Da Segregação Educativa à Integração

3.1. Introdução

O sistema segregativo de Educação Especial começou a ser motivo de forte contestação sobretudo por ser considerado muito discriminativo e anti-democrático.

Não conseguindo concretizar as promessas de eficácia com que surgiu, pois as crianças educadas nestas estruturas segregadas continuavam sem sucesso académico ao qual se acrescentava um forte estigma, em termos sociais, começaram a desenvolver-se movimentos de pressão que levaram a uma mudança de perspectiva no atendimento em Educação Especial, de modo a haver uma maior igualdade de oportunidades para todos.

Foi na Dinamarca, em 1940, que surgiram os primeiros movimentos promovidos por associações de pais contra as escolas segregadas que viriam a ter apoio normativo em 1959, com a legislação que incorpora o conceito de normalização de Bank-Mikkelsen (citado em Niza,1996) como *"a possibilidade do deficiente desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível"*(p.141).

Nasce, assim, o conceito de educação integrada, entendida como o atendimento educativo específico que é prestado a crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais no meio familiar, no infantário ou na escola regular em que a criança esteja inserida (Correia, 1997).

Durante a década seguinte os diferentes países deram uma atenção especial à organização dos serviços de Educação Especial que, perante o objectivo de assegurar o cumprimento duma escolaridade obrigatória, se viram na necessidade de garantir às crianças deficientes uma resposta adequada às suas necessidades.

A nível europeu, as experiências de países como a Dinamarca, a Noruega, a Suécia, o Reino Unido, a Espanha e a Grécia, têm vindo a aprofundar a política de integração com uma responsabilização crescente da escola regular por todos os alunos; Portugal inscreve-se também nesta perspectiva (Gaspar, 1995). Já a Alemanha e a Holanda foram caminhando de forma mais lenta mantendo as estruturas segregadas de grande qualidade.

Dois documentos são fundamentais para o enquadramento jurídico - legal deste novo paradigma da educação especial surgindo, um nos EUA, em 1975 - a legislação PL94-142 - e outro no Reino Unido, em 1978 - o relatório Warnock.

Alguns conceitos emergem desta nova política educativa e vão orientar, durante as décadas seguintes, as práticas na Educação mudando radicalmente o modo de pensar neste domínio.

3.2. Conceitos Emergentes

Vejamos, agora, quais as grandes mudanças que ocorreram em termos conceptuais dentro da nova filosofia integrativa. Para o efeito comecemos por nos deter nos princípios gerais dos dois documentos legais mais importantes sobre esta temática – a lei americana e a lei inglesa.

Bairrão (1988) considera que estas leis foram, na data, duas *"revoluções silenciosas"* no campo da educação especial que vieram trazer importantes mudanças. Numa análise feita à lei americana, PL 94-142, citando Wood (1984), considera serem cinco as principais componentes, pilares da nova forma de encarar a educação:

- o direito a uma educação pública adequada;
- o direito a uma avaliação justa e não discriminativa;
- o direito dos pais recorrerem a uma autoridade judicial quando as recomendações da lei não forem observadas;
- o direito à educação num meio o menos restritivo possível;
- o estabelecimento dum programa educativo individualizado de educação.

Na análise do relatório Warnock (Bairrão,1988) considera os seguintes aspectos fundamentais:

- a proposta dum modelo conceptual em que a deficiência passa a ser encarada como um "contínuo" de necessidades específicas de educação;
- a proposta duma nova metodologia de identificação e avaliação das crianças com necessidades educacionais específicas, exigindo-se uma descrição dessas necessidades;
- a atribuição de deveres às autoridades locais de educação perante as crianças com necessidades educativas especiais;
- a proposta dum papel mais activo dos pais na avaliação, nas decisões, e na concretização das medidas preventivas para os seus filhos.

Analisemos, mais em detalhe, alguns destes princípios e as suas implicações na prática:

Em primeiro lugar, surge o conceito de necessidades educativas especiais, como uma alternativa à caracterização dentro do modelo médico de deficiência, pouco útil para a educação. O relatório Warnock deslocou de forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando, para o enfoque na aprendizagem escolar dum currículo ou programa, representando a passagem do paradigma médico para o paradigma educativo (Niza, 1996).

O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou realização da criança e o que dela se espera (Wedell, 1983).

Marchasi e Martin (1990) citados em Correia (1997) referem-se a alunos com necessidades educativas especiais como sendo aqueles que *"apresentem um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e*

uma gama de recursos educativos diferentes daqueles que são necessários para os seus companheiros da mesma idade" (p. 48)

Segundo o relatório Warnock (1978) podemos identificar três categorias de necessidades educacionais:

- a necessidade de se encontrarem meios para ter acesso ao currículo (o que se aplica a crianças com incapacidade sensoriais ou motoras);

- a necessidade de ter um currículo especial ou modificado (o que se aplica a crianças com graves dificuldades de aprendizagem);

- a necessidade de dar especial atenção à estrutura social e ao clima emocional no qual a educação decorre (o que se aplica a crianças emocionalmente mais vulneráveis).

Pretende-se que a identificação destas necessidades, da responsabilidade conjunta de pais educadores e técnicos, não seja discriminatória e que se baseie em procedimentos de avaliação ecológica fornecendo orientações sobre o tipo de intervenção a realizar com as crianças, organizando-se modos de apoio que maximizem o sucesso na vida escolar.

O papel dos pais é aqui de importância relevante pois têm, agora, poder de decisão relativamente à educação formal a dar aos seus filhos podendo participar em todos os processos de avaliação e de decisão relativos às medidas a adoptar.

Um princípio fundamental é o de que todas as crianças devem receber a educação num meio o menos restritivo possível, isto é, deve procurar-se que a criança seja educada nas estruturas regulares de ensino e só em situações em que isto não seja de todo possível poderão receber apoio noutras estruturas a tempo parcial e, só excepcionalmente, a tempo total.

Deno (1970) desenvolveu o sistema de cascata de serviços de educação especial, representada simbolicamente por uma pirâmide invertida. O seu objectivo é definir uma série de ambientes educativos que vão desde as classes regulares (nível I), que representam o meio menos restritivo possível, até aos cuidados totais (nível VII) que representam o meio mais restritivo.

Considerando que os problemas mais frequentes são os menos graves a base da pirâmide corresponde à colocação do maior número de alunos enquanto que no vértice da pirâmide estará o menor número de casos.

Outro aspecto importante é que nenhuma criança pode ser incluída em qualquer programa especial sem que para o efeito tenha sido elaborado um programa educativo individual. O plano educativo individual, segundo o parecer da lei americana PL 94-142, que terá sido uma das fontes de inspiração da legislação portuguesa, deve ser elaborado por uma equipa multidisciplinar, com a participação dos pais, contendo indicações sobre:

- a descrição do nível actual de desempenho da criança;

- a definição de objectivos a curto e a longo prazo;

- a descrição dos serviços a serem prestados;

- o nível de integração na classe regular;

- a duração do plano;

- a selecção de critérios de avaliação que permitam determinar o grau de consecução dos objectivos específicas;

- o cronograma do processo de avaliação.

Com todas estas mudanças conceptuais passou-se, definitivamente, da visão dicotómica de classificação deficiente / normal, classe regular / classe especial para a ideia dum contínuo de necessidades e de recursos educativos, devidamente pensados para dar resposta específicas a cada criança.

3.3. Organização do Atendimento

Com base no conceito de "necessidades educativas especiais" as práticas educativas assentaram no princípio da responsabilização crescente da escola e dos professores do ensino regular que para o efeito deveriam organizar os recursos necessários para concretizar o atendimento a todos os alunos.

Uma primeira fase na organização do atendimento passa pelo despiste e avaliação das necessidades dessas crianças a partir do que se elabora um plano educativo individualizado.

Se pensarmos nas crianças que necessitam de ser identificadas, sinalizadas e posteriormente atendidas podemos, de acordo com Bairrão (1998), referir dois tipos de situações: crianças muito pequenas, entre os 0 e os 3 anos, que necessitam de metodologias específicas, e crianças em idades pré - escolares ou escolares.

Nas crianças em idade escolar podemos distinguir, conforme refere Simeonsson (1994), citado em Bairrão (1998), os "*problemas de baixa frequência e alta intensidade versus os problemas de alta frequência e baixa intensidade*" situação que tem implicações na organização do atendimento.

Os casos de baixa frequência e alta intensidade, são situações que resultando, na sua maioria, de problemas de etiologia genética, biológica ou congénita exigem mais recursos e frequentemente meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas exigindo uma abordagem pluridisciplinar e a articulação de serviços de saúde e segurança social com os serviços de educação.

Os casos de alta frequência e baixa intensidade é o maior grupo que aflige a escola sendo predominantemente a nível das estruturas de educação que os recursos devem ser organizados de modo a funcionarem eficazmente.

No figura I.1 apresentamos o esquema proposto por aquele autor:

INTENSIDADE	FREQUÊNCIA: ALTA	FREQUÊNCIA: BAIXA
ALTA		Deficiência Visual Autismo Deficiência auditiva Deficiência Mental Grave Etc.
BAIXA	Problemas de aprendizagem Problemas de comportamento Insucesso escolar Droga Criminalidade Etc.	

Nota: Adoptado de *Subsídios para o Sistema de Educação- os alunos com necessidades educativas especiais,* Bairrão (1998). Lisboa:CNE

Figura I.1 Classificação de Simeonsson das necessidades educativas especiais

Esta distinção vai ser importante em termos de organização do atendimento. Num modelo de educação integrada os casos de alta frequência e baixa intensidade deverão ter atendimento no sistema regular, nos meios menos restritivos. Já os casos de alta intensidade baixa frequência, podendo ter exigências específicas a nível de meios técnicos ou de pessoal especializado, podem ter de encontrar respostas em meios mais restritivos.

Diversas alternativas escolares podem surgir para concretizar a educação integrada. No sentido duma educação mais integrada para uma educação menos integrada as modalidades propostas no relatório Warnock (1978) são as seguintes:

- ensino a tempo inteiro numa classe regular;
- ensino a tempo inteiro na classe regular, com apoio;
- ensino na classe regular, com períodos de frequência da classe especial;
- ensino a tempo parcial na classe regular e frequência da classe especial;
- ensino na classe especial, com contactos sociais na escola regular;
- educação numa escola especial, em regime de externato, com contactos sociais com uma escola regular;
- educação numa escola especial, em regime de internato, com contactos sociais com uma escola regular;
- ensino a curto prazo, em hospitais e outros estabelecimentos;
- ensino a longo prazo, em hospitais e outros estabelecimentos;
- ensino domiciliário.

Frequentemente as respostas educativas nem sempre são concretizadas, na prática, com base na colocação no meio mais integrador e o recurso à sala de apoio é uma estratégia frequentemente utilizada, por uma questão de facilidade, mesmo para casos de baixa intensidade.

Esta prática frequente fez surgir, durante a década de 80 um movimento, denominado *"mainstreaming"* - inserção nos espaços comuns -, de contestação à utilização da sala de apoio, defendendo-se que a resposta a dar aos alunos com necessidades educativas especiais devia acontecer no contexto da própria sala de aula.

As críticas à utilização da estratégia da sala de apoio são diversas, centrando-se em torno dos seguintes argumentos:

- as necessidades educativas não resultam unicamente de problemas inerentes à própria criança mas resultam também da dinâmica vivida a nível da sala de aula - relação com professor, alunos, estratégias, currículos, materiais, enfim, todo o ambiente da sala de aula - (Benard da Costa, 1996);

- a separação da criança da classe regular pode trazer consequências negativas para a sua auto-imagem criando um estigma nos estudantes. (Benard da Costa, 1996; Johnston, 1994; Meyers, Gelzheit & Yelich, 1991);

- os estudantes que beneficiam deste tipo de programas, habitualmente, têm dificuldade em transferir as competências adquiridas nas classes de apoio para as classes regulares em que estão integrados (Johnston, 1994);

- a permanência na sala de apoio representa, muitas vezes, oportunidades educativas mais limitadas (Benard da Costa, 1996);

- os professores de ensino regular, por vezes rejeitam os estudantes do ensino especial e nem sempre aceitam a responsabilidade de ir de encontro às necessidades educativas dos alunos (Johnston, 1994; Meyers *et al,* 1991);

- os especialistas (professores especializados e terapeutas) estando em espaços próprios afastados dos professores do ensino regular não têm a acção formativa junto destes que poderiam ter se estivessem em contacto directo (Benard da Costa, 1996);

- a existência de problemas de comunicação entre professores de educação especial e do regular o que dificulta a organização uma intervenção educativa apropriada (Johnston, 1994);

- a fraca coordenação curricular que frequentemente acontece entre professores de ensino especial e do regular (Johnston, 1994), provocando uma fragmentação no currículo (Meyers *et al,* 1991).

A partir de então, começaram preferencialmente a ser desenvolvidas estratégias de apoio educativo dento das próprias salas, com a colaboração de técnicos e professores. O ensino partilhado substitui, em muitos países, grande parte da acção realizada na sala de apoio tendo este movimento sido acompanhado dos meios indispensáveis à sua

implementação - formação de professores, orientações específicas e reorganização das Escolas para concretizar esta perspectiva de atendimento - (Benard da Costa, 1996).

3.4. Situação em Portugal

Os reflexos do movimento integrativo foram chegando ao nosso país, ainda que com alguns anos de atraso, sem uma política claramente definida e sem a preparação dos recursos necessários.

Nos anos 60, sob a orientação da Direcção Geral da Assistência, surgiram os primeiros programas verdadeiramente integrativos de alunos cegos ou com deficiência visual, que participavam em pleno nas classes regulares mas tinham um espaço – sala de apoio - onde recebiam apoio extra.

No início da década de 70, o Ministério da Educação assume uma mais clara responsabilização na educação das crianças deficientes até aí assegurada pela Segurança Social. Esta primeira fase é dirigida, essencialmente, aos alunos portadores de deficiência visual, auditiva ou motora e baseia-se muito no trabalho de apoio em itinerância.

Com a Reforma de Veiga Simão, em 1973, são criadas no Ministério da Educação uma divisão do Ensino Especial (na DEB) e uma divisão do Ensino Especial e Profissional (na DGEB).

Em 1976, são criadas as Equipas de Educação Especial que têm como objectivo promover a integração familiar e escolar das crianças com deficiência. Estas só virão, no entanto, a ser reconhecidas legalmente em 1988 definindo-se que no âmbito das suas atribuições contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento de crianças e jovens com necessidades educativas, decorrentes de problemas físicos ou psíquicos, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados.

Curioso é o facto de na mesma altura em que se esboça o esforço integrativo se gerar em Portugal um importante movimento associativo de pais e técnicos, que não encontrando as respostas adequadas no sistema, vão dar lugar à criação de cooperativas para atendimento de crianças deficientes, por todo o país, sob a tutela do Ministério da Educação (SNR, 1983)

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que define o direito à educação e à cultura para todos os Portugueses (art.2°) e o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito art. 6°), embora seja um marco fundamental em termos legislativos, deixa algumas ideias ainda pouco explícitas sobre a organização da Educação Especial.

Assim, refere que a Educação Especial visa a recuperação e a integração sócio-educativa dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais integrando actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (art. 17°). No que respeita à organização, refere

a adopção de modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, prevendo que se processe em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando (art.º 18).

Outro documento importante é a Lei da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 35/90) que vem, pela primeira vez em Portugal, definir que todas as crianças deficientes ou não, eram obrigadas a ir à Escola. Assim, especifica *"os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência, a qual se processa em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno"* (art.º2) para o que deverão beneficiar de *"apoios complementares que favoreçam a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares"* (art.º3).

Nos anos 90 surge uma mais clara e explícita definição da política educativa no nosso país, dentro do princípio da integração. É desta data um importante documento legal que visa a operacionalização duma política integradora, o DL 319/91, considerado um "filho directo" do relatório Warnock (Benard da Costa, 1991).

Com a publicação deste decreto – lei pretendeu-se dar um suporte legal a algumas experiências que já vinham sendo realizadas, em algumas escolas, sendo definidos os seguintes princípios orientadores (Ministério da Educação, 1992):

- Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio - familiar;

- Participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos;

- Responsabilização da escola regular, ou seja, de todos os profissionais nela envolvidos pela orientação global da intervenção junto destes alunos;

- Diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível que torne viável a máxima adequação a cada situação (mesmo às que apresentam problemas de maior complexidade);

- Utilização dos professores de Educação Especial como um recurso da escola, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais;

- Abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social, de saúde ou outros.

No D.L.319/91 define-se um conjunto de medidas a ser aplicadas aos alunos com necessidades educativas individuais, devendo optar-se, sempre, pelas medidas mais integradoras e menos restritivas. Estas consideram a criação de equipamentos especiais de compensação, as adaptações materiais, as adaptações curriculares, as condições especiais de matrícula e de frequência, as condições de avaliação, a adequação na organização de

classes ou turmas, o apoio pedagógico acrescido e a medida ensino especial. A aplicação da medida ensino especial implica o estabelecimento dum programa educativo individual.

O apoio à integração tem sido feita pelas Equipas de Educação Especial, que integram professores de diversos ciclos de ensino, utilizando as seguintes formas de intervenção com mais frequência: sala de apoio permanente; sala de apoio; apoio dentro da sala; apoio dado ao professor; núcleos de apoio à deficiência auditiva.

As salas de apoio permanente são espaços onde, habitualmente, são atendidos os casos mais graves em que não é exequível um atendimento dentro da sala de aula. Estando sediadas no espaço das escolas de ensino regular, as crianças aí atendidas podem beneficiar do contacto social com as outras crianças nas horas de recreio ou das refeições.

A sala de apoio é um espaço, também integrado na escolas de ensino regular, onde as crianças sendo retiradas das turmas de ensino regulares que frequentam, recebem apoio individual ou em pequeno grupo dado por professores do ensino especial.

O apoio dentro da sala é concretizado quando o professor de educação especial entra dentro da sala de aula que partilha com o seu colega do regular e aí dá apoio aos alunos com necessidades educativas especiais.

O apoio dado ao professor concretiza-se pela discussão de casos e definição, com os professores do ensino regular, de estratégias de intervenção.

Os núcleos de apoio à deficiência auditiva são, habitualmente, classes especiais dotadas de material altamente especializado e pessoal também especializado para o atendimento de alunos com surdez severa ou profunda.

Os programas de integração têm-se expandido entre nós. Se em 1978 o número de crianças atendidas no ensino integrado era de cerca de 1100 alunos e em 1982/1983 era de 3323 (SNR, 1983) aumentou em 1994-1995 para 31048 alunos. (Fonte do DEB referenciado em Unesco, 1996-b).

No entanto, os programas de integração em Portugal , muito assentes na fórmula da "sala de apoio" não foram implementados frequentemente de forma satisfatória, muitas vezes por falta de recursos humanos, materiais e técnicos o que origina carências graves no atendimento. São de destacar algumas iniciativas de professores, pais e serviços da comunidade que permitiram ultrapassar todas as dificuldades criando situações modelares (Benard da Costa, 1996).

Recentemente o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho vem dar um enquadramento normativo aos apoios educativos.

Da análise do diploma, Bairrão (1998) refere a importância desta legislação considerando que ela constitui um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente: no papel e na responsabilidade atribuída à escola na educação de todos os alunos; na forma como é concebida a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral; no reconhecimento de que as medidas de apoio se

situam no processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos; na necessidade de organização integrada e interactiva dentro da escola dos diferentes apoios educativos" . O mesmo autor chama a atenção para a não valorização dada à dimensão interdisciplinar no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais que considera indispensável.

3.5. Novos desafios

No início da presente década têm surgido algumas perspectivas que problematizam os conceitos ligados à integração, apontando-se a necessidade de reformular a escola de forma a que garanta efectivamente uma igualdade para todos.

Um primeiro conceito que deve ser discutido é o de "*necessidades educativas especiais*"; este termo surgiu para tentar eliminar os riscos inerentes à rotulação das crianças, situação que leva a uma diminuição das expectativas dos professores face aos alunos; Bairrão (1998) afirma, no entanto, que a introdução deste conceito não removeu os antigos rótulos, pois estes permaneceram ao nível das "representações" dos professores. Assim "*os professores associam as noções de incapacidade e de deficiência com os alunos que beneficiam de modalidades alternativas de ensino, quer sejam situações de necessidades educativas especiais de natureza muito complexa, quer sejam situações de natureza mais simples, mas cujo processo de ensino aprendizagem escapa às estratégias do professor*" (p.38-39).

O facto da orientação dada na perspectiva da integração ser numa linha de grande individualização do atendimento, numa perspectiva centrada na criança, encoraja os professores a fazer uma caracterização dos alunos procurando seleccionar os aspectos que eventualmente inibem a aprendizagem; é fundamental, nesta perspectiva, encontrar uma forma de mudar esta orientação (Ainscow, 1998)

Embora não se negando a importância dos factores que podem condicionar aprendizagem e que são imputáveis à própria criança é necessário que a análise das situações não fique por este nível de entendimento. Como afirma Benard da Costa (1996) *"perante um problema de insucesso escolar não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola, para promover o sucesso da criança. Não basta localizar os alunos com necessidades educativas especiais e procurar atendê-los, com ou sem ajuda de professores de apoio. É preciso que na sala de aula se desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor, a progredirem tanto quanto lhes for possível. Ou seja, à preocupação com a necessidades de algumas crianças contrapõe-se as necessidades dos professores e das escolas para atenderem melhor todos os alunos"* (p. 153).

Ainscow (1998) afirma que focalizar demasiado a atenção nas crianças leva à ideia de que há crianças especiais, que podem ser ensinadas de forma especial, por professores especiais, situação que não é favorável ao desenvolvimento do ensino eficaz para todos.

Um outro conceito que importa analisar é o de *"meio menos restritivo possível"* que, embora aparentemente apoie a ideia de integração, de facto legitima a segregação pois torna-a possível e legal. A questão base em que assenta não é se a criança deve ou não ser segregada mas sim até que ponto deve ser segregada. Frequentemente em vez de se removerem as dificuldades, que podem ser imputadas ao próprio meio e que dificultam o progresso de determinada criança, torna-se mais fácil e mais prático remeter a criança para outra estrutura de atendimento.

Por outro lado, a hierarquia de recursos vem de certo modo reforçar a ideia de que há um espaço mágico onde todos os problemas dos alunos com dificuldades irão resolver-se (Bairrão, 1998). Se existem espaços com material e organização que permitem atender as necessidades de algumas crianças e que eventualmente podem ser importantes, porque não trazer esses recursos para as escolas regulares e permitir desta forma que eles sirvam a todas as crianças. Esta actuação tem também a vantagem de estes alunos não estarem isolados dos seus colegas.

A partir de todas estas reflexões um mudança de enfoque tornou-se necessária para que se concretizar o efectivo atendimento a todas as crianças. Assim torna-se fundamental:

- reflectir mais sobre as incapacidades das escolas regulares para dar resposta efectivas a todas as crianças do sobre as necessidades dessas crianças;

- substituir a perspectiva centrada na criança pela perspectiva centrada no currículo (Ainscow,1997).

II - A ESCOLA INCLUSIVA

1. Enquadramento Histórico

Uma das orientação mais significantes deste século é, talvez, o reconhecimento e a maior aceitação da diversidade em todos os aspectos da sociedade (Bauwens & Hourcade, 1995). Este clima, que assenta em valores político-sociais que se relacionam com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos, estendeu-se à educação, em geral, e à educação especial, em particular, passando esta a perspectivar-se de forma diferente. No início da presente década assiste-se a uma discussão alargada sobre o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais e ao papel que a Escola deve assumir. Como resultado desta reflexão e perante os problemas levantados a diversos níveis, nomeadamente no que respeita à avaliação e classificação das necessidades das crianças e à definição e implementação das estratégias de apoio, aponta-se para a necessidade de reformular a Escola de modo a que se garanta a educação e justiça social para todos passando a constituir uma Escola Inclusiva (Benard da Costa, 1996).

Em 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, cerca de sessenta países adoptaram a "Declaração Mundial de Educação para Todos" em que se propõem estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos (Niza, 1996). No Artigo 3.5. da referida declaração afirma-se *"as necessidades de aprendizagem dos deficientes requerem atenção especial. Têm de ser dados passos no sentido de assegurar a igualdade de acesso à educação a todo o tipo de pessoas deficientes com parte integrante do sistema educativo"* (citado em Ainscow, 1998 p.18).

Posteriormente na Declaração de Salamanca (1994) os delegados, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações, declararam acreditar e proclamaram que:

"- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem;

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a diversidade destas características e necessidade;

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos,

além disso proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo - qualidade, de todo o sistema educativo." (p viii-ix).

Com base nestes princípios está em curso um movimento que tem por objectivo a reestruturação das Escolas com vista a um atendimento mais eficaz das crianças que necessitam de apoio educativo e de serviços complementares apropriados. A característica mais importante deste processo reorganizativo tem sido descrito como a *"inclusão crescente"* ou seja o aumento gradual do número e percentagem de crianças com necessidades educativas especiais que recebem serviços de educação especial frequentando classes regulares (Wang, 1994).

2. Conceito de Inclusão

A inclusão pode ser considerada como uma filosofia social, evidenciada na educação pela crença e pela prática que todos os estudantes têm o direito de ser membros importantes e valiosos das suas comunidades escolares próximas. É, frequentemente, usado para descrever programas para estudantes com incapacidades mas, também, pode ser usado para estudantes de diferentes culturas (Friend & Cook, 1996).

O movimento para a inclusão surge como um processo sócio - político que assenta em determinado tipo de valores sobre os estudantes e a educação. A escola inclusiva e a escola segregadora derivam de diferentes paradigmas, cada um dos quais define os estudantes e as responsabilidades dos professores de forma diferente (Ballard, 1995).

A escola inclusiva, define a diferença como uma parte normal da experiência humana e procura criar formas de organização que permitam lidar com as incapacidades num contexto de diversidade. As escolas que praticam a segregação definem a diferença como "não normal" e, portanto, estando fora da sua área de responsabilidade; as incapacidades são encaradas como uma tragédia pessoal, objecto de caridade, num contexto que privilegia algumas características do homem em relação a outras.

A segregação foi sustentada num modelo positivista da ciência que utiliza conceitos da patologia, da medicina e da psicologia psicométrica e que encara as dificuldades educativas numa perspectiva individualizada, sem referência aos contextos ambientais de ordem social ou política em que ocorrem. Com a inclusão educativa parte-se para um novo enquadramento das necessidades educativas especiais, passando a reconhecer-se que as dificuldades sentidas pelos alunos surgem como resultado da escola e do tipo de ensino que lhes é ministrado (Ainscow, 1998).

A inclusão emerge dum conhecimento que parte duma abordagem mais contextual das dificuldades e que enfatiza a justiça nas relações humanas. Nas palavras de Biklen (1985) citado em Ballard (1995) esta opção é uma questão moral, um objectivo, um valor que decidimos assumir ou rejeitar, com base no tipo de sociedade que pretendemos construir.

O primeiro passo para concretizar uma filosofia inclusiva é a integração de todos os estudantes com incapacidades nas Escolas e nas salas de aulas a que pertenceriam se não tivessem essas incapacidades. Isto significa que os estudantes são membros dessas classes e não apenas convidados, tendo de ser educados nesse contexto com os apoios necessários (Fox & Ysseldyke, 1997). Assim, podem participar a tempo inteiro, nas rotinas da classe e atingir as metas e objectivos estabelecidos nos seus planos educativos individuais (Friend & Cook, 1996). A inclusão faz sentido à luz duma filosofia educativa

que estabelece que todos os estudantes podem aprender num meio apropriado (Johnston,1994).

Embora possa haver semelhanças nos princípios que estão subjacentes aos conceitos de integração, *"mainstreaming"* e inclusão eles não são sinónimos. Integração e *"mainstreaming"* correspondem a uma colocação selectiva, numa ou mais classes do ensino regular, fazendo os estudantes parte delas apenas quando podem acompanhar o trabalho que lá se está a realizar; os estudantes têm de ganhar o direito e a oportunidade de pertencer à classe, conseguindo fazer o trabalho proposto pelo professor aos outros estudantes (Bruker, 1994). Se isso não acontece vão para um local onde recebem apoio estando, portanto, subjacente o conceito de alguém que está de fora e que pretendemos meter dentro da escola; na ideia de escola inclusiva não há ninguém de fora (Benard da Costa, 1995). O meio natural para a criança estar é a classe regular, é lá que ela pertence, não sendo a colocação dependente da sua capacidade de acompanhar as exigências da classe. Os estudantes são bem vindos às salas de aula qualquer que seja a contribuição que possam dar à classe e a participação que consigam alcançar com apoio apropriado (Friend & Cook, 1996).

No entanto, a escola inclusiva não vem pôr em causa a acção técnica altamente sofisticada e a intervenção especializada de que algumas crianças precisam. Efectivamente, alguns casos mais graves, podem ter de ser atendidos ou em regime de itinerância ou em instituições especializadas; estes casos, felizmente, são poucos e o importante é que as escolas consigam dar respostas assumindo como suas a maior parte das crianças (Benard da Costa, 1996).

A problemática da inclusão não é, neste momento, uma questão consensual tendo de ser discutida e pensada em diversos níveis de análise. Clark, Dyson e Millward (1995) consideram ser importante a discussão deste tópico nas seguintes dimensões:

- uma dimensão política nas relações entre a política e a educação;
- uma dimensão ligada aos valores relacionada com uma posição filosófica relacionada com os direitos humanos e a discriminação;
- uma dimensão organizativa ligada às características das escolas que lhes permite lidar eficazmente com a diversidade;
- uma dimensão ligadas aos recursos (materiais e humanos) em termos de como podem ser geridos para promover a inclusão;
- uma dimensão pedagógica e curricular relacionada com o que é ensinado e de que forma;
- Um dimensão ligada às características dos professores que permitem responder de forma positiva à diversidade nas classes.

3. A Prática da Inclusão

A inclusão não é, conforme já referimos, um conceito absolutamente pacífico entre os educadores e os investigadores ligados à problemática da educação. Num aspecto, no entanto, tanto os apoiantes como os críticos parecem estar de acordo: para uma inclusão com sucesso é fundamental uma reorganização do atendimento com a existência de apoio adequado aos professores (Minke, Bear, Deemer, Griffin, 1996).

Ainscow (1995) considera que os principais focos de intervenção para a criação de escolas que sejam efectivas para todos, numa orientação inclusiva, devem ser centrados ao nível da própria escola, da classe e dos professores.

Walther-Thomas, Bryant e Land (1996) falam da importância de que o sistema escolar, ao assumir uma orientação mais inclusiva, desenvolva uma planificação dos programas a diversos níveis – estatal, escolar e da classe - para que sejam providenciadas as necessárias estruturas de apoio. Esta planificação dá a garantia que programas efectivos e apropriados sejam concebidos, desenvolvidos, implementados e monitorizados ao longo do tempo. Para assegurar experiências de aprendizagem apropriadas para os estudantes com dificuldades nas classes regulares, a planificação dos programas não pode ser deixada ao acaso, devendo ser feitos esforços no sentido duma planificação reflectida e deliberada. Esta planificação a diferentes níveis permite a directores, professores, especialistas, pais e outros membros da comunidade ter "input" no desenvolvimento dos programas e assumir um compromisso no apoio à educação inclusiva.

3.1. Reorganização da Escola

Considerando a nova perspectiva duma orientação inclusiva muitas escolas viram-se na necessidade de adaptar as suas práticas e os seus modelos de atendimento a crianças com necessidades educativas especiais.

O movimento integrativo criou a necessidade de introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais sem alterar, no entanto, a estrutura do sistema educativo. Com o movimento inclusivo o objectivo passa a ser reestruturar as escolas de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Ainscow (1995), analisou os resultados de projectos de implementação de práticas inovadoras de respostas aos estudantes numa perspectiva inclusiva, um deles concretizado em catorze países e os outros em diversas escolas inglesas; a partir dessa análise definiu algumas propostas sobre as condições que podiam facilitar que as escolas se direccionassem para práticas mais inclusivas. Essas condições estão, esquematicamente, apresentadas no Quadro II.1

Quadro II.1
Condições que facilitam que as escolas se direccionem para políticas e práticas inclusivas

Com respeito à liderança as escolas devem: • estabelecer uma visão clara da escola que enfatize a individualidade • valorizar e utilizar experiências relevantes • encorajar o pessoal a comprometer-se em papéis de liderança • encontrar formas de chegar ao consenso sem sacrificar o espírito crítico
Com respeito ao envolvimento devem: • definir planos de acção para envolver alunos, pais e comunidade • encorajar o acesso global através da criação dum clima de abertura • desenvolver práticas que facilitem a participação dos estudantes nas aulas
Com respeito à planificação devem: • ligar a planificação a uma visão global da escola no futuro • reconhecer que o envolvimento na planificação é tão importante como os planos • modificar regularmente e actualizar os planos
Com respeito à coordenação devem: • desenvolver métodos de comunicação efectiva • promover formas colaborativas de trabalho • encorajar o diálogo sobre o ensino e a aprendizagem para promover o desenvolvimento da prática
Com respeito à investigação e à reflexão devem: • recolher e usar a informação para informar sobre o processo de decisão • estabelecer estratégias para rever o progresso e o impacto das iniciativas e orientações da escola • encorajar o envolvimento do pessoal na recolha e análise de dados
Com respeito ao desenvolvimento do pessoal: • ver a aprendizagem profissional como essencial para o progresso • arranjar tempo para actividades de desenvolvimento profissional • enfatizar parcerias nas classes

In Special Needs through School Improvement, Ainscow (1995), in Clark, Dysons, & Millward. (Eds.) *Toward Inclusive Schools,* (p. 76). Adaptado.

Da análise das condições enunciadas, fica desde logo a ideia que tornar as escolas mais inclusivas não é tarefa fácil tendo esta evolução de ser perspectivada nos diferentes níveis das relações da comunidade educativa.

Um dos maiores obstáculos a uma inclusão com sucesso é a falta duma orientação filosófica partilhada por todos os membros da comunidade (Ware, 1995). Um aspecto fundamental, é tentar que haja uma visão comum do problema, convencendo toda a comunidade educativa que a responsabilidade da inclusão não é só dos professores de

educação especial, sendo alargada a todos e tendo aqui os pais um papel particularmente activo (Fox & Ysseldyke, 1997).

Segundo o Parecer da Comissão Nacional de Educação (1999) é fundamental que se crie *"uma cultura que valorize, no interior das escolas, a solidariedade e o espírito de equipa, em detrimento do individualismo egoísta e do espírito de competição"*

Este sentido colectivo tem de assentar numa comunicação efectiva entre todos, tornando os objectivos claros e permitindo desta forma um redimensionamento dos recursos que facilitem a mudança. Este redimensionamento tem de ser acompanhado do apoio necessário para que se instale um clima de desenvolvimento profissional e uma vontade de experimentar respostas alternativas aos problemas que se põem nas classes.

Nesta perspectiva, é fundamental o papel da direcção da escola que deve guiar-se por uma postura que apele à participação nos processos de tomada de decisão de forma a que os objectivos sejam efectivamente partilhados, sentindo cada elemento da comunidade que o rumo dos acontecimentos é também da sua responsabilidade. As escolas de sucesso podem caracterizar-se por uma cultura de colaboração que conduz a um consenso partilhado (Ainscow, 1998)

Uma linha de orientação para a viabilização da prática inclusiva e da organização efectiva do atendimento às crianças com necessidades educativas especiais baseia-se na criação de uma ou mais estruturas de colaboração para facilitar a resolução de problemas e as interacções entre profissionais (Laycok *et al* , 1991 citado em Walther-Thomas 1997).

Walther-Thomas (1997) cita estudos que sugerem diferentes estruturas colaborativas e de apoio , tais como, ensino cooperativo (Walther-Thomas, Bryant & Land, 1996) consultadoria colaborativa (Idol, 1988) apoio de pares (Joyce & Showers, 1988), colaboração de pares (Pugach & Jonshson, 1988) e modelos diversos de apoio às classes (Chalfant & Pysh, 1989; Fuchs *et al*, 1989; Giangreco, Cloninger, Denis & Edelman, 1994) que são importantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

A criação destas estruturas, a planificação de tempos para a sua concretização na prática e a avaliação posterior dos resultados são dimensões que têm de estar prevista na organização do ano escolar.

Outro dos elementos considerado fundamental, e que exige uma planificação a nível de escola, tem a ver com a formação e o desenvolvimento profissional. A formação em serviço é apontada pela investigação como uma das condições fundamentais para o sucesso das mudanças na escola. Na Declaração de Salamanca (1994) afirma-se que *"a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na promoção das escolas inclusivas"* (p. 27) Nessa perspectiva é necessário que se planifiquem programas e acções, que tenham como objectivo proporcionar ao pessoal dentro duma escola, o apoio necessário à concretização de acções de mudanças, facilitando o seu desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento pode ocorrer a partir dum questionamento reflexivo

sobre as práticas, nomeadamente pelo incentivo que pode ser dado pela partilha de ideias, realização de pesquisas e avaliação sistemática das acções.

Em suma no plano da reorganização das escolas importa: desenvolver uma filosofia educativa comum a todos elementos da comunidade que valorize os princípios da inclusão; criar estruturas de colaboração entre os vários agentes educativos favorecendo o desenvolvimento da comunicação; planificar e prever a avaliação dos programas de intervenção; promover o desenvolvimento profissional e a formação em serviço.

3.2. Reestruturação ao Nível da Classe

As escolas inclusivas estão preocupadas em incluir os estudantes e não apenas em os colocar próximo dos seus colegas. A inclusão significa que os estudantes com necessidades educativas serão ensinados o mais possível nas classes regulares com sistemas apropriados de apoio dentro da sala (Johnson, Test & Algozzine, 1995). De facto, uma integração bem sucedida dos estudantes não depende só de mudanças na legislação e na organização das escolas, sendo fundamental a utilização diferenciada dos recursos nas próprias classes regulares. Se as crianças com necessidades educativas forem todas integradas nas classes de ensino regular impõe-se uma reestruturação das classes (McLesky & Pacchiano, 1994).

Udvari-Solner e Thousand (1995) falam da importância da definição de objectivos comuns para a concretização de práticas efectivas na construção de uma escola inclusiva e na necessidade de organizar ambientes de aprendizagem que tomem em consideração e dêem respostas a diferentes níveis, graus e estilos de aprendizagem.

Walther-Thomas (1997) refere que os novos modelos inclusivos de educação especial partilham algumas características comuns na organização do atendimento a classes que incluíam uma grande diversidade de estudantes. Assim, citando diversos autores, enumera as estratégias educativas que mostraram ser mais efectivas: tutoria de pares (Jenkins & Jenkins, 1985); aprendizagem cooperativa (Slavin, Karweit & Madden, 1989); estratégias cognitivas de aprendizagem (Deshler & Schumaker, 1988); estratégias educativas adaptadas (Wang, 1992); de integração curricular (Drake, 1993).

Ainscow (1997), na sequência dum projecto de formação de professores da Unesco, levado a cabo em mais de cinquenta países e que procura proporcionar formação inicial ou contínua para o desenvolvimento de práticas inclusivas, concluiu que os recursos materiais, embora muito importantes, não são os factores chave. Nesta perspectiva os aspectos mais importantes para a criação de classes mais inclusivas foram os seguintes:

- elaborar uma planificação para a classe como um todo, por contraposição à prática tradicional em educação especial em que se comete o erro de valorizar excessivamente a planificação individual;

- utilizar duma forma mais eficiente os recursos nomeadamente os próprios alunos, desenvolvendo programas "*aluno a aluno*" que habitualmente são um potencial importante para imprimir mais energia às tarefas e às actividades em curso;

- ter capacidade de improvisação o que se relaciona com a capacidade do professor modificar os planos e as actividades face às reacções dos alunos.

Udavari-Solner e Thousand (1995) referem que a prática em muitas classes americanas continua a ser o ensino para o grande grupo e o trabalho individual do aluno, organização que coloca problemas aos estudantes com necessidades educativas especiais. A decisão de utilizar pequenos grupos e aprendizagem mediada por pares é considerado pelas autoras como um dos passos mais eficientes para facilitar a inclusão de estudantes com incapacidades.

Col e Mcleskey (1997) também chamam a atenção para a mudança da prática da sala de aula no transferir o foco de atenção dos conteúdos para o aluno. Numa classe centrada nos conteúdos os professores falam mais do que os alunos sendo as aulas ocupadas, em grande parte, pela transmissão de informação, organizando-se em grande grupo. Em contraste, nas classes mais centradas nos alunos estes falam mais, há menos exposição directa de conteúdos e a classe está organizada em pequenos grupos; o ensino é mais individualizado sendo utilizados diferentes materiais e diferentes métodos para satisfazer as necessidades específicas dos alunos. Em consequência as classes e as aulas têm de ser organizadas para reflectir essas diferenças.

Assim, as aulas expositivas serão substituídas por organizações mais activas, mais experimentais e mais baseadas em unidades temáticas para facilitar a participação de todos os estudantes. O professor assumirá mais a função de dinamizador, orientador de actividades e gestor de grupos do que de transmissor de informações.

Também Udavari-Solner e Thousand (1995) referem a necessidade de fazer adaptações curriculares relacionadas com as necessidades dos estudantes tratando-se de adaptações ou modificações no meio ambiente, no ensino ou nos materiais usados para a aprendizagem, que melhorem a realização pessoal ou permitam, pelo menos, uma participação parcial na actividade.

Num estudo qualitativo, realizado pela primeira autora foram identificados alguns dos principais dilemas dos educadores na organização de classes inclusivas. De entre estes destaca-se a dificuldade em partilhar uma linguagem comum entre professores de ensino regular e de educação especial para discutir as adaptações curriculares, o que condiciona uma deficiente interpretação das responsabilidades e objectivos esperados. Esta dificuldade acarreta consequências negativas tais como:

- a continuação da utilização de métodos de ensino tradicional, que não consideravam as necessidades de todos estudantes;

- a utilização excessiva de actividades paralelas, para os estudantes com incapacidades, nomeadamente dando-lhes tarefas que não se relacionavam com os assuntos e as actividades dos outros estudantes;

- a excessiva delegação nos técnicos para o apoio individual e para fazer adaptações para os estudantes com incapacidades acontecendo, muitas vezes, no decurso das próprias aulas.

- a dependência de outros profissionais para realizar as modificações necessárias e para as implementar.

Estas dificuldades e as suas consequências sublinham a importância do trabalho em equipa o qual implica a redefinição de alguns papéis no sentido de criar relações verdadeiramente colaborativas. Uma forma de reestruturar as classes de ensino regular para atender também as crianças com necessidades educativas especiais é combinar o conhecimento e as competências de professores de ensino regular e de educação especial em equipas de colaboração.

Considerando que os professores têm hoje nas suas classes alunos com uma diversidade tão grande de problemas, em condições tão diferentes, que se torna, por vezes, complicado lidar com todas estas exigências Stanovich (1996) salienta a importância do trabalho em colaboração. Para desenvolverem um trabalho efectivo torna-se fundamental construir pontes com todos aqueles que os possam apoiar na educação destes alunos. O modelo colaborativo aumenta a eficiência destas articulações e pode envolver professores de educação especial, de educação regular, directores, outros profissionais, pais (de alunos com necessidades educativas e dos outros alunos), alunos com necessidades educativas e os seus pares.

Neste âmbito importa também uma reestruturação do trabalho ao nível da classe. Tradicionalmente muitos modos de colaboração desenvolvem-se fora das salas de aulas. O princípio subjacente a esta prática baseia-se na ideia de que, perante os problemas dos alunos, os professores podem reunir com os seus colegas, comunicar sobre as suas preocupações, partilhar informação, discutir soluções para os problemas e planificar planos de intervenção. Este tipo de relações colaborativas apresenta algumas limitações porque os professores recebem, muitas vezes, ideias muito boas mas pouca ajuda para as implementar.

Nesta perspectiva uma das estratégias que pode permitir a possibilidade dum atendimento de qualidade e efectivo é o desenvolvimento de programas de ensino partilhado baseados na colaboração de professores em que ambos têm um envolvimento activo e contínuo nas salas de aula (Walther-Thomas, 1997).

Em suma, ao nível da classe são fundamentais algumas mudanças mais estruturais que passam pela utilização de estratégias diversificadas de ensino, com menos aulas directas e mais aulas activas e experimentais; são também, necessárias algumas mudanças a

nível da dinâmica de interacção, quer entre alunos, reforçando o trabalho de grupo e de pares, quer entre professores, desenvolvendo um trabalho de colaboração entre todos os intervêm numa mesma classe.

3.3. Redefinição de Papéis

Frequentemente as reformas das políticas educativas são levadas a cabo sem ter em conta a voz dos professores nos processos de mudança; no entanto, se se pretende uma mudança nas práticas, os professores têm de ter a ocasião de exprimir as suas convicções sobre si próprios como professores sobre os seus alunos e sobre as suas práticas; só baseado nas suas narrativas se podem planificar mudanças que assumem mais facilmente significado se partirem da análise concreta dos contextos específicos das classes e das escolas (Ware, 1995).

Este aspecto é particularmente relevante para o processo de inclusão uma vez que os professores têm de aceitar novas responsabilidades expandindo os seus papéis para áreas novas e quantas vezes sentidas como ameaçadoras. Claro que uma boa planificação de projectos, o financiamento, os regulamentos e a formação, podem facilitar a integração mas se os professores não apoiarem activamente a filosofia inclusiva , a colocação dos alunos com necessidades educativas nas classes regulares continuará problemática.

Na estrutura da escola tradicional, os professores trabalham em isolamento uns dos outros sendo cada um responsável pela sua classe. As exigências dum atendimento diferenciado e a introdução de novos modos de funcionamento nas classes necessitam de suporte em estruturas colaborativas entre profissionais. Esta postura implica, no entanto, uma redefinição de papéis a nível pessoal, que frequentemente é um dos grandes entraves à mudança.

Após uma revisão de estudos a propósito da ansiedade desenvolvida pelos professores de educação especial no contexto do seu trabalho (Bailey, 1995) considerou-se que a mudança implica sempre alguma resistência e ansiedade prejudiciais ao seu desenvolvimento. Alguns factores de ansiedade ligados ao trabalho em educação especial foram identificados: as grandes mudanças nas concepções filosóficas e nas práticas educativas, o tipo de população atendida, a necessidade dum trabalho transdisciplinar e a falta de treino em competências de liderança.

O mesmo autor sugere algumas indicações para reduzir essa ansiedade favorecendo o bem estar e dessa forma facilitar as mudanças: um primeiro aspecto relaciona-se com a definição clara dos papéis do professor de educação especial no contexto da escola onde exerce funções; o apoio social e emocional é outro um factor importante; o sentimento de pertença, fundamental para o bem estar e, portanto, os professores têm de sentir que pertencem à equipa de professores com que trabalham; o envolvimento dos professores nas

decisões, na planificação e na organização das respostas a dar às necessidades das crianças é, também, fundamental para a gratificação.

Assim, é fundamental que os professores se sintam emocionalmente ligados aos projectos, gratificados, motivados e envolvidos, e que tenham as competências necessárias para pôr em prática programas de mudança, sem o que a educação inclusiva não será implementada eficazmente.

4. Situação em Portugal

Em Portugal, conforme já referido, a legislação relativamente ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais rege-se por princípios integradores.

Na opinião de Benard da Costa (1996) nota-se no nosso país um grande imobilismo em Portugal, desde os anos 80, no que respeita às práticas de atendimento a alunos com necessidades educativas, estando-se longe duma perspectiva de escola inclusiva. Algumas causas são referidas pela autora para este estado de coisas: uma grande falta de recursos, quer a nível de pessoal quer de material; uma formação inicial de professores em que a perspectiva da inclusão não está ainda suficientemente divulgada; uma política de facilitismo na concessão de subsídios às escolas especiais que deveriam ser transformados em centros de recursos.

Também Bairrão (1998) refere que *"a escola inclusiva, tal como a integração, implica novas competências e novas atitudes dos profissionais que nesta área trabalham, bem diferentes das actuais competências que estes técnicos possuem e que a nossa comunidade técnica e científica pode proporcionar"* (p. 53) O autor assume um certo pessimismo à implantação duma escola inclusiva em Portugal "dadas as dificuldades aos diferentes níveis: jurídico, legislativo, educacional, científico, organizacional e financeiro.

Também no Parecer n.º 3/99 sobre crianças e alunos com necessidades educativas especiais do Conselho Nacional de Educação se afirma no ponto 45:

«Em nossa opinião ainda não se enveredou por uma linha de integração plena.

Há medidas de grande significado que apontam nesse sentido mas coexistem com uma realidade que lhe é contraditória.

O projecto de uma escola inclusiva é antagónico dum sistema escolar que constitua um instrumento de exclusão. Ora, a escola que temos não ultrapassou as insuficiências que explicam o insucesso escolar de muitas crianças e jovens e, por vezes, o abandono da escola, antes mesmo da conclusão da escolaridade obrigatória.

A dificuldade de atender os alunos diferenciados que a procuram, a sua persistência em educar e instruir um "aluno médio", certamente inexistente, tornam difícil o seu desempenho no quadro da escola inclusiva que se preconiza.

As debilidades estruturais na resposta aos alunos com necessidades educativas especiais perduram e resistem às mudanças, que acabam, muitas vezes, por ser apenas aparentes.

A "rede" de escolas especiais, com uma elevada percentagem de alunos ditos "deficientes" aí está, praticamente inalterada como que a constituir um desafio à nossa capacidade de mudar a escola e de nela acolher, de facto, todos os alunos»

Em contraponto resta-nos o exemplo de algumas escolas que, apesar das dificuldades, se têm tentado assumir como verdadeiramente inclusivas e que nos fazem pensar tal como Benard da Costa (1996) que a escola inclusiva, mesmo no nosso país, não é uma utopia.

5. Reflexão Final

A inclusão educativa é neste momento mais um processo de desenvolvimento de algumas escolas do que um estado final já concretizado.

Analisando as práticas de Educação Especial que encontramos, ainda hoje, em muitas Escolas subscrevemos a posição de Ainscow (1997) que refere a existência de três opções relativas à intervenção educativa:

- permanência de papéis, em que respondemos aos alunos que se debatem com dificuldades e, actuando deste modo, estamos provavelmente a contribuir para uma manutenção não intencional do seu estatuto;

- papéis em mudança, em que respondemos àqueles alunos que sentem dificuldades nas condições educativas existentes, procurando adaptar essas mesmas condições.

- papéis em desenvolvimento, em que respondemos aos alunos que se debatem com dificuldades nas condições educativas existentes através de mudanças dessas condições, realizadas a partir do trabalho com os colegas, fazendo surgir novas condições que possam facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Esta ultima orientação corresponde a uma prática realmente inclusiva. Mas o maior problema é, como vimos, conseguir concretizar tais mudanças na prática ultrapassando o domínio da declaração de intenções.

Assentando em valores humanitários de igualdade de direitos e oportunidades para todos é, teoricamente, de fácil aceitação. Muitas das opiniões sobre este tópico são baseadas em crenças pessoais, em noções de moral e responsabilidade cívica e em percepções de justiça e igualdade (Vaughn & Schumm, 1995)). No entanto " *a quase unanimidade que o conceito de escola inclusiva suscita não pode conduzir-nos a uma visão excessivamente optimista da situação (...) o caminho para uma escola inclusiva é complexo e exige uma conjugação de esforços muito variados que levam tempo a produzir os efeitos necessários*" (Comissão Nacional de Educação, 1999).

Algumas preocupações têm surgido de diversas organizações sobre a viabilidade duma inclusão total e sobre a possibilidade de desenvolvimento dum sistema de apoio adequado, a todos os estudantes, nas classes regulares (Learning Disabilities Association of America, 1993; Council for Learning Disabilities, 1993).

Um dos perigos com que nos podemos deparar é a tentativa de implementação de tais ideais, sem a cuidadosa preparação de condições para a sua viabilização, situação que pode tornar-se ainda mais injusta para as crianças com necessidades educativas especiais que não vêm assim respostas efectivas para os seus problemas.

Nesta perspectiva, gostaríamos de deixar algumas considerações sobre as condições pilares para a construção duma escola inclusiva que, como tal, consiga verdadeiramente, dar respostas efectivas a todos os estudantes.

O desenvolvimento dum sentido colectivo na comunidade educativa que apoie acções para o desenvolvimento duma escola inclusiva, baseada numa atitude activa e reflexiva de abertura à inovação constitui um aspecto fundamental.

A reestruturação das escolas de forma a flexibilizar recursos e criar condições para o desenvolvimento de estruturas colaborativas emerge, também, como condição necessária. Para além destes aspectos mais gerais a literatura tem salientado outros, mais específicos, de que salientamos; a existência de apoios a nível material e humano; a planificação de formação numa perspectiva de desenvolvimento profissional; a avaliação contínua e cuidadosa dos programas implementados; o necessário apoio jurídico-legal e institucional.

III – O ENSINO PARTILHADO

1. Introdução

A crescente diversidade de estudantes que frequenta hoje as escolas e a necessidade de conseguir gerar respostas alternativas para o seu atendimento eficaz requer a reformulação d as práticas na educação.

Uma das mudanças de perspectiva no trabalho dos professores passa pelo estabelecimento de relações colaborativas, combinando esforços para conseguirem um atendimento de maior qualidade. Neste sentido, os professores, em conjunto, reflectem sobre os problemas, planificam intervenções e implementam-nas, por vezes também, duma forma partilhada.

Os esforços de colaboração têm sido estruturados de diversas formas na tentativa de se encontrar a estratégia mais adequada para resolver os problemas com que as escolas se deparam. As diversas formas de estruturar os esforços de colaboração podem ser classificados, segundo Bauwens e Hourcade (1995), em dois tipos: colaboração indirecta e colaboração directa.

Na colaboração indirecta o trabalho em conjunto situa-se ao nível da planificação e desenvolvimento dos programas, sendo a sua aplicação só da responsabilidade dum profissional. São deste tipo de colaboração: a consultadoria, definida como um processo em que um profissional apoio o outro para resolver problemas, habitualmente a propósito dum aluno; o trabalho em equipa, que se pode definir como a organização de grupos de trabalho que se desenvolvem para atingir determinados objectivos; a resolução de problemas de forma partilhada, que se refere a interacções informais que acontecem na escola para prevenir ou resolver problemas relacionados com qualquer aspecto do trabalho.

Nas estratégias de colaboração directa os profissionais planificam e implementam a intervenção, conjuntamente. Um exemplo desta forma de trabalho é o ensino partilhado, em que é combinada a acção conjunta de dois professores ao mesmo tempo, dentro da sala de aula. Esta perspectiva tem tido uma aceitação crescente uma vez que oferece um grande número de vantagens quer para professores quer para alunos (Bauwens & Hourcade, 1995).

De facto, no esforço de concretizar o movimento de integração os professores de educação especial começaram por utilizar sobretudo modelos de colaboração indirecta trabalhando com os seus colegas do ensino regular na definição de metas e objectivos, na comunicação com os pais e no desenvolvimento de currículos. No entanto, este modelo de trabalho, quer porque alguns professores não estavam ainda preparados para o receber, quer porque os próprios consultores não tinham formação suficiente e adequada, não contribui de forma muito eficaz para organização de sistemas de apoio integrados (Redditt, 1991).

Às limitações destes modelos associou-se o fracasso dos programas de apoio fora da sala de aula, muito fragmentados, o que fez com que alguns professores, para conseguir uma efectiva e eficiente integração de crianças com necessidades educativas especiais na educação regular, começassem a desenvolver um modelo de colaboração directa (o ensino partilhado) trabalhando em conjunto dentro da sala de aula (Redditt, 1991).

"O ensino partilhado, como um método sistemático e colaborativo de integrar as culturas da educação regular e especial, é um dos modelos inovadores para incluir estudantes com diferentes necessidades, na educação regular. Como um bom casamento esta colaboração exige dedicação, envolvimento, e trabalho árduo". (Redditt, 1991, p 56).

Passaremos, então a analisar mais detalhadamente esta forma de estruturar o trabalho dentro das salas de aula. Para isso, vamos integrar o conceito de ensino partilhado no conceito mais amplo de colaboração, partindo depois para a sua definição mais detalhada.

Analisaremos, em seguida, aspectos ligados à planificação de programas de ensino partilhado aos nível da escola e da classe e alguns aspectos práticos da sua concretização quer a nível estrutural quer a nível mais pessoal e relacional.

Analisadas as principais vantagens encontradas na implementação do ensino partilhado passaremos a uma reflexão sobre os principais desafios de mudança.

2. Conceitos Básicos da Colaboração

Conforme já referido, o ensino partilhado integra-se dentro dum modelo de colaboração o que implica que, para compreendermos bem esta forma de organização do ensino, seja importante aprofundar primeiro este conceito (Reinhiller, 1996).

Um primeiro aspecto interessante é o facto da colaboração aparecer sempre intrinsecamente ligada a qualquer interacção ou inovação em educação especial (Friend & Cook, 1996) o que nos faz pensar que este é um conceito chave para a implementação de mudanças.

Efectivamente, o isolamento em que os professores trabalham é, possivelmente, a maior ironia e a maior tragédia do ensino; ao trabalhar sozinhos, cada um em sua sala, os professores não podem nunca beneficiar da ajuda dos outros e da discussão de ideias resultantes da experiência; a aprendizagem de estratégias de ensino é, assim, frequentemente feita por tentativa e erro, o que condiciona perdas de tempo que podiam ser aproveitadas em novos desenvolvimentos (Smith & Scott, 1990).

A colaboração interpessoal nas escolas é hoje considerada um importante factor de desenvolvimento (Bauwens & Hourcade, 1995; Friend & Cook, 1996; Pugach & Johnson, 1995; Smith & Scott, 1990), sendo definida como *" um estilo de interacção directa entre, pelo menos, duas pessoas, com paridade, que são voluntariamente envolvidas num processo de tomada de decisão partilhada, quando trabalham para um objectivo comum"* (Friend & Cook 1996, p.6).

Partindo da definição analisemos alguns dos conceitos chave que nela estão implicados.

Em primeiro lugar a colaboração é um estilo, reforçando a ideia de que a colaboração não é um facto, não existe em si, mas denotando antes o modo como as pessoas interagem durante uma actividade (Friend & Cook, 1996). Outros autores reforçam esta perspectiva afirmando que a colaboração não é um modelo mas que se refere antes a um conjunto de práticas (Smith & Scott, 1990), sendo uma forma das pessoas interagirem, não sendo um processo ou um fim em si (Bauwens & Hourcade, 1995).

Outro aspecto de grande importância na relação de colaboração é o seu carácter voluntário, já que esta opção tem de emergir duma decisão entre as pessoas envolvidas, não sendo possível forçar ninguém a desenvolver uma relação colaborativa (Friend & Cook, 1996). A colaboração numa escola pode ser encorajada por programas formais de desenvolvimento organizacional, mas não pode ser imposta, dependendo do esforço voluntário dos professores para melhorarem as escolas (Smith & Scott, 1990).

Bauwens e Hourcade (1995) sublinham que, estando a colaboração a assumir uma grande importância na evolução do ensino nas escolas, se corre o perigo de algumas

estruturas de gestão tentarem impor arbitrariamente a estrutura colaborativa. Na opinião dos autores, esta tentação levará certamente ao fracasso, já que a natureza social da colaboração requer um envolvimento voluntário e profundo dos participantes.

Outra vertente na definição diz respeito à existência de paridade na relação. Esta implica que a contribuição de cada participante no processo de tomada de decisão tenha sempre igual peso e igual valor (Friend & Cook, 1996).

Outro dos conceitos chave é a partilha, considerado um componente essencial da colaboração. Bauwens e Hourcade (1995) chamam a atenção para o facto de que, tradicionalmente, os educadores trabalhavam sozinhos dentro das suas classes, onde tinham grande autonomia e determinavam, individualmente, a qualidade do ensino. Os professores tinham, assim, uma quase total responsabilidade pelos alunos das suas classes e nenhuma responsabilidade pelos alunos das outras classes. As estruturas colaborativas requerem que os profissionais da educação assumam uma perspectiva muito diferente desta, em que a partilha tem de ocorrer sob diversas formas.

Cook e Friend (1996) sugerem que esta partilha comece com a definição de um, ou mais, objectivos comuns, suficientemente fortes e explícitos para agregarem a atenção partilhada. Para além disso, consideram fundamental a partilha de responsabilidades a todos os níveis, desde a definição dos objectivos, às tomadas de decisão sobre como vai ser desenvolvido o processo na prática. Isto não implica, necessariamente, que ambos tenham de participar igualmente em cada tarefa, o que implica é que a definição do que cada um vai fazer, seja decidida em conjunto. Os resultados que se obtiverem em consequência do processo desenvolvido, quer sejam positivos ou negativos, também devem ser partilhados. Finalmente também os recursos de que cada um dispõe, e que podem ser úteis para alcançar os objectivos, devem ser postos em comum.

Estes recursos dizem respeito não só ao tempo, aos materiais, ao dinheiro mas, especialmente, às competências e às ideias de cada profissional, devendo haver uma substituição do "meu" e do "teu" pelo "nosso" (Bauwens & Hourcade, 1995).

Algumas das características da colaboração, nomeadamente o respeito e a confiança entre profissionais assim como o valor atribuído ao próprio processo, são interessantes na medida em que, se por um lado são pré-requisitos fundamentais, por outro são consequências do processo, e emergindo e crescendo com base nas experiências de colaboração bem sucedidas (Friend & Cook, 1996).

O valor que os educadores atribuem ao processo de colaboração vai normalmente crescendo à medida do seu desenvolvimento; assim, se à partida os profissionais que iniciam um processo de colaboração, já acreditam que duas pessoas podem fazer melhor que uma só, os resultados, efectivamente obtidos da combinação das competências, contribuem para aumentar o valor atribuído a este tipo de trabalho. Acresce a isto o facto

que o envolvimento e a resolução de problemas de forma partilhada faz diminuir o "*stress*" profissional de quem lida com situações de trabalho complexas.

Da mesma forma, a confiança e o respeito, se têm que existir à partida, só depois de algum tempo de experiências partilhadas de sucesso surgem duma forma mais intensa, crescendo à medida que o tempo passa, tornando a relação cada vez mais gratificante.

Claro que não podemos escamotear que também existem alguns riscos quando se tenta iniciar uma relação de colaboração. Friend e Cook (1996) chamam a atenção para o facto das vantagens da colaboração não serem facilmente atingidas e, portanto, esta estratégia poder não ser a adequada a todas as situações. Efectivamente pode-se tentar desenvolver uma relação de respeito e confiança e não ser correspondido nesse esforço, pode-se tentar ter uma atitude de apoio ao outro e descobrir que as nossas intenções não são partilhadas, situação que se torna muito frustrante e desmobilizadora.

A implementação de relações colaborativas é, frequentemente, complicada de concretizar nas escolas. Bauwens e Hourcade (1995) definem fundamentalmente três tipos de barreiras à sua implementação:

- ao nível das atitudes relacionadas com a perda de autonomia, de independência e de poder ao que se junta um natural receio de abandonar a tradição, que sendo já conhecida dá maior confiança.

- ao nível das estruturas, em que as dificuldades se relacionam mais com questões administrativas, na medida em que a escola não está organizada para o trabalho simultâneo de dois professores simultaneamente, colocando-se questões de planificação de horários e condicionando muitas um aumento de trabalho para os professores, pelo menos no início.

- ao nível das competências devido à falta de formação, nos diferentes aspectos implicados no desenvolvimento de relações de colaboração.

Mas, apesar de todas as dificuldades e de todas as mudanças a concretizar *"quando os esforços de colaboração resultam em níveis superiores de confiança e respeito entre colegas, e quando trabalhar em conjunto resulta em resultados positivos quer para os estudantes quer para os profissionais, os riscos assumidos parecem pequenos em comparação com as compensações"* (Friend & Cook, 1996, p.11).

3. Definição de Ensino Partilhado

O ensino partilhado é uma estratégia colaborativa, actualmente implementada em muitas escolas, que, sendo já aplicada há diversas décadas em educação, tem merecido um interesse crescente na medida em que se considera ser uma forma privilegiada de organização do meio escolar para a concretização da filosofia inclusiva duma escola para todos.

Alguns autores consideram o ensino partilhado uma evolução e um refinamento do trabalho em equipa (*"team teaching"*) dos anos 60 (Reinhillet, 1996) que floresceu nos últimos 30 anos. Começou por ser um modelo em que equipas de professores trabalhavam juntos apenas ao nível da planificação; foi implementado para atender as necessidades dos estudantes ditos *"normais"* já que os seus colegas *"especiais"* recebiam, na época, educação em meios segregados. Este tipo de estratégia, embora valiosa, não é adequada para resolver os problemas de integrar grupos heterogéneos de estudantes numa classe (Redditt, 1991).

O conceito evoluiu e só recentemente, durante a ultima década, é visto como uma forma de prestar apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais, nas salas de aula do ensino regular. Diversos autores, assentando em pressupostos básicos comuns, referem-se a este tipo de organização do ensino, procurando a sua definição.

Para Bauwens e Hourcade (1995) o ensino partilhado[1] refere-se *" a uma reestruturação dos processos de ensino na qual dois ou mais educadores, com competências diferentes, trabalham duma forma coordenada para em conjunto ensinar, grupos de estudantes heterogéneos, do ponto de vista académico e comportamental, em locais integrados, isto é, nas classes regulares"* (p. 46).

Reinhiller (1996), por sua vez, define o ensino partilhado como uma actividade na qual professores de educação especial e do ensino regular trabalham juntos num mesmo espaço físico numa variedade de actividades de ensino, para conseguir concretizar um ensino de qualidade a um maior número de estudantes.

Para Cook e Friend (1995) o *"ensino partilhado acontece quando dois ou mais profissionais, em conjunto, ensinam o mesmo grupo heterogéneo de estudantes, num mesmo espaço físico"* (p. 2).

Analisando mais em pormenor esta definição as autoras chamam a atenção para alguns aspectos que, em sua opinião, merecem uma reflexão cuidada permitindo o aprofundamento do conceito.

Assim, um primeiro aspecto diz respeito à existência de dois profissionais; habitualmente, pensa-se em dois professores, um de ensino regular e outro de ensino

[1] No original os autores denominam esta forma de ensino como "cooperative teaching"

especial, mas convém não esquecer que, nalgumas situações, se pode tratar dum par constituído por um professor e outro técnico, por exemplo, um terapeuta da fala.

Uma das exigências para se considerar que se aplica a estratégia de ensino partilhado é estar efectivamente no mesmo espaço físico; situações em que exista um trabalho de planificação conjunta mas em que se façam, posteriormente, grupos a funcionar em separado, não pode ser considerado dentro desta definição.

Por outro lado, o simples facto de dois adultos estarem, ao mesmo tempo, no mesmo espaço não significa que estejam numa situação de ensino partilhado. É o que acontece quando numa determinada situação, o professor da classe ensina da mesma forma que o faria se estivesse sozinho e o segundo professor apoia apenas um pequeno grupo de estudantes, completamente separado do resto da classe. Se esta forma de trabalhar, que pode ocorrer em situações pontuais, constituir uma rotina não pode ser chamada de ensino partilhado. Convém, de resto, ter presente que esta prática, se sistemática, pode ser tão ou mais estigmatizante para os estudantes como o tipo de apoio proporcionado fora da sala de aula. Acresce a isto o facto de professores e alunos estarem a ter todos os prejuízos, em termos de distractores e de barulho, de estarem numa sala onde decorrem outras actividades

No ensino partilhado ambos os professores ensinam de facto, partilhando as decisões, e tendo os dois um papel activo. A ideia é planificar estratégias, para atender todos os estudantes, estratégias essas que não poderiam ser aplicadas se um professor estivesse sozinho na sala de aula. Uma reflexão sobre a prática deste tipo de organização é importante, para se verificar se está a ser possível, por um lado, dar mais tempo a todos os estudantes, e por outro, ir de encontro às necessidades dos que têm incapacidades.

Outro aspecto subjacente ao conceito é que esta forma de trabalhar é apropriada para grupos heterogéneos de estudantes, que tipicamente incluem alunos com necessidades educativas especiais, e outros que, embora não identificados, também podem ter dificuldades. Esta é de resto uma das maiores vantagens do ensino partilhado, pois vai permitir aos professores responder eficazmente a uma maior diversidade de situações.

Ao ser concretizado na prática verifica-se que o ensino partilhado assume diferentes configurações que estão directamente relacionadas com o tipo de necessidades dos estudantes, a ecologia da classe, as exigências do currículo, o nível de conforto entre os professores ou ainda as suas competências de ensinar e partilhar. Cook e Friend (1995) definem cinco modalidades mais frequentes:

1. Um Professor, Um Apoio
2. Ensino em Estações
3. Ensino Paralelo
4. Ensino Alternativo

5. Ensino em Equipa[1].

1- Um Professor, Um Apoio

Muitos professores consideram ser esta uma das formas de organização mais simples de adoptar. Enquanto um professor tem a responsabilidade de ensinar o outro, circula pela sala, observando, atendendo às necessidades dos estudantes e registando as observações.

É uma forma de organização ideal para principiantes pois para ser aplicada não exige que seja feita muita planificação em conjunto, nem que exista muita confiança ou conhecimento entre os professores. Tem a vantagem de permitir que os professores de educação especial, ao entrarem nas salas, se familiarizem com o tipo de currículos, com as rotinas da classe e com formas de orientar grandes grupos, competências que frequentemente estão fora do tipo de trabalho que fazem.

Se usada de forma muito sistemática e exclusiva pode trazer alguns problemas; assim, por exemplo, pode resultar que um dos professores, mais tipicamente o de educação especial, seja visto como auxiliar. Para que isto não aconteça é importante trocar de papéis, periodicamente, certificando-se que os alunos compreendem que há dois professores, com igual responsabilidade e autoridade.

2- Ensino em Estações

Neste modo de organização há uma divisão do trabalho em que os professores, numa primeira fase de planificação conjunta, dividem os conteúdos entre si e depois cada um deles, separadamente, assume a responsabilidade de planificar e ensinar a sua parte (na sua "estação"). Os alunos, organizados em grupo, mudam de uma "estação" para a outra segundo um esquema pré-determinado. Uma terceira "estação" pode ser usada para realizar trabalho independente ou para realizar trabalho de pares.

Nesta organização os alunos podem beneficiar duma razão professor/aluno mais elavada, devendo aqueles que têm necessidades educativas especiais estar integrados nos diferentes grupos. Desta forma, assegura-se igual estatuto quer para professores, quer para alunos.

Um dos problemas desta forma de organização relaciona-se com o barulho que se pode estabelecer na classe estando dois ou três grupos a trabalhar simultaneamente; os professores têm de ter um cuidado especial na divisão dos conteúdos entre si, de forma a que não se levantem problemas de compreensão para os alunos; um problema é, frequentemente, monitorizar os tempos de mudança das "estações", de forma a que não tempos de espera.

---

[1] No original, respectivamente, *"one teaching, one supporting"* , *"station teaching"*, *"parallel teaching"* *"alternativ teaching"e "team teaching"*

3- Ensino Paralelo

Neste tipo de organização os professores começam por fazer uma planificação conjunta dos conteúdos ou das actividades a dinamizar; cada professor, na aula, assume a orientação dum grupo, com cerca de metade dos estudantes. Esta estratégia requer que os professores coordenem muito bem os seus esforços para que nos dois grupos os alunos recebam, no essencial, o mesmo ensino; é, também, importante assegurar que na constituição dos grupos se mantenha a diversidade.

Não sendo uma estratégia muito indicada para exposições iniciais de conteúdos, é adequada para treinar e praticar exercícios, para fazer revisões ou para realizar projectos, pois tem a vantagem de aumentar a razão professor/aluno, permitindo uma supervisão próxima por parte dos professores.

Os problemas que se levantam a este modo de trabalho relacionam-se, como no anterior, com o barulho que se gera estando dois professores a trabalhar simultaneamente e com a gestão do tempo de forma a que não haja tempos de espera.

4- Ensino Alternativo

Alguns alunos com necessidades educativas especiais podem precisar de adaptações na forma de ensinar ou consolidar determinados conteúdos. Nesta estratégia um professor assume um pequeno grupo, organizando actividades para reforçar ou preparar o ensino de conteúdos, enquanto o outro assume o resto do grupo, numa actividade que possa não ser essencial para o primeiro. Esta alternativa pode também ser usada para que todos os estudantes tenham a oportunidade de interagir com um professor em pequeno grupo.

O grande problema desta forma de trabalho é a estigmatização que pode trazer aos estudantes, que sejam sistematicamente colocados num grupo destes. Uma forma de contornar este aspecto é desenvolver na classe outro tipo de grupos, por exemplo de enriquecimento, em que outros estudantes possam participar. Embora com uma intenção diferente estes grupos assumem, aos olhos dos alunos, em termos de organização uma situação semelhante aos grupos de apoio; desta forma, os alunos com mais necessidade de apoio não se sentirão diferentes dos outros uma vez que todos passam por uma situação semelhante. Uma reflexão sobre este assunto deve ser motivo de preocupação constante para os professores, que podem utilizar outras formas de organização para atenuar o problema.

5- Ensino em Equipa

Nesta forma de organização ambos os professores são responsáveis pela planificação e partilham a responsabilidade do ensino a todos os estudantes. Várias formas de concretização podem ser encontradas. Assim, um pode explicar enquanto o outro faz

demonstrações ou modela a actividade de tirar apontamentos ou fazer perguntas; podem debater ou simular conflitos assumindo posições diferentes, enriquecendo desta forma a dinâmica da classe.

Esta é a forma de ensino partilhado que exige maior nível de confiança e de compromisso entre os dois professores pelo que poucos estão preparados para a desenvolver; é, no entanto, considerada muito reforçadora por aqueles que a concretizam com sucesso.

Bauwens e Hourcade (1995) também enunciam diferentes formas de ensino partilhado, relacionadas com a utilização de diferentes estratégias de ensino. Partindo do requisito de que ambos os professores estão presentes na sala de aula, os autores descrevem três estratégias que, não sendo mutuamente exclusivas, podem ocorrer em diferentes momentos, numa mesma sala de aula:

1. Apoio Complementar
2. Ensino em Equipa
3. Actividades de Apoio à Aprendizagem[1]

1- Apoio Complementar

Na aplicação da estratégia de ensino complementar um professor tem a responsabilidade principal de ensinar os conteúdos programáticos enquanto o outro desenvolve estratégias de aprendizagem com os alunos.

Muitos alunos com problemas de aprendizagem têm défice de competências básicas nomeadamente competências cognitivas, de aprendizagem e de acção. As primeiras referem-se aos níveis superiores da taxinomia de Bloom como análise, síntese e avaliação. As competências de aprendizagem ou de estudo referem-se à capacidade de tirar apontamentos, de identificar ideias principais na leitura ou resumir, aspectos que, frequentemente, não são explicitamente ensinados. Finalmente as competências de acção referem-se a aspectos de comportamento social necessários para o sucesso na escola como, por exemplo, solicitar e aceitar críticas, dar "feed-back" aos outros, controlar o próprio comportamento.

O treino destas estratégias pode ser importante, sendo mais eficaz quando integrado no decorrer do processo de ensino aprendizagem, do que quando surge em contexto separado, na medida em que os estudantes, nessa situação, têm dificuldade na sua generalização.

[1] No original respectivamente "complementary instruction", "team teaching" e "supportive learning activities"

2- Ensino em Equipa

Dentro desta perspectiva podemos definir o ensino em equipa como uma situação em que a apresentação inicial de qualquer assunto é partilhada pelos dois professores, que planeiam e ensinam em conjunto todos os estudantes. Pode acontecer que assumam diferentes níveis de responsabilidade por diferentes partes do currículo e do próprio ensino.

Explorando algumas formas de concretizar esta prática os professores podem alternar entre os dois a apresentação, enriquecê-la com gráficos, dar explicações adicionais, introduzir alguns apartes de humor, fazer perguntas aos alunos e ir verificando se os alunos individualmente estão a acompanhar a apresentação.

Funciona melhor quando os dois professores têm uma visão semelhante do currículo.

3- Actividades de Apoio à Aprendizagem

Este tipo de actividades têm como objectivo funcionar como um suplemento do ensino, para enriquecer a aprendizagem.

Tipicamente neste tipo de apoio o professor da classe é responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares e o professor de apoio desenvolve e implementa actividades suplementares e de apoio para os estudantes para reforçar, enriquecer e aumentar a aprendizagem. Podem ser utilizadas antes, durante ou depois do ensino dos conteúdos. Um grande número de formas pode ser encontrado para desenvolver estas actividades como por exemplo simulações, uso de material para manipulação, trabalho de pares, debates e ensino recíproco.

A definição proposta por Cook e Friend (1995) enfatiza os aspectos da colaboração e do relacionamento entre os professores enquanto que na definição de Bauwens e Hourcade (1995) é dada maior ênfase ao tipo de estratégias concretas de ensino que os dois professores utilizam quando estão em colaboração; nas duas propostas os autores falam duma modalidade de ensino em equipa, com uma definição que se pode aproximar; no entanto ao contrário de Cook e Friend (1995) Bauwens e Hourcade (1995) não consideram que esta forma de organização seja mais elaborada do que as outras que propõem.

Uma ultima questão sobre a qual importa reflectir para a definição do ensino partilhado relaciona-se com a sua integração dentro dum estilo colaborativo. Efectivamente o ensino partilhado é optimizado quando se baseia numa forte relação colaborativa entre os participantes, embora possa, também, acontecer com uma colaboração mínima (Cook & Friend, 1996).

As características da colaboração que são também fundamentais para a implementação de programas de ensino partilhado com sucesso são o voluntariado, a

paridade de estatuto, a partilha de responsabilidades e a partilha na tomada de decisões. Estes aspectos serão discutidos, de forma mais aprofundada, posteriormente.

4. Planificação de Programas de Ensino Partilhado

Antes de se decidir pela implementação de qualquer programa de ensino partilhado é fundamental que todos os profissionais envolvidos se questionem sobre o que se pretende atingir com este modo de organização, particularmente porque se vão colocar aos profissionais novas exigências, nomeadamente na definição dos seus papeis, que têm muitas vezes de ser reconsiderados. Os elementos referidos como mais importantes para fundamentar e dar um racional ao ensino partilhado são quatro (Cook & Friend, 1995):

- aumentar as opções educativas para todos os estudantes;
- melhorar a intensidade e a continuidade dos programas educativos dos alunos;
- reduzir o estigma dos estudantes com necessidades educativas especiais;
- aumentar o apoio aos profissionais.

Também Reinhiller (1996) numa revisão de dez artigos regista as razões, mais frequentemente evocadas, para iniciar um programa de ensino partilhado:

- desenvolver um modelo de inclusão para os estudantes com necessidades educativas especiais;
- melhorar os seus programas educativos;
- providenciar uma opção de apoio num meio menos restritivo;
- aumentar o apoio profissional e o envolvimento dos professores.

Da mesma forma que não há um livro de receitas para desenvolver um bom ensino também não há receitas para o ensino partilhado; sendo uma forma de reestruturar as salas de aula e a escola a todos os níveis implica flexibilidade, empenho, tempo para planificação, resolução partilhada de problemas e tomadas de decisão em conjunto (Redditt, 1990).

A iniciativa da planificação e da implementação de um programa de ensino partilhado pode acontecer a diferentes níveis (Redditt, 1990):

- ao nível da própria instituição, podendo resultar dum esforço mútuo de colaboração entre a gestão e os professores , aspecto que facilita o estabelecimento de confiança entre todos, protegendo e fortalecendo a programação integrativa;
- ao nível da classe, quando dois professores decidem ensinar em conjunto, encontrando o seu próprio tempo para planificar e esperando posteriormente vir a conseguir apoio administrativo.

Na preparação destes programas é importante não esquecer uma dimensão mais pessoal que se relaciona com determinadas características pessoais do professor tais como, a segurança em termos profissionais, a flexibilidade, a abertura à mudança, as competências de comunicação, entre outras, definidas como importantes para desenvolver um trabalho deste tipo.

4.1. Planificando ao nível da Escola

A ideia da estruturação dum programas de ensino partilhado pode surgir dos responsáveis pela gestão da escola. Neste caso é necessário que se tenham cuidados adicionais para conseguir o efectivo comprometimento dos professores e de toda a comunidade educativa.

Da análise do relato da preparação da implementação de programas de ensino partilhado a este nível, algumas condições são frequentemente referidas como facilitando a aceitação dos projectos e o empenhamento dos professores na sua concretização.

Um primeiro passo pode começar com a divulgação da própria estratégia na comunidade educativa, não só junto dos professores e outros técnicos mas também dos próprios pais. (Redditt, 1991).

Assim, pode-se começar pela distribuição e discussão de literatura sobre o tema do ensino partilhado (Redditt, 1991; Johnston, 1994). Smith e Scott (1990) sugerem que uma outra forma interessante para implicar os professores num trabalho que implique colaboração é deixar que os próprios programas se vendam a si próprios, através da modelagem ou da partilha de experiências.

De facto, um aspecto importante, a não esquecer, é que os educadores ao começarem a implementar um programa nas suas próprias escolas devem ter em mente que as ideias já angariadas noutras escolas, procurando informações em livros, "workshops" profissionais e outras fontes de desenvolvimento profissional podendo, assim, enriquecer as suas próprias ideias. Os programas efectivos e com sucesso são os que evitam o isolamento e que estão abertos às ideias do exterior (Bauwens & Hourcade, 1995).

Se a iniciativa de implementar estratégias de ensino partilhado não é uma decisão da gestão mas sim uma decisão conjunta de toda a comunidade escolar, este aspecto não só favorece a própria aceitação do programa como permite criar mais facilmente as condições de nível institucional para que seja um programa bem sucedido.

Logo na fase inicial é importante que se defina um plano de acção que calendarize as acções, partindo duma visão clara da própria filosofia subjacente aos programas de ensino partilhado e das formas como se podem aplicar na realidade (Bauwens & Hourcade, 1995). A planificação de programas é útil não apenas para orientar a sua implementação mas também é fundamental para clarificar, perante toda a comunidade, as expectativas e as mudanças que o programa implica, permitindo assim que o ponto de partida seja o mesmo para todos (Friend & Cook, 1995).

Esta planificação pode envolver uma maior ou menor quantidade de pessoas, conforme a dimensão que o programa vai ter na escola. No caso de se desenvolver apenas nalgumas classes pode acontecer ao nível dos professores envolvidos; é, no entanto, fundamental que haja esta fase de reflexão, idealmente com a apoio da gestão, a partir da

qual se devem definir claramente os objectivos que se pretendem atingir a partir da avaliação das necessidades dos estudantes, da receptividade do pessoal e da disponibilidade de tempo para planificação (Friend & Cook, 1995).

A definição explícita das responsabilidades de cada um é um aspecto também importante nesta fase, pois permite uma maior compreensão e interiorização das mudanças necessárias (Bauwens & Hourcade, 1995; Friend & Cook, 1995),

O apoio continuado da gestão é outro aspecto essencial (Cook e Friend, 1995; Johnston, 1994; McCrory e MclesKey,1997; Redditt, 1991; Salend, Johansensen, Mumper, Chase, Pike & Dorney, 1997; Walther- Thomas, 1997; Walther-Thomas & Carter,1993;). De resto, quando é pedido aos profissionais que expliquem o sucesso ou o insucesso da introdução de inovações nas escolas um dos factores frequentemente enunciado é, exactamente, a presença ou ausência de apoios da parte da gestão (Bauwens & Hourcade, 1995).Se o envolvimento é imperativo para que uma inovação tenha sucesso, o principal ingrediente é o apoio que tem de ser dado a todo o pessoal (Redditt, 1991)

A literatura apesar de referir sistematicamente essa importância é menos clara na definição do tipo de apoios a serem prestados (Cook & Friend, 1995). No entanto, alguns aspectos são, habitualmente, referidos como importantes (Bauwens & Hourcade, 1995):

- o fácil acesso à gestão, que deverá estar disponível para a resolução conjunta de problemas, apoiando a definição dum plano de acção com os objectivos a atingir e as responsabilidades de cada um;

- uma postura, por parte da gestão, de abertura à inovação, incentivando e dando liberdade para a mudança, uma vez que há necessidade de redefinir algumas formas de trabalhar;

- a manifestação explícita de apoio, nomeadamente através de comentários ao desenvolvimento do programa, da colocação de questões para saber como decorre o programa, mostrando preocupação pelo evoluir da situação, funcionam como um reforço importante para os participantes;

- a disponibilização de alguns recursos, nomeadamente a atribuição de tempo para planificação, de espaços, de dinheiro, de estatuto, de sugestões para a organização de horários, de oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional (Cook & Friend, 1995; Redditt, 1991;).

Um outro tópico de preparação de programas é a definição de quem deve participar em programas deste tipo. O voluntariado é definido como uma condição importante para o sucesso no desenvolvimento de ensino partilhado. Uma vez que neste tipo de estratégia, as relações entre os professores são de grande ligação a nível interpessoal, não pode resultar se tiver um carácter de obrigatoriedade (Cook & Friend, 1995; McCrory & McLeskey, 1997). Assim deve ser evitada a pressão, podendo a participação ser encorajada mas não obrigatória (Johnston, 1994; Redditt, 1991; Walther-Thomas & Carter, 1993).

Uma das formas interessantes de conseguir participantes voluntários passa pela utilização de incentivos como tempo extra para planificar, dinheiro para materiais, mais oportunidades de formação (Johnston, 1994; Redditt, 1991). Smith e Scott (1990) chamam, no entanto, a atenção para o facto dos incentivos não deverem ser demasiados pois podem levar a que todos queiram ser voluntários, situação que não é a ideal na medida em que não é genuína; os mesmos autores referem a importância de não haver sanções para quem não quer participar.

Ainda relacionado com quem deve participar neste tipo de programas põe-se o problema da constituição dos pares. Nesta perspectiva é interessante que os pares sejam organizados com base na opção dos próprios professores que vão estar envolvidos, de acordo com as suas afinidades, tendo como objectivo desenvolver uma relação profissional efectiva (Johnston, 1994). O contacto entre profissionais que se respeitem mutuamente é fundamental; um início de forma gradual do ensino partilhado, começando com uma frequência de duas ou três vezes por semana que pode ser aumentada posteriormente, pode facilitar o processo (Walther-Thomas & Carter, 1993).

Um outro factor factores considerado dos mais importante para iniciar e desenvolver programas de ensino partilhado é a formação, na medida em que vai ser necessário o desenvolvimento de novas competências nos professores (Bauwens & Hourcade, 1995; Friend & Cook, 1995; Johnston, 1994; McCrory & McLeskey,1997; Redditt, 1991; Walther-Thomas, 1997; Walther-Thomas & Carter,1993).

Assim, uma das preocupações fundamentais a ter por parte da gestão das escolas deverá ser dinamizar e facilitar oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional aos professores que participam nesses programas.

Este aspecto será explorado de forma mais aprofundada quando nos debruçarmos sobre algumas questões práticas da implementação do ensino partilhado (no ponto 5.4.)

Também a existência de uma equipa multidisciplinar a que podem pertencer psicólogos educacionais, consultores e os próprios pais é importante para planear, implementar e rever os programas pode potencializar a eficácia do ensino partilhado (Redditt, 1991).

Finalmente um outro aspecto a ter em conta é a previsão de programas de avaliação sumativa e formativa das acções de ensino partilhado (Cook & Friend, 1995; Redditt, 1991).

A avaliação considerada como um componente vital em qualquer inovação nas escolas é fundamental para fornecer informações que permitam fazer modificações nas metas, nos objectivos e nas estratégias, permitindo o seu refinamento e aperfeiçoamento (Cook & Friend, 1995).

Neste sentido é essencial uma recolha de dados quer sobre professores, quer sobre alunos, anterior à implementação dos programas. Diversas fontes de avaliação podem ser utilizadas, desde processos mais formais a processos mais informais.

Friend e Cook (1995) propõem a utilização de dois tipos de medidas:

- avaliações quantitativas que podem ser obtidas através dos objectivos alcançados pelos alunos tanto a nível académico como social e da análise dos trabalhos escolares, registos disciplinares e registos de atendimento.

- avaliações qualitativas, importantes para clarificar as medidas objectivas, obtidas a partir de registos anedóticos e diversos formas de avaliar as percepções de estudantes pais e profissionais.

4.2. Planificando ao nível da classe

Se alguns programas resultam dum considerável investimento de tempo na sua planificação e preparação, a nível de escola, outros são iniciados duma forma menos sistemática. A planificação de programas começada ao nível da própria classe, embora raros, também pode acontecer, surgindo da vontade de dois professores de iniciarem este tipo de colaboração; os professores acham que é uma boa ideia, assentam nalguns princípios básicos e passam à prática (Cook & Friend, 1995).

Este tipo de programas habitualmente envolve uma ou duas classes numa escola e decorre normalmente sem problemas na medida em que se trata de uma opção dos com alguém em quem confiam, tornando o processo mais fácil (Redditt, 1991).

É, de qualquer forma, importante a partir daí procurar o necessário apoio da gestão para o desenvolvimento deste tipo de estratégia, sem o que algumas condições básicas podem não ser asseguradas, correndo-se o risco de extinção. Este tipo de iniciativas pode também funcionar como experiências piloto que podem ser tábuas de lançamento de novas iniciativas.

Seja qual for a base de partida para a implementação do programa, antes de decidir que o ensino partilhado é a melhor estratégia, é necessário uma reflexão sobre a pertinência da integração de alunos com necessidades educativas especiais nas classes, saber se as suas necessidades podem ser satisfeitas e são compatíveis com este tipo de organização. Algumas das questões, propostas por Cook e Friend (1995), que devem ser colocadas, a propósito dos alunos com necessidades educativas especiais, que vão beneficiar da intervenção, estão sistematizadas no Quadro III-1.

Quadro III-1
Questões para a avaliação da adequação dum programa de ensino partilhado

- Os conteúdos curriculares são apropriados para os alunos com necessidades especiais?
- Que tipo e quantidade de modificações e de outros apoios necessitam esses alunos para acompanhar o currículo?
- São necessárias intervenções ou ensino directo completamente diferentes das utilizadas com o resto da classe?
- A ecologia da classe é apropriada para diferentes alunos?
- Há outros alunos na sala que precisam de adaptações curriculares ou de estratégias de ensino?

A primeira questão refere-se aos conteúdos curriculares da classe, onde se está a pensar integrar os alunos com necessidades educativas especiais; é necessário determinar a sua adequação a estes alunos e a quantidade de apoio que estes precisam. É fundamental que haja continuidade entre os objectivos para os alunos com necessidades educativas especiais e os objectivos da classe, para que seja pertinente este programa.

A própria essência do ensino partilhado poderá ser desvirtuada se os alunos com necessidades educativas especiais requerem estratégias e processos completamente diferentes dos que são usados na classe.

Um outra aspecto a ponderar relaciona-se com a própria ecologia classe, que pode não ser apropriada à integração de determinados alunos e à presença dum outro professor, quer pela diversidade de casos já existentes quer por questões de natureza comportamental..

Por outro lado, se há outros alunos a necessitar de modificações esta pode ser uma boa alternativa para atender a todos, uma vez que mais um professor pode permitir uma maior individualização, não só dirigida para aqueles que já estavam sinalizados mas para todos os outros.

4.3. Pensando ao nível dos professores

As características pessoais dos professores influenciam o sucesso duma relação de ensino partilhado podendo, em determinadas circunstâncias, comprometer mesmo as vantagens e o interesse de a implementar.

Nesta perspectiva importa analisar e reflectir sobre a preparação individual e as características de cada professor que são importantes para iniciar uma relação colaborativa.

Os melhores professores nas classes tradicionais podem nunca ser capazes de trabalhar em equipa. Cooperar implica dar-se bem com o outro e requer, acima de tudo, que haja uma subordinação de cada um a um objectivo comum (Schroth, Dunbar, Vaughan & Seaborg, 1994).

É evidente que o voluntariado na participação dos programas e a possibilidade de escolha do par pode ser, desde logo, uma condição que atenua a necessidade desta reflexão já que, à partida, os professores que se voluntarizam se sentem preparados para um trabalho deste tipo.

No entanto, alguns tópicos de análise podem, ser sugeridos aos professores antes de estes aceitarem a participação num programa de ensino partilhado.

Um primeiro aspecto para reflexão relaciona-se com as exigências de mudança que um programa deste tipo implica já que se organiza com base num contacto com outro profissional, necessariamente muito próximo.

Efectivamente temos de ter presente que a mudança nem sempre é facilmente aceite requerendo energia extra e o assumir de mais riscos, sendo sentida muitas vezes pelos professores, mais como uma ameaça do que como uma oportunidade (Bailey, 1995). Nesse sentido os professores têm de estar preparados para algumas das novas situações com que se vão deparar, tomando consciência da redefinição de papéis com que vão ser confrontados. Em seguida é importante que, face a essa previsão, reflictam sobre as suas condições a nível pessoal para lidar com esse esforço.

Nesta perspectiva Cook e Friend (1995) propõem algumas questões, que apresentamos no Quadro III–2, como ponto de partida para avaliar a preparação dum professor para iniciar um programa de ensino partilhado.

Quadro III-2
Questões para avaliar a preparação dos professores para iniciar um programa de ensino partilhado

- Até que ponto quero que outra pessoa leve a cabo tarefas ligadas ao ensino para as quais eu também sou competente?
- Até que ponto desejo que um colega veja alguns aspectos do meu ensino nos quais eu não sou particularmente competente?
- Até que ponto acredito que há mais do que uma forma correcta de levar a cabo uma tarefa de ensino/ aprendizagem?
- Até que ponto quero e sou capaz de dizer a um colega que não concordo ou tenho alguma preocupação sobre determinado aspecto?

Estas questões remetem para alguns aspectos importantes que o ensino partilhado coloca. Um primeiro tópico que deve ser pensado relaciona-se com a segurança do professor em termos profissionais, condição importante para partir para uma relação destas, já que alguns professores não se sentem confortáveis com a presença doutra pessoa na sala de aula (Bailey, 1995).

Outras características também são importantes. Assim é necessária uma grande flexibilidade para partir para uma colaboração de ensino partilhado (Redditt, 1991; Bauwens & Hourcade, 1995).A flexibilidade é fundamental na medida em que os professores podem ter diferentes perspectivas sobre o ensino e diferentes formas de actuar

não havendo uma necessariamente melhor; a capacidade de aceitar a validade de diferentes abordagens é um ponto fulcral numa relação de ensino partilhado; por outro lado, por mais preparação e programação que haja, no contexto da sala de aula surgem sempre situações novas que é necessário resolver. A presença de dois professores obriga a que ambos sejam flexíveis e tenham abertura para procurar soluções para os problemas que vão surgindo, aceitando cada um as propostas do outro.

Os educadores que são flexíveis são capazes de olhar para os problemas de diferentes formas e de se sentirem confortáveis em passar duma perspectiva para outra; são, também, capazes de abandonar determinadas maneiras de pensar sobre as coisas adoptando outras com facilidade (Bauwens & Hourcade, 1995).

Outra vertente diz mais respeito a aspectos de relacionamento entre pares. As competências de relacionamento interpessoal e de comunicação, incluindo a capacidade de resolver problemas e de tomar decisões de forma colaborativa, são características fundamentais para que um relação de ensino partilhado tenha sucesso (Bauwens & Hourcade, 1995; Cook & Friend, 1995; Dieker & Barnett, 1996; McCrory & Mcleskey, 1997; Minke, 1995; Pugach & Johnson, 1995).

A utilização de sistemas de comunicação permite aos professores identificar, discutir e resolver tensões da sua relação e problemas da classe e desenvolver um sentido de comunidade que facilita o crescimento e a mudança entre professores e alunos (Salend, *et al* 1997).

A comunicação implica ser um bom emissor e um bom receptor. É preciso partilhar informação e desenvolver uma compreensão partilhada das situações, dar e receber "feed-back". Os professores têm de comunicar de maneiras novas e diferentes, falando da sua prática de forma reflexiva e crítica, tornando-se mais flexíveis (McCrory & Mcleskey, 1997)

Quando os professores trabalham em conjunto e não cooperam os resultados podem ser negativos. Uma equipa é efectiva e eficiente quando os educadores que trabalhem juntos acreditam no conceito de trabalho em conjunto e que este implica, como num casamento feliz, a subordinação de cada um, a um objectivo comum (Schroth *et al,* 1994).

As classes com sucesso são aquelas onde trabalham pares de professores compatíveis (colaborantes, comunicantes e cooperantes), parceiros reais, que confiam um no outro, respeitando-se e apoiando-se mutuamente; os pares de maior sucesso são aqueles que trabalham de tal forma em que ninguém sabe quem é o professor de educação especial, quem é o professor do ensino regular, quem são os alunos de educação especial, quem são os alunos de ensino regular (Minke, 1995).

5. Algumas Questões da Implementação na Prática

A implementação de programas de ensino partilhado coloca algumas questões de natureza prática que devem ser cuidadosamente pensadas, quer antes, quer durante o processo de implementação.

Algumas dessas questões são de natureza organizativa e relacionam-se com a necessidade de tempo para planificação, com a natureza da planificação, com a planificação e organização de horários e com o tipo de formação necessária.

Outro tipo de questões é de natureza mais pessoal e relacional e tem a ver com a redefinição de papéis e o desenvolvimento duma uma relação colaborativa entre os professores de um par.

Relativamente a algumas destas questões analisaremos, mais em profundidade, não só o tipo de problemas que levantam como algumas das propostas para a sua resolução, enunciadas na literatura.

5.1. Tempo para Planificação

Um dos problemas mais frequentemente enunciados pelos professores que participam em programas de ensino partilhado é a necessidade de mais tempo para trabalhar em conjunto, nomeadamente tempo para planificação, para comunicar com os pais ou simplesmente para reflectir em conjunto (Redditt,1991; Walther-Thomas,1997). A utilização do tempo constitui ma das mudanças significativas quando os educadores começam a trabalhar de forma colaborativa (Bauwens & Hourcade, 1995)

Alguns autores põem mesmo em questão se programas deste tipo são viáveis caso não seja possível arranjar tempo para uma planificação colaborativa (Gelzheiser & Meyers, 1990). A este propósito alguns professores de educação especial exprimem um sentimento de desagrado que lamentando o facto de frequentemente se dirigirem para as salas de aula sem saber exactamente qual vai ser o seu papel; este modo de funcionar tem como consequência que passem a sentir-se e a trabalhar mais como ajudantes do que como colegas (Friend & Cook ,1996).

Relativamente à necessidade de tempo estas autoras chamam a atenção para dois aspectos interessantes que, de certo modo, esclarecem e atenuam o problema. Efectivamente os professores, trabalhando a maior parte do dia isolados, quando têm a oportunidade de estar com outro adulto aproveitam mais para conversar sobre acontecimentos do dia a dia do que para trabalhar; esta constatação faz pensar que o problema não estará propriamente na necessidade de muito mais tempo mas, antes, na de o

rentabilizar. Por outro lado, também se constata que à medida que se desenvolve a relação de colaboração diminui a quantidade de tempo necessária para planificar.

Uma das estratégias para resolver o problema do tempo é através da sua utilização de forma rentável, não cometendo o erro frequente de gastar mais de metade do tempo previsto para as reuniões noutro tipo de conversas. Algumas estratégias, para ajudar os professores neste aspecto, foram sugeridas por Bauwens e Hourcade (1995):

- estabelecer uma ordem de trabalhos e cumpri-la;
- estabelecer prioridades começando pelos assuntos mais importantes;
- pré - definir o tempo disponível para cada assunto;
- controlar as interrupções;
- começar a tempo e acabar a tempo.

Por outro lado é importante gerar diferentes alternativas para criar tempo de planificação. Algumas das sugestões dadas por Friend e Cook (1996) passam por a) situá-lo antes ou depois do período lectivo podendo estabelecer regularmente dias em que os alunos chegarão mais tarde ou sairão mais cedo; b) aproveitar tempos em que a classe fica com um outro professor substituto; c) aproveitar os intervalos de almoço; d) no caso de não haver outra possibilidade, utilizar uns minutos de paragem da própria classe, fazendo com os alunos o balanço das actividades realizadas, permitindo ao professor que chega inteirar-se do que se está a passar.

5.2. Conteúdo das Planificações

Um aspecto também interessante de analisar é o próprio conteúdo das reuniões de planificação quando se opta por um programa de ensino partilhado.

Meyers e colaboradores (1991) compararam o conteúdo das reuniões de planificação dos professores que desenvolviam programas de apoio dentro da sala com os que desenvolviam programas fora da sala e verificaram algumas diferenças.

Quando o apoio era concretizado dentro da sala os professores tinham reuniões mais frequentes e os temas eram centrados na planificação das lições, no currículo, na definição de objectivos específicos para os estudantes e na discussão de técnicas de ensino. Nos programas fora da sala o tema dos encontros era muito centrado nas necessidades dos estudantes e no progresso académico.

Baker e Zigmond (1995) num estudo realizado em diferentes escolas nos EUA com práticas inclusivas, verificaram que a planificação que ocorria entre pares de professores assumia frequências, formas e durações diferentes, conforme as Escolas notando-se, no entanto, algumas alterações relativamente às práticas anteriores.

Após observações realizadas a encontros de planificação, nas escolas com práticas inclusivas verificou-se que: os professores falavam dos conteúdos a ensinar e das

estratégias de ensino; os professores de educação especial faziam sugestões sobre formas de introduzir diferentes estratégias; a discussão incluía frequentemente distribuições de tarefas de ensino.

Este tipo de conteúdos tem algumas diferenças com as práticas anteriores de planificação em que se discutia mais ao nível individual, das necessidades específicas de alguns alunos, e no registo dos objectivos que estes conseguiam aprender.

Há portanto uma evolução passando-se duma análise do que podia ser feito individualmente para uma análise das actividades pensando-se mais na dificuldade dos currículos e nas diferentes formas de ensinar. Este tipo de orientação, embora algumas vezes considerada uma evolução decorrente do próprio processo de desenvolvimento de ensino partilhado, tem de ser considerada conscientemente pois é fundamental numa perspectiva de desenvolvimento da inclusão educativa.

5.3. Planificação e Organização dos Horários

A organização dos horários das classes envolvidas em programas de ensino partilhado requer alguns pontos prévios de análise a ser feita pelos serviços de apoio, pelos professores de ensino regular e, em conjunto, pelos pares que vão iniciar o programa. O objectivo desta análise é que seja feito um plano de trabalho para organizar os apoios, que vá de encontro às necessidades de todos os estudantes, duma forma geral, dos estudantes com necessidades educativas especiais em particular, não esquecendo a preparação e a aceitação dos professores.

Algumas questões são propostas por Bauwens e Hourcade para orientar esta análise ao nível dos serviços de apoio (Quadro III-3).

Quadro III -3
Questões prévias a colocar pelos serviços de apoio para organizar o esquema de programas de ensino partilhado

- Até que ponto o pessoal dos serviços de apoio quer participar em ensino partilhado?
- Quanto tempo há disponível para implementar ensino partilhado?
- Que outros serviços podem estar envolvidos?
- Em que classes estão os alunos que mais podem beneficiar com este tipo de programas?
- Até que ponto o currículo regular e os materiais da escola são apropriados para atender os alunos com necessidades educativas especiais?
- Quais são os desejos, a este propósito, dos alunos com necessidades educativas especiais?
- Quanto tempo de apoio precisam os alunos?
- Quais são os desejos dos professores de ensino regular e o nível de conforto que sentem relativamente ao ensino partilhado?
- Quais são os desejos dos pais dos alunos com necessidades educativas especiais ?

Estas questões, segundo os autores, permitem clarificar alguns aspectos, facilitando que a prática se inicie tendo por base uma análise global da situação.

É importante que os diferentes elementos que podem ser envolvidos directamente em programas de ensino partilhado manifestem a sua opinião relativamente à sua concretização; alguns professores quer do ensino regular, quer de educação especial, podem preferir iniciar o ensino partilhado lentamente, enquanto outros estão ansiosos por se envolverem profundamente. Claro antes desta fase já deverá ter havido uma discussão prévia e aberta entre os pares,

A redefinição de papéis dos técnicos dos serviços de apoio também tem de ser feita já que o preenchimento do tempo em actividades de ensino partilhado pode deixar pouco tempo para outras tarefas. Se o professor de Educação Especial tem um grande número de casos que apoia em regime de sala de apoio, possivelmente fica com pouco tempo para colaborar dentro das salas. A opção por este modelo implica, então, uma reestruturação de serviços e uma revisão dos planos educativos à luz desta nova perspectiva (Friend & Cook, 1995).

A distribuição dos alunos pelas diferentes salas é, por vezes, polémica. Por um lado a excessiva dispersão dos alunos por muitas salas pode dificultar a implementação de programas de colaboração tornando difícil organizar o trabalho de forma a haver tempo para desenvolver o ensino partilhado em todas elas ((Friend & Cook, 1996; Gelzheiser & Meyers, 1990; Walther-Thomas,1997). No entanto se a opção pela sua concentração nalgumas salas pode facilitar o desenvolvimento da colaboração (Johnston, 1994) também é problemática pois é considerada por muitos educadores como uma forma de segregação sendo equivalente à criação de "ghetos" (Bauwens & Hourcade, 1995).

As necessidades dos estudantes têm, também, necessariamente de ser tomadas em consideração. Por um lado é preciso avaliar as necessidades de adaptações curriculares e de preparação de materiais dos estudantes, que requerem tempo de preparação por parte dos serviços de apoio. Particularmente nas escolas de alunos mais velhos, é importante saber a sua opinião sobre o ensino partilhado.

Outro aspecto relaciona-se com a gravidade dos problemas dos alunos. Se nas classes em que estão integrados um ou mais alunos com incapacidades severas pode haver necessidade do apoio dum professor durante todo o dia, nas classes com estudantes com problemas mais ligeiros pode ser necessário apenas um pequeno período de apoio, não necessariamente todos os dias

Por outro lado há questões relacionadas com a opinião dos pais que tanto podem estar de acordo com este tipo de programas como podem ser mais favoráveis ao desenvolvimento do apoio fora da sala, com recursos mais especializados.

Outro grupo de questões devem, na opinião dos mesmos autores (Bauwens & Hourcade, 1995), ser postas para orientar a análise ao nível dos professores do ensino regular (Quadro III-4)

Quadro III - 4
Questões prévias a colocar aos professores de ensino regular para organizar o esquema de programas de ensino partilhado

- O professor é de opinião que todos os alunos podem aprender?
- Até que ponto, pelo menos no início o professor quer participar num programa de ensino partilhado
- Que quantidade de apoio precisa ou quer o professor de ensino regular?
- Até que ponto consegue o professor ser flexível?
- O que é que os pais dos alunos da classe pensam da implementação deste tipo de programas?

A opção por apoiar os alunos dentro da classe regular passa necessariamente pela convicção de que todos os estudantes podem, de facto, aprender qualquer coisa neste contexto. Foi a falta desta convicção que levou a que, frequentemente, se desenvolvessem programas de apoio fora da sala pois este era considerado o espaço mágico onde os alunos com necessidades educativas especiais podiam aprender.

Outro nível de reflexão situa-se na própria aceitação do professor de implementar o ensino partilhado. Tradicionalmente, no ensino, a entrada de alguém dentro duma sala de aula tinha como objectivo a avaliação do professor. Esta ideia ainda permanece presente em muitos profissionais e vai afectar a disponibilidade para partilhar a sala com outro professor.

Por outro lado é preciso também avaliar até que ponto os professores estão já preparados para a tarefa de ensinar estudantes com necessidades diferentes, utilizando estratégias diversificadas, ou se necessitam de apoio suplementar para o conseguir.

A capacidade de ser flexível é também um ponto importante a ponderar para iniciar um trabalho que exige tanta colaboração nomeadamente quando os professores, durante tantos anos, foram os únicos responsáveis pela organização das suas classes.

Finalmente um ultimo aspecto relaciona-se com a opinião dos pais a este propósito. Alguns autores referem uma aceitação crescente dos pais por este modo de apoio (Gibb, Young, Allred, Dyches, Egan & Ingram, 1997).

Outro grupo de questões devem ser consideradas, conjuntamente, pelos pares de professores que vão iniciar um programa deste tipo. (Quadro III-5).

Estas questões relacionam-se mais com uma reflexão sobre as necessidades de todos os estudantes da escola e com a utilização mais eficiente dos recursos existentes. Esta utilização dos recursos passa, também, pela rentabilização de competências específicas de

alguns profissionais, planificando as intervenções de modo a que toda a comunidade educativa possa beneficiar delas.

Quadro III -5
Questões para reflexão dos pares de professores para organizar o esquema de programas de ensino partilhado

- Quais são as necessidades de todos os estudantes na escola ?
- Que tipo de currículo, de ensino e de estratégias podem satisfazer melhor todos os estudantes na classe regular?
- Que tipo de recursos existem na escola que podem ser integrados no programa?
- Que tipo de apoios precisam os professores de ensino regular para melhor satisfazer as necessidades de todos os seus alunos?
- Quais são os pontos fortes específicos dos professores envolvidos em programas de ensino partilhado e como pode ser estabelecido um plano para melhor os utilizar?

A organização do tipo de horários de atendimento dos professores que vão participar em programas de ensino partilhado tem de partir da análise das questões propostas devendo ser caracterizada por uma grande flexibilidade. O estabelecimento dum horário fixo pode tornar-se mais confortável para alguns educadores, particularmente no início; no entanto, qualquer horário tem de ser suficientemente fluido e objecto de adaptações, sempre que necessário, de modo a facilitar o desenvolvimento dum plano de ensino partilhado, que se torne o mais eficaz possível.

Ao iniciar um programa de ensino partilhado os professores envolvidos têm de definir o número de horas que vão estar em conjunto por dia assim como o número de dias por a semana.

As questões, mais frequentemente postas a este propósito são (Friend & Cook 1996):

- organizar os programas professor a professor ou numa perspectiva mais colectiva;
- prever alguma flexibilidade no horário;
- tipo de periodicidade.

Segundo as autoras, alguns professores planificam o ensino partilhado da mesma forma que os serviços de apoio directo fora da sala, indo de classe em classe para apoiar todos os alunos integrados, com programas individualizados. Este tipo de abordagem pode não ser a ideal para promover a colaboração se implicar uma grande diversidade de casos ou um grande numero de pessoas envolvidas; assim, segundo as autoras, pode ser preferível trabalhar por nível de ensino ou por equipas de professores [1].

Alguns professores, ao organizar os horários de apoio, ocupam todos os momentos do seu dia com actividades, o que implica que quando surge alguma questão para resolver tem de ser cancelada a actividade planeada. Parece ser fundamental, para um melhor

[1] Em Portugal a organização do trabalho nas escolas não é feita por equipas de professores, embora possamos fazer uma certa equivalência destas aos conselhos de turma.

funcionamento dos serviços, que haja alguma flexibilidade no estabelecimento dos horários, reservando-se períodos para imprevistos ou para colmatar determinadas falhas.

Também o tipo de periodicidade a estabelecer num programa de ensino partilhado é discutida pelas autoras. Quando existem recursos suficientes, estabelecer um período diário de ensino partilhado permite aos dois professores desenvolver um sentimento de posse em relação á classe e manter a continuidade no ensino. No entanto, se para concretizar esse período de apoio diário é necessário que um mesmo professor apoie diversas classes, num mesmo dia, isso pode levar a que se perca o sentido do trabalho, na medida em que fica demasiado disperso. Poderão, então, ter de surgir alternativas de apoio não diário.

Bauwens & Hourcade (1995) também referem que, um mesmo par ter a possibilidade de definir um período diário de ensino partilhado, traz grandes vantagens, quer para os professores, quer para os estudantes. O acompanhamento pode ser mais consistente e o professor de apoio consegue mais facilmente captar o que aconteceu, na classe, desde a ultima vez em que esteve presente; a planificação torna-se mais fácil assim como o desenvolvimento de relações profissionais sólidas; finalmente reduz bastante a possibilidade de que o professor de apoio seja percebido como um visitante.

Algumas desvantagens também podem decorrer de uma intervenção diária, nomeadamente pela possibilidade de surgirem alguns conflitos ou aborrecimentos entre os professores, pelo facto de estarem juntos dia após dia; pode fomentar uma dependência demasiada entre os professores, não desenvolvendo competências para resolver determinados problemas sozinhos; também os alunos podem tornar-se mais dependentes do apoio não aprendendo a desenvolver competências de autonomia na aprendizagem; finalmente, uma intervenção diária implica que cada professor possa trabalhar num menor número de classes.

5.4. Necessidade de Formação

Uma das preocupações sempre presente na implementação de programas de ensino partilhado diz respeito à formação de professores, condição considerada como fundamental na literatura para o sucesso de qualquer experiência de inovação.

As novas exigências postas aos professores no trabalho com classes inclusivas, duma forma geral, e do trabalho em colaboração, em especial, são diversas e relacionam-se muito com a redefinição das suas funções; esta necessidade de assumir novos papéis faz aumentar a importância e a premência de formação e de desenvolvimento profissional.

Um dos dados de que se tem de partir é que a formação quer inicial, quer em serviço dos professores não tem acompanhado e dado resposta às exigências colocadas pelos programas de integração cujo objectivo é conseguir trabalhar com sucesso, com grupos heterogéneos de estudantes (Redditt, 1991).

Os professores de ensino regular estão basicamente preparados para, conhecendo o currículo, gerir grupos de estudantes, organizando o ensino, tendo por referência o aluno médio. Não têm habitualmente competências para providenciar um atendimento eficaz quando têm integrados nas suas salas alunos muito heterogéneos. Com a implementação de estratégias de ensino partilhado é esperado que os professores de educação especial apoiem os seus pares na aquisição duma nova compreensão dos problemas dos alunos e de novas competências para gerir esses casos nas suas classes.

Este tipo de constatação pode fazer pensar que a necessidade de formação se faz sentir mais para os professores do ensino regular. No entanto, uma análise mais cuidada revela que é também necessária para os seus colegas do especial. De facto, em muitos casos, estes professores necessitam de conhecer melhor os currículos do ensino regular e de se familiarizarem com métodos de ensino para grande grupo, se pretendem, de facto, ser um apoio para os seus colegas (Friend & Cook, 1996).

A mudança de perspectiva no atendimento a crianças com necessidades educativas especiais, que passou duma abordagem mais individualizada para uma abordagem ao nível da gestão do currículo e da sua flexibilização, e a necessidade de desenvolver estruturas colaborativas para atendimento destas crianças, obriga necessariamente a repensar a formação de professores.

Tradicionalmente a formação debruçava-se sobre técnicas especializadas para melhorar as dificuldades de aprendizagem de alunos individuais, avaliando cuidadosamente as competências em défice e programando planos de remediação sequenciados para serem aplicados duma forma individualizada; a tónica, hoje, tem de ser criar condições para facilitar e apoiar a aprendizagem de todos os alunos (Ainscow, 1998) tendo os professores de estar preparados para gerir grupos diversificados e assumir diversas interacções com outros professores e alunos (Baker & Zigmond, 1995)

Alguns dos aspectos que tornaram a formação de professores ineficaz foi a sua organização em sessões pontuais, generalizadas a educadores a trabalhar em diferentes contextos, com temas frequentemente seleccionados por quem dá a formação e não partindo das necessidades específicas das escolas, perspectivando pouco apoio complementar às ideias e práticas introduzidas (Fullan, 1991, citado em Ainscow, 1978). Desta forma *"pouco é ensinado e ainda menos é aprendido"* (Friend & Cook, 1996).

Fullan (1990), citado em Friend e Cook (1996) propôs um modelo que sugere três perspectivas para a relação entre desenvolvimento profissional e inovação: desenvolvimento profissional como estratégia para a implementação de mudanças; o desenvolvimento profissional como uma inovação em si; o desenvolvimento profissional como promotor do desenvolvimento da instituição.

Embora as duas primeiras perspectivas possam ser úteis para certo tipo de finalidades só através da terceira podem ser alcançadas as culturas verdadeiramente

colaborativas que podem ajudar os professores a dar respostas positivas à diversidade dos estudantes (Ainscow, 1978). A formação como um valorização institucional é baseada na construção duma capacidade das instituições para o crescimento e a evolução, tomando em consideração o significado da cultura das escolas e o seu reconhecimento como local de trabalho.

Fullan (1990) citado em Friend e Cook (1996) considera que o desenvolvimento profissional nunca alcançará o seu pleno potencial sem haver uma reconceptualização que enfatize os professores como indivíduos, com vidas pessoais e profissionais, que existem dentro da cultura duma escola. Esta reconceptualização aconselha experiências de desenvolvimento profissional e reconhece o poder da auto-aprendizagem, tanto formal como informal.

É fundamental encontrar abordagens de formação que encorajem os professores a aprender com a sua experiência, analisando e reflectindo sobre as suas próprias classes sendo, em grande parte, eles próprios, a assumir a responsabilidade da sua formação (Ainscow, 1998).

Aplicando estes conceitos, aos quais acrescentamos os dados recolhidos, numa revisão da literatura sobre programas eficientes de desenvolvimento profissional, propostos por Idol (1993) citado em Bauwens e Hourcade (1995), podemos lançar algumas pistas para uma intervenção mais eficaz de formação para profissionais que desenvolvem programas de ensino partilhado.

Um primeiro tópico baseia-se na necessidade de desenvolver programas, de longa duração, tendo por base as escolas. O facto de todos os elementos duma equipa de professores que trabalham em conjunto participarem num mesmo programa de formação faz com que haja uma base de conhecimentos e de competências comuns que facilitam a posterior planificação e implementação do processo.

Por outro lado os educadores devem participar na planificação dos programas de formação e não ser meros receptores dos mesmos. É preciso reconhecer que há diferenças individuais entre os profissionais duma escola e as culturas das escolas o que determina a importância da avaliação das necessidades de formação dum grupo (Friend & Cook, 1996) para que esta possa ser planeada de forma eficaz. Um dos aspectos que facilita a mudança é que a formação seja desenvolvida tendo por base as necessidades únicas e específicas dos indivíduos e das situações envolvidas (Bauwens & Hourcade,1995). É fundamental promover estratégias em que os professores assumam a responsabilidade da sua própria formação profissional, nomeadamente promovendo o questionamento reflexivo cujo objectivo é encorajar os professores a questionar o conhecimento, habitualmente aceite como verdadeiro, que está implícito nas suas acções (Ainscow, 1998).

Um outro aspecto importante relaciona-se com a necessidade que haver uma partilha de ideias entre os educadores, construindo e gerando novas ideias, materiais e

comportamentos mais do que ouvindo-as passivamente; assumir uma vertente prática baseada nas experiências é fundamental (Idol, 1993 citado em Bauwens e Hourcade, 1995).

Esta perspectiva torna-se extremamente importante em escolas cujo objectivo é favorecer a colaboração entre profissionais. Os técnicos de educação especial têm de assumir um papel colegial ensinando aos outros alguns aspectos do ensino dos alunos com incapacidades, participando em grupos de apoio a professores que explorem estes aspectos; ao mesmo tempo aprendem dos outros o seu conhecimento sobre o currículo, expectativas e modelos de ensino alternativos (Friend & Cook ,1996).

Também Bauwens e Hourcade (1995) referem que, para além da necessidade dum suporte teórico sólido, qualquer programa de formação é melhor recebido se se enfatizar estratégias práticas que podem ser aplicadas de imediato nas aulas. A utilização de exemplos práticos, partindo de situações reais, em que se discutam problemas e soluções, facilita a clareza e o impacto da formação.

Finalmente a observação de programas exemplares é uma estratégia possível (Idol, 1993, citado em Bauwens e Hourcade, 1995; Johnston, 1994).

Para além destas estratégias que dizem respeito à organização propriamente dita dos programas de formação, diversos autores têm sugerido alguns temas que consideram mais importantes para a formação dos professores envolvidos em ensino partilhado.

Assim Bauwens e Hourcade (1995) sugerem que deve ser fornecida alguma informação teórica relacionada com o próprio conceito de ensino partilhado, algumas sugestões práticas que possam ajudar os professores a implementar os programas e actividades que permitam aos participantes envolverem-se na resolução de problemas e na procura de opções e soluções.

Um dos tópicos mais frequentemente referido é a necessidade de desenvolver competências de comunicação já que esta é uma chave para o sucesso de qualquer actividade de colaboração (Friend & Cook, 1995; White & White, 1992;).

Uma outra temática é a formação em planificação de forma colaborativa (Friend & Cook, 1995) em estratégias específicas de ensino e em tutoria de pares (Johnston, 1994).

5.5. Conseguir relações colaborativas

Trabalhar em equipa é um desafio importante, particularmente, para quem, durante anos, trabalhou sozinho; é mais do que partilhar com os outros implicando ser criativo, flexível, aberto e focado na aprendizagem (Schroth, 1994).

Nesta perspectiva os professores necessitam de desenvolver e utilizar estratégias para comunicar entre si as suas necessidades e sentimentos assim como compreender as perspectivas e as experiências dos seus pares.

Embora em alguns pares de professores que ensinam em conjunto, um tenha a tendência de liderar, assumindo-se o outro como ajudante, muitos professores, mais experientes na utilização da estratégia, preferem partilhar as responsabilidades das suas classes com o seu par da forma o mais igual possível. Chegar a este equilíbrio requer que os participantes trabalhem activamente as suas relações um com o outro assim como nas relações com os próprios alunos. Planificando em conjunto e desenvolvendo o respeito mútuo consegue-se partilhar a classe conduzindo e implementando as regras de forma consistente. (Redditt, 1991).

Salend e colaboradores (1997) fizeram um estudo de caso, sobre as relações dum par de professores envolvidos num programa de ensino partilhado, utilizando um "diário de bordo" onde, de uma forma informal, os professores iam registando as suas percepções, os seus sentimentos, reflectindo sobre as suas preocupações, expectativas, perspectivas e experiências. Esta estratégia foi considerado um meio interessante de desenvolver a comunicação entre o par que permitiu ultrapassar os receios iniciais. Assim, se inicialmente os professores referiram ter problemas relativamente ao sentimento de posse da classe, à partilha de espaço, à definição de papéis, às diferenças de filosofia e a utilização da linguagem posteriormente deixaram de ter estas preocupações tendo evoluído no seu trabalho para uma partilha nas responsabilidades, nas avaliações dos resultados e nas tomadas de decisão.

Cook e Friend (1995) considerando que uma comunicação efectiva, entre pares de professores, é uma condição essencial para desenvolver uma relação colaborativa propõem algumas questões, que os professores podem utilizar como ponto de partida, para a clarificação de alguns pontos, que são essenciais no desenvolvimento duma relação deste tipo. Assim, antes de iniciar qualquer programa de ensino partilhado e posteriormente de forma periódica, os professores podem utilizar como guia as seguintes propostas (Quadro III – 6) .

Um primeiro ponto de discussão proposto pelas autoras relaciona-se com as crenças acerca do ensino. O facto dos professores, que vão desenvolver uma prática de ensino partilhado, terem conceitos comuns a propósito do papel da educação e do que esperam dos seus alunos, torna-se importante para fortalecer uma prática efectivamente colaborativa. Se não houver a este nível um entendimento comum, possivelmente os professores encontrarão dificuldades. Assim os professores devem discutir entre si, chegando a um entendimento sobre qual orientação geral a dar à classe e qual a responsabilidade que cada um tem nessa orientação.

Quadro III-6
Questões para desenvolver relações de trabalho colaborativas no ensino partilhado

Crenças sobre o ensino:
- Quais os princípios filosóficos de cada um de nós sobre o papel dos professores, alunos, do ensino e da aprendizagem?
- De que modo as nossas crenças afectam a nossa prática?

Planificação
- Quando temos pelo menos trinta minutos para planificar?
- Como vamos dividir as nossas responsabilidades para planificar e ensinar?
- Quanto tempo precisamos de planificação conjunta?
- Que registos precisamos fazer para facilitar a planificação?

Sinais de paridade
- Como se sinaliza aos alunos e aos outros elementos da comunidade escolar que ambos os professores são iguais na classe?
- Como se pode assegurar este sentido de igualdade durante as aulas?

Confidencialidade
- Que informações sobre as nossas aulas queremos, ou não, partilhar com os outros?
- Que informações sobre os alunos queremos ou não partilhar com os outros?

Barulho
- Com que nível de barulho nos conseguimos sentir bem na classe?

Rotinas da classe
- Quais são as rotinas a nível da organização da classe?
- Quais as rotinas a nível de ensino?

Disciplina
- Que comportamentos são aceitáveis e inaceitáveis?
- Quem deve intervir, e até que ponto, no comportamento dos alunos?
- Que consequências têm os comportamentos dos alunos?

Feedback
- Qual é a melhor maneira de dar feed-back ao outro?
- Como se pode ter a certeza que tanto as coisas boas como as coisas más são partilhadas?

Susceptibilidades
- Que aspectos do ensino e da vida na classe nos tocam mais de perto?
- Como podemos identificar os nossos pontos fracos?

Nota. De Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices, Cook e Friend, 1995, Focus on Exceptional Children, p. 10.

Um segundo tópico diz respeito ao tempo para planificação que é uma fonte de preocupação para muitos professores. Havendo diversas formas de o concretizar os professores têm de discutir entre si qual é, no seu caso concreto, a melhor altura para se encontrarem.

Por outro lado, tarefas que derivam dessa planificação, por exemplo duplicação de materiais, devem ser devidamente repartidas estando bem definidas as responsabilidades que cada um tem.

Esta questão da planificação conjunta é extremamente importante pois, se não se concretiza, o professor do ensino regular sentir-se-à sobrecarregado e o professor de educação especial sentirá que não faz parte integral do ensino.

As autoras propõem também uma discussão entre os professores sobre a existência de paridade, condição também muito importante para que se estabeleça uma relação colaborativa. Esta questão é importante não só para os professores mas também para os alunos (McCrory & Mcleskey, 1997).

Assim, o que é de um deverá passar a ser de dois. O professor de apoio quando entra numa sala tem de ter um sentimento de pertença deve também evitar ser visto pelos alunos como alguém exterior à classe, procurando detectar os sinais que lhes são dados que podem dar indicações da existência de estatuto semelhante. Aspectos como assinaturas nos trabalhos dos alunos, o local onde cada professor coloca as suas coisas, o tipo de actividades que cada um desenvolve, podem ser indicadores importantes de paridade dentro da sala de aula.

Um outro ponto de reflexão relaciona-se com a confidencialidade que cada professor quer assegurar relativamente à sua prática. Este aspecto reveste-se de alguma importância, particularmente com alguns professores que, ciosos das suas técnicas ou estratégias de ensino, se podem sentir incomodados com a divulgação que os professores de educação especial, trabalhando em várias classes, podem naturalmente ser tentados a fazer. Uma pequena reflexão, entre os professores, sobre estas questões pode evitar alguns desentendimentos desnecessários.

Também aspectos relacionados com a quantidade de barulho que pode ser aceite na classe, tanto por parte dos alunos como dos professores, são importantes na medida que os professores têm tolerâncias diferentes a este aspecto. Esta discussão pode também incluir o combinar de sinais, que podem ser usados para silenciar uma classe que está a ultrapassar os limites do barulho.

Uma classe tem sempre imensas rotinas que são estabelecidas, normalmente, pelos professores e que são específicas do modo de cada um trabalhar. Algumas relacionam-se com aspectos organizativos, por exemplo, com formas de entrar na sala, autorizações para sair, grau de mobilidade dentro da sala, etc. Outras relacionam-se com aspectos do

ensino e definem formas de organizar os trabalhos, de pedir ajuda, onde fazer os trabalhos, de escrever a tinta ou a lápis, etc.

Curiosamente estas rotinas, existindo e influenciando a vida da classe, nem sempre são muito conscientes nos professores e têm de ser discutidas e definidas em conjunto para haver uma orientação comum dada pelos dois professores.

É também importante que a nível do comportamento disciplinar haja acordo entre os professores já que muitas vezes há concepções diferentes do que é estar de forma adequada numa sala de aula; as regras têm de ser explícitas e claras para todos.

Outro nível de discussão, proposto pelas autoras, relaciona-se com a comunicação de aspectos que eventualmente agradem ou desagradem ao outro; os professores têm que saber e ser capazes de dizer aos seus pares de que forma pretendem receber esse "feed-back".

Finalmente, é preciso ter a noção de que há muitos aspectos da vida duma classe que afectam diferentemente os professores os quais atribuem valores diversos às coisas. Aquilo que não assume qualquer importância para um professor pode ser muito importante para o outro. O conhecimento destas pequenas susceptibilidades do dia a dia, torna-se fundamental para desenvolver uma relação de respeito pelo outro.

A discussão destes tópicos pode ser facilitadora das relações pode prevenir o aparecimento de alguns conflitos que entravam o desenvolvimento de relações de colaboração (Redditt,1991).

6. Avaliação da Implementação de Programas de Ensino Partilhado

A pesquisa relacionada com a implementação de programas de ensino partilhado é, ainda, relativamente limitada (Jonhnson *et al*, 1995; Walther-Thomas, 1997). No entanto alguns estudos têm sido feitos no sentido de avaliar a eficácia destes programas, alguns de âmbito mais alargado e outros mais restritos à observação da dinâmica de evolução e de funcionamento de pares de professores.Com base na revisão da literatura, procuramos fazer a síntese desses estudos cujas linhas gerais e métodos de avaliação apresentamos no Quadro III- 7.

Gostaríamos de salientar que estes programas foram planificados tendo por base procurar criar as condições, habitualmente referidas na literatura, como fundamentais para a sua concretização bem sucedida; Os alunos não foram, assim, simplesmente colocados nas classes regulares mas a sua integração foi cuidada sem o que possivelmente os resultados não teriam sido os mesmos.

Os principais problemas que aparecem habitualmente ligados à prática do ensino partilhado e que se relacionam com falta de tempo para planificação conjunta, com as dificuldades na planificação do trabalho e organização dos horários dos professores de educação especial, com a necessidade de formação e com a dificuldade de desenvolver relações colaborativas, foram já discutidos quando abordamos as questões de implementação na prática (capítulo III –5.)

Procuramos, em seguida, sistematizar as principais vantagens encontradas que organizamos em de torno de três tópicos:

1. Vantagens para os Alunos
2. Vantagens para os Professores
3. Melhorando a Qualidade de Ensino

6.1. Vantagens para os Alunos

Em primeiro lugar é de registar que os alunos referiram gostar de participar em classes onde tinham a presença de dois professores (Johnston, 1994) passando a gostar mais da escola (Johnson *et al,* 1995) .

Este tipo de estratégia melhora a realização escolar dos estudantes, quer do ensino regular quer do especial, quando comparada com outras classes que não têm ensino colaborativo (Johnson *et al*, 1995; Johnston,1994; Walsh & Snyder,1993; Walther-Thomas,1997).

Autores	**Descrição dos Programa**	*Tipo de avaliação*
Gelzheiser e Meyers, 1990	Local: 6 *"Elementary Schools"* Desenvolvimento dum programa de ensino leitura com dois professores na sala de aula	Observação das classes; Avaliação informal junto dos professores
Johnson *et al,* 1995	Local: 1 *"Elementary Schooll"* Profs: 4 ensino regular/ 1 ed. Especial Especial Alunos: 114 (12 de educação especial) Programa de ensino cooperativo para atender os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares	Dados do rendimento académico dos alunos; Observações nas classes, com registos gravados, para avaliar aspectos do comportamento dos alunos e professores e da organização atmosfera das classe; Questionário de avaliação do programa aos Participantes
Johnston 1994	Local: 1 *"Middle School"* Profs: 6 ensino regular / 2 ed. especial Projecto de colaboração, com utilização de ensino partilhado, para atender os alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares	Informal: encontros, observações e conversas regulares com os professores Formal: resultados académicos dos alunos; avaliação da auto-estima e aceitação social dos alunos com necessidades ed. especiais; análise dos registos disciplinares; questionários aos professores de avaliação do programa
Kenedy, Shukla & Fyxel, 1997	Local: 3 *"Intermediate Schools"* Alunos: 16 ensino especial Estudo comparativo de dois grupos de alunos um com apoio fora da sala e outro com ensino partilhado para avaliar aspectos	Utilização de escalas de comportamento adaptativo, observações directas
McCrory e Mcleskey, 1997	Local: 1 *"High School" (1)* Programa de desenvolvimento de práticas inclusivas, utilizando ensino partilhado, gradualmente aplicado na escola, para atender alunos com necessidades educativas especiais;	Entrevistas aos professores
Redditt, 1991	Local: 40 escolas de Massachusetts Estudo de avaliação da implementação de programas de ensino partilhado	Observações das classes Entrevistas aos professores do ensino regular e de educação especial
Walsh e Snyder, 1993	Local: 6 *"High Schools"* Alunos: 343 de classes com ensino partilhado 363 de classes sem ensino partilhado Programa de implementação de estratégias de atendimento com desenvolvimento de ensino partilhado em classes de nível secundário.	Resultados académicos dos alunos Testes de referência a critérios
Walther Thomas, 1997	Local: 18 *"Elementary"* e 7 *"Middle Schools"* Profs: 119 Programa de práticas inclusivas, com apoio aos alunos em ensino partilhado, numa base diária	Observação das classes Entrevistas semi-estruturadas aos professores Análise de documentos Discussões informais
Walther Thomas e Carter, 1993	Local: 1 *"Middle School"* Alunos: 200 Professores: 8 ensino reg. 2 ed. esp Projecto de desenvolvimento de ensino partilhado por duas equipas de professores	Questionário, aos alunos, de 10 itens, com algumas respostas abertas, sobre a sua satisfação relativamente ao programa Questionário, aos profs, de questões abertas com discussão posterior das mesmas.

Assim, não são favorecidos apenas os alunos previamente sinalizados mas também os outros estudantes, provavelmente pela melhoria da qualidade do ensino dentro das classes. De facto, o efeito combinado de dois professores, um com melhor conhecimento do currículo e o outro mais especializado em estratégias de ensino e adaptações curriculares, leva a que se satisfaçam mais facilmente as necessidades educativas de todos os estudantes (Walsh & Snyder, 1993) que podem beneficiar os diferentes estilos e estratégias dos professores.

Alguns professores referem que muitos estudantes desenvolveram competências de estudo e de utilização de estratégias cognitivas, o que melhorou a usa realização académica devido à oportunidade de ter dois professores na sala com competências diferentes (Walther-Thomas, 1997).

Em diversos casos, os alunos referem que recebiam mais apoio dos seus professores, não sendo esse apoio dirigido apenas aos alunos com necessidades educativas especiais (Walther-Thomas,1997; Walther-Thomas & Carter, 1993). Também foi registado que nas classes em ensino partilhado havia mais tempo dedicado ao ensino e menos tempos de paragem para os alunos (Johnson *et al,* 1995) com a possibilidade duma atenção mais individualizada para todos os alunos (McCrory & McLesley, 1997).

Uma área importante de benefícios para os alunos com necessidades educativas especiais relaciona-se com os sentimentos positivos que os alunos desenvolvem acerca de si próprios sentido-se como alunos capazes, tendo atitudes mais positivas, obtendo melhores resultados na avaliação da sua auto-estima (Johnston, 1994) e conhecendo mais objectivamente os seus pontos fortes e fracos (Walther-Thomas, 1997).

Os alunos do ensino regular apresentam maiores níveis de aceitação social relativamente aos colegas com necessidades educativas especiais apoiados nas suas salas do que aos que são apoiados fora da sala. (Johnston, 1994) vendo - os como fazendo parte das classes (Johnson *et al*, 1995), desenvolvendo assim um maior sentido de grupo. Também foram encontrados importantes benefícios sociais para os alunos com necessidades educativas especiais, que recebiam apoio dentro da sala, traduzidos em mais interacções com os colegas do regular que lhes davam mais apoio social e com quem mantinham relações de amizade mais duráveis (Kenedy, Shukla & Fyxell , 1997; Walther-Thomas, 1997).

Muitos professores referem uma diminuição da estigmatização dos estudantes, referenciados como tendo problemas de aprendizagem, referindo que muitas crianças que recebem apoio fora da sala se sentem diferentes e menos importantes que os seus colegas; chamam, ainda a atenção para o facto destas crianças terem já dificuldades suficientes com a aprendizagem, mesmo sem passarem pela situação de terem de sair da sala de aula, perante os outros; esta estigmatização faz com que estes estudantes se sintam cidadãos de segunda , pelo que deve ser evitada (Redditt,1991).

Uma das preocupações colocadas, no início, por muitos professores que iniciaram o trabalho em programas de ensino partilhado era que esta forma de apoio se pudesse tornar ainda mais estigmatizante, na medida em que acontecia à frente dos colegas. No entanto, este facto acabava por não se tornar notório porque muitas vezes, se a actuação do professor de apoio se estendesse a todos os alunos passando este a ser visto como uma parte da rotina da classe (Gelzheiser & Meyers, 1990)

Alguns professores referiram, também, que os alunos com necessidades educativas especiais aprendiam com os seus colegas comportamentos mais apropriados nas classes (Walther-Thomas, 1997) e os do ensino regular melhoraram as suas competências sociais, possivelmente porque os professores enfatizavam mais essa área (Walther-Thomas, 1997).

Duma forma geral nota-se uma diminuição da indisciplina nas classes (Walther-Thomas & Carter, 1993). A possibilidade de ter dois professores na classe permite dar mais atenção à resolução de problemas comportamentais e às situações de crise que, desta forma, não são tão alargadas à turma (McCrory & McLesley, 1997) .

Uma outra vantagem importante é o efeito de modelagem que os professores em classes com ensino partilhado exercem sobre os alunos, que se habituam a ver duas pessoas a interagir, a resolver problemas e a discutir partindo de diferentes perspectivas (McCrory & McLesley, 1997; Reddit,1991).

6.2. Vantagens para os professores

As vantagens referidas para os professores que participam em programas de ensino partilhado são diversas.

Em termos gerais os professores referiram ser uma perspectiva de trabalho reforçadora (Redditt, 1991) na medida em que viam mais vantagens e menos problemas, relacionados com os resultados académicos e com os progressos sociais dos alunos, considerando que o esforço valia a pena (Walther-Thomas, 1997) e mostrando-se entusiasmados com esta forma de trabalho (Gelzheiser & Meyers, 1990).

Os professores que iniciaram programas de ensino partilhado passaram a acreditar mais nas capacidades dos seus alunos do que os seus pares cujos alunos recebiam o apoio fora da sala (Johnston, 1994).

Muitos professores referiram que a experiência de trabalhar próximo doutro professor lhes deu a oportunidade dum maior desenvolvimento em termos profissionais (McCrory & McLesley, 1997; Redditt, 1991; Walther-Thomas, 1997). Assim nota-se a utilização de práticas mais efectivas de gestão das classes, com os professores de educação especial a poderem aprender com os seus colegas do regular aspectos ligados ao currículo regular, e os professores do regular a poderem aprender com estes estratégias de aprendizagem e alternativas à avaliação estandartizada dos alunos (Redditt, 1991; Walther-

Thomas & Carter, 1993) o que leva a que surjam recomendações mais apropriadas relativamente aos procedimentos educativos adequados para crianças com necessidades educativas especiais. (Walther-Thomas 1997); para além disso, nota-se a possibilidade de haver um refinamento e um ajustamento de estratégias de ensino feitos no dia a dia dada a possibilidade de fazer com o par uma avaliação mais directa e frequente do ensino (McCrory & McLesley, 1997).

Um outro aspecto relaciona-se com o facto dos professores se sentirem mais apoiados na sua profissão (Walther-Thomas & Carter, 1993) que manifestam quando têm necessidade de comunicar com os pais e com a gestão (Redditt, 1991) tendo mais facilidade em partilhar responsabilidades (Johnston, 1994).

Também referido é o aumento da comunicação e da colaboração entre os professores na própria escola (Johnston, 1994; Walther-Thomas, 1997); os professores, ao concretizarem actividades de ensino partilhado, mostrarem uma maior preocupação em conseguir uma comunicação efectiva entre os pares, desenvolvendo sentimentos de maior partilha da responsabilidade, o que acaba depois por influenciar a dinâmica mais geral de relações entre os profissionais da escola.

O ensino partilhado também melhora a coordenação curricular entre professores de apoio e regulares e a compreensão das estratégias utilizadas (Gelzheiser & Meyers, 1990) promovendo o desenvolvimento do apoio contínuo e a resolução de problemas de forma colaborativa (Walther-Thomas,1997).

6.3. Melhorando a Qualidade do Ensino

Alguns indicadores fornecidos pela avaliação da implementação de programas de ensino partilhado permitem tecer algumas considerações sobre a própria qualidade do ensino que, na perspectiva de alguns autores, é melhorada.

Assim, nota-se uma diminuição do número de sinalizações de alunos para receber apoios de educação especial; este facto é, possivelmente, devido a um atendimento mais precoce dos alunos em risco, uma vez que a acção combinada de dois professores na sala facilita um atendimento mais individual (Jonhston,1994; McCrory & Mclesley, 1997).

Relativamente às estratégias de ensino que são utilizadas nota-se, conforme já referimos no ponto anterior, uma maior ênfase no ensino individualizado e a utilização de estratégias de ensino mais diversificadas o que constitui um contributo para a melhoria da qualidade de ensino dentro das salas de aula.

Também os aspectos mais dinâmicos de relacionamento, quer dos alunos, quer dos professores entre si, quer uns com os outros, sendo melhorados acabam por se reflectir na criação de ambientes nas classes que facilitam a promoção da qualidade do ensino.

7. Desafios de mudança

A implementação de estratégias de ensino partilhado é um desafio importante, que implica mudanças nas formas de conceptualizar o ensino e nos próprios papéis que cada profissional assume.

Herdando uma tradição já secular, a organização da Escola tem sido baseada no modelo de um professor, com uma classe, com quase total responsabilidade por um grupo de estudantes, com quem está o dia inteiro (pelo menos nos graus iniciais). Ao mesmo tempo, alguns grupos de estudantes com necessidades educativas eram retirados para trabalho, individual ou em pequeno grupo, com especialistas (Bauwens & Hourcade,1995).

Este tipo de organização está possivelmente enraizado na maior parte dos professores e influencia definitivamente a sua prática, constituindo um conjunto de regras assumidas quase como pressupostos, que constituem um paradigma da cultura escolar vigente.

Desenvolver uma prática de ensino partilhado implica necessariamente uma mudança de paradigma (Bauwens & Hourcade,1995), que levanta desafios de mudança importantes que podem ser esquematicamente representados (Quadro III - 8)

Quadro III- 8
Comparação entre dois paradigmas do ensino

Paradigma Vigente	*Novo Paradigma*
• Um professor sozinho	• Dois professores em conjunto
• Um espaço seu ("a minha sala", "os meus materiais")	• Necessidade de partilhar o espaço
• Total autonomia no que vai fazer e como vai fazer	• Necessidade de acordos na gestão da aula
• Responsável por um grupo de estudantes (os "meus" alunos)	• Responsabilidades partilhadas
• No grupo podem existir estudantes regulares e estudantes "especiais" tendo estes necessidades diferentes em termos curriculares e de técnicas.	• Todos os estudantes têm as suas necessidades particulares e o professor tem de assumir e responder às necessidades de todos os estudantes.
• Professores de educação especial vistos como especialistas que tinha as competências apropriados para lidar com os estudantes especiais e pouco o oferecer aos outros	• Professor de educação especial visto como parceiro

Analisemos alguns dos papéis em mudança:

Ser professor é uma profissão isolada. Rudduck (1991) citado em Bauwens e Hourcade (1995) refere que a educação é talvez uma das últimas vocações em que é aceitável trabalhar sozinho.

Fullan & Hargreaves (1971) citado pelos mesmos autores referem que este velho paradigma de trabalhar sozinho conduz a um elevado número de consequências. Assim, o isolamento profissional dos educadores torna difícil a partilha de novas ideias e melhores soluções, bem como o reconhecimento do sucesso, permitindo que a incompetência não só exista como persista, em detrimento tanto dos estudantes como dos educadores.

Este aspecto faz com que, não recebendo avaliações das suas próprias realizações, e tendo poucas oportunidades de se confrontarem com novos modos de trabalhar, os professores tenham tendência a reproduzir os próprios modelos em que foram ensinados, não respondendo muitas vezes de forma adequada às exigências do momento actual.

Esta forma de trabalhar está de tal forma enraizada, que muitos educadores não são capazes de imaginar, nem nunca consideraram, outra forma de trabalhar que não seja a de ensinar sozinho. É curioso que alguns professores manifestam apoio à ideia da colaboração mas não a ideia de a implementar na sua prática, frequentemente por falta de vontade de partilhar responsabilidades e dúvidas. Normalmente isto é acompanhado por um medo, não manifesto, de perder poder (Bauwens & Hourcade, 1995).

Claro que uma alteração a este paradigma implica o abandonar de toda uma segurança profissional já adquirida. Independentemente da competência adquirida no modelo de trabalho desenvolvido, este novo paradigma leva todos os participantes a voltar à linha de partida dentro do novo modelo (Bauwens & Hourcade,1995).

Uma das exigências dum trabalho deste tipo implica que os professores deixem de ter toda a autonomia e a independência que tinham quando realizavam um trabalho individual na sua sala, factor que pode ser percebido como uma perda (Bauwens & Hourcade, 1995).

Alguns professores fazem alguma oposição à implementação de estratégias de ensino partilhado porque são incapazes de lidar com as questões emocionais que derivam da exposição do seu trabalho aos olhos dos outros. Efectivamente, o receio da crítica, a insegurança e alguns mecanismos de defesa são reacções emocionais e funcionam como barreiras à colaboração (Smith & Scott, 1990).

Os mesmos autores referem que a resistência à colaboração é raramente aberta, assumindo formas subtis de resistência passiva e de evitamento das situações, sendo difícil tanto de detectar como de ultrapassar.

McCrory e McLesley,(1997) referem que, se os professores do ensino regular, quando se envolvem num programa de ensino partilhado, não arriscam muito pois continuam a ter uma classe com o mesmo numero de alunos e com o mesmo currículo

sentindo-se seguros na sua competência. Já os professores de ensino especial sentem frequentemente um grande risco profissional e pessoal, pois mudam completamente a sua identidade profissional. Assim, perdem a sua identidade como especialistas, os estudantes e as classes a que estavam habituados, a sua autonomia como professores e alguma da sua competência pode ser posta à prova pois não estavam habituados a trabalhar em classes grandes.

Alguns profissionais ligados aos serviços de apoio, manifestaram um certo receio de, ao realizar um trabalho em colaboração dentro das classes regulares, perderem algum do seu estatuto profissional, podendo ser vistos como meros ajudantes (Bauwens & Hourcade, 1995; McCrory & McLesley,1997)).

Um aspecto que parece inegável é que, partir para um trabalho em colaboração, partilhando a sala com outro colega, implica necessariamente o abandono de rotinas familiares e frequentemente confortáveis, resultando, pelo menos no início, nalguma ruptura, nalgum desconforto e possivelmente em mais trabalho. Um certo medo do desconhecido e a segurança da tradição são barreiras frequentes à colaboração (Bauwens & Hourcade, 1995).

De qualquer forma os profissionais de educação não podem ignorar que o velho paradigma educativo é cada vez mais ineficaz para satisfazer as necessidades diversas da população estudantil dos nossos dias e da sociedade em geral. Com o velho paradigma a falhar, no futuro os educadores terão de trabalhar da mesma forma que a maior parte dos trabalhadores já faz hoje na sociedade: cooperativamente.

CAP. IV – ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO ENTRE PARES: OBJECTIVOS GERAIS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

1. Objectivos Gerais

O presente trabalho enquadra-se na área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança.

A evolução do sistema educativo português tem acompanhado, ainda que tardiamente, os movimentos a nível mundial que chamam a atenção para a necessidade de combater a exclusão educativa. Assim, tem crescido um movimento no sentido duma crescente responsabilização das escolas regulares por todos os alunos, assumindo uma orientação inclusiva. Este objectivo implica, no entanto, mudanças importantes ao nível da escola. não se tratando de introduzir medidas para responder aos alunos num sistema que se mantém inalterado mas antes de o reestruturar para ser possível atender todas as crianças (Ainscow, 1995) "

Entre as condições referidas como fundamentais para a mudança das Escolas no sentido da inclusão educativa, o trabalho em equipa, por contraposição ao trabalho individual que caracteriza a maior parte dos profissionais de educação, surge como uma prioridade (Ainscow, 1995).

É dentro desta perspectiva que se integra o objectivo geral do presente estudo empírico. Nele pretende-se conhecer melhor uma das formas de concretizar o trabalho em equipa entre professores, especificamente, a prática de apoio educativo quando este é concretizado dentro da sala de aula.

A falta de estudos sobre as práticas de educação especial é notória no nosso país, o que nos faz sentir a importância do estudo que pretendemos levar a cabo. No parecer nº3/99 do Conselho Nacional de Educação sobre crianças com necessidades educativas especiais é afirmado que "existe uma grande necessidade de proceder a levantamentos de dados que, de uma forma completa e rigorosa, informem sobre o modo como as escolas aplicam as medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais". Sem pretender ser demasiado ambiciosos esperamos lançar algumas pistas sobre esta problemática.

Datando da década de 70 as estruturas de apoio responsáveis pela Educação Especial (Equipas de Educação Especial) foram globalmente pouco activas na liderança e orientação de programas inovadores, quer por falta de orientações emanadas do poder central quer por falta de meios, verbas para formação, material, subsídios para deslocações de professores ou técnicos, técnicos de apoio,. Exceptuam-se algumas experiências pontuais que merecem destaque pela capacidade de, ultrapassando as carências, conjugar esforços para criar situações interessantes em termos de atendimento .

Nos anos 90 registaram-se alterações importantes na legislação do sistema educativo português estabelecendo-se a obrigatoriedade do cumprimento da escolaridade por todas as crianças, incluindo as portadoras de deficiência, e a gratituidade do ensino; definiu-se uma

política para regulamentar a integração de crianças com necessidades educativas na escola regular e as condições de exclusão do sistema (Dec. Lei 319/91)

Orientando-se por princípios integradores, a legislação portuguesa contextualiza, no despacho conjunto do Ministério da Educação nº105/97, os apoios educativos em termos da organização do atendimento a crianças com necessidades educativas especiais. Definindo novas linhas orientadoras no que respeita às atribuições dos agentes ligados à rede de apoios educativos reforça o seu papel no trabalho não tanto com o aluno mas mais com a escola, a turma ou o professor da classe.

Em Setembro de 1997 surgiu um outro documento, Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas, para ampla divulgação e discussão nas escolas, que consagrando-se dentro do espírito duma escola inclusiva sugere que "os órgãos de gestão assegurem uma co-responsabilização de todo o colectivo escolar na educação de crianças com necessidades educativas especiais de educação e que os apoios educativos são parte integrante da educação em geral" sublinhando que "o apoio a desenvolver pelo docente com formação especializada ou por outros profissionais deve, prioritariamente, dirigir-se aos docentes do ensino regular e aos pais e por último ao aluno, devendo, neste caso, priorizar-se o apoio dentro da turma" (p.2).

A modalidade de apoio educativo dentro da sala de aula é proposta como uma das formas de, na prática, reorganizar o atendimento perspectivando o apoio não exclusivamente para a criança com necessidades educativas mas para a criação dum meio mais rico e estimulante para todas as crianças em que se concretize a possibilidade da diferenciação pedagógica e duma pedagogia centrada na criança. Conforme já tematizado na parte teórica do nosso trabalho um dos pressupostos definidos para a viabilização deste modelo é a necessidade de desenvolver um trabalho numa perspectiva colaborativa em que haja efectiva partilha de objectivos e responsabilidades entre os agentes envolvidos no processo.

A colaboração entre professores, implicando uma mudança importante em termos de atitudes, de desenvolvimento da comunicação, de definição de responsabilidades e de gestão da sala de aula, é um modelo que requer uma reflexão cuidada para que possam sobressair na sua aplicação as vantagens que, teoricamente, lhe são atribuídas e que têm sido verificadas empiricamente em diversos estudos (Gelzheiser & Meyers,1990; Johnston, 1994; Johnson *et al*, 1995; Reddit, 1991; Walsh & Snyder, 1993; Walther-Thomas, 1997). Efectivamente, o modelo de apoio dentro da sala, se não for implementado duma forma colaborativa entre os professores, pode resultar numa situação ainda mais estigmatizante para os alunos do que quando recebem apoio fora da sala de aula (Friend & Cook, 1996). O ensino partilhado pode assumir diferentes configurações que reflectem níveis também diversos de colaboração entre professores e, consequentemente, podem ser percebidas como mais ou menos estigmatizantes pelos alunos (Friend & Cook, 1996).

A avaliação de programas de ensino partilhado mostra que estes requerem meios indispensáveis para uma implementação eficaz, nomeadamente em termos de formação de professores (Baker & Zigmond, 1995) e de reorganização das próprias escolas (Ainscow, 1997; Wang, 1997).

Confrontados com as novas orientações surgidas para a organização dos apoios educativos no ano 19997-1998, que referem explicitamente que a modalidade de apoio a ser prioritariamente utilizada deve ser o apoio dentro da sala, parece-nos interessante estudar como estão os nossos professores a fazer face a estes requisitos.

Para uma melhor compreensão da problemática definida no nosso estudo, que decorreu durante o ano lectivo de 1997/1998, definimos os seguintes objectivos gerais:

- conhecer as percepções dos professores sobre como está a ser desenvolvido o trabalho de apoio educativo, nas escolas de 1° ciclo, no âmbito de duas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (Santo Tirso e Maia 34);
- caracterizar a modalidade de apoio educativo dentro da sala de aula, quando estão presentes simultaneamente os professores de apoio educativo e do ensino regular, a propósito do apoio a alunos com necessidades educativas especiais;
- conhecer as perspectivas dos professores sobre esta modalidade de apoio educativo.

2. Orientações metodológicas

O trabalho que nos propomos realizar pretende ser uma contribuição para o conhecimento do modo como os professores de apoio educativo e do ensino regular colaboram e, dos efeitos que sentem dessa colaboração, quando o apoio a crianças com necessidades educativas especiais acontece dentro da sala de aula.

Não tendo conhecimento de estudos nesta área, em Portugal, baseamo-nos em diversos estudos realizados noutros países, nomeadamente nos Estados Unidos, o que nos ofereceu uma base inicial para definir focos de atenção especial, sem contudo descuidarmos as especificidades da situação particular que examinamos.

A metodologia adoptada conjuga métodos qualitativos e quantitativos determinados pela sua adequação aos respectivos objectivos e tipo de informação requerida. O desenvolvimento do estudo, que realizamos em três fases, integra-se num plano de investigação que se foi constituindo num movimento contínuo e dialéctico entre recolha de dados, sua análise e implicações para o prosseguimento da investigação.

Na 1ª fase o objectivo é obter uma visão mais geral das percepções dos professores sobre o trabalho de apoio educativo. Para tal elaborámos um questionário (de resposta fechada).

Na 2ª e 3ª fases do estudo procuramos evidenciar, mais detalhadamente, as formas que assume o ensino entre pares, na prática quotidiana concreta da sala de aula, e esclarecer as perspectivas dos dois professores sobre estas modalidades.

Na 2ª fase o objectivo é caracterizar as modalidades de ensino entre pares utilizadas pelos professores pelo que passamos à observação dos fenómenos em estudo tal como ocorrem em situação concreta.

Na 3ª fase o objectivo é conhecer as perspectivas dos professores sobre a modalidade de apoio dentro da sala pelo que realizamos entrevistas sobre as suas vivências mais pessoais a propósito da sua experiência concreta de partilha da sala de aula com outro profissional.

Nestas duas fases, em termos metodológicos, e dada a complexidade dos fenómenos que nos propomos estudar, fortemente marcados pelos sistemas de comunicação e de relação existentes entre os diferentes actores vivenciados num contexto específico que é o sistema escolar, orientamo-nos por uma metodologia de análise qualitativa e interpretativa.

A pertinência da sua utilização no nosso estudo é reforçada por três dos seus princípios (Almeida & Freire, 1997):

- a primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento;
- o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência;

- o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.

CAP. V – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DO APOIO EDUCATIVO: OBJECTIVOS, MÉTODOS E RESULTADOS

1. Objectivos

A partir dos objectivos gerais já definidos foram colocadas algumas questões, de carácter mais específico, que orientaram esta primeira fase da investigação. Assim definimos três objectivos:

Primeiro objectivo: conhecer a perspectiva dos professores sobre como está a ser desenvolvido o trabalho de apoio educativo, nas escolas do 1° ciclo no âmbito de duas Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (Santo Tirso e Maia - 34).

Para este objectivo forram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Quais as características sócio-profissionais desses professores?
- Que população escolar é atendida?
- Que tipo de actividades realizam os professores de apoio educativo?
- Que modalidades de apoio são utilizadas nas Escolas onde estão colocados professores de apoio educativo?
- Que parte do tempo é utilizado nas diferentes modalidades de apoio?
- Como são implementadas as modalidades de apoio face às categorias de problemas das crianças?
- De quem foi a responsabilidade de definição dessas modalidades de apoio?

Segundo objectivo: conhecer as percepções dos professores sobre como decorre a aplicação da modalidade de apoio educativo dentro da sala de aula, quando estão presentes simultaneamente um professor de apoio educativo e do ensino regular.

Para este objectivo forram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Que factores determinaram a opção pela implementação do apoio dentro da sala?
- Que condições foram criadas ou existem para desenvolver este tipo de apoio?
- Como é organizado o trabalho entre os pares?

Terceiro objectivo: recolher a opinião dos professores sobre a modalidade de apoio educativo dentro da sala de aula, quando estão presentes simultaneamente um professor de apoio educativo e do ensino regular.

Para este objectivo foram colocadas as seguintes questões de investigação:

- Qual o nível de gratificação sentido pelos professores quando partilham a sala de aula a propósito do apoio educativo aos alunos com necessidades educativas especiais?
- Que condições são consideradas necessárias para a concretização do apoio dentro da sala de aula?
- Quais as vantagens práticas deste tipo de apoio?

2. Amostra

Sendo este um estudo essencialmente exploratório sem pretender chegar a conclusões generalizáveis para o sistema educativo português optou-se, nesta fase, pela selecção de grupos por amostragem incidental (Almeida & Freire, 1997) com base em dois critérios:

- professores a exercer funções de apoio educativo, em Escolas do 1° ciclo, colocados no âmbito das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos de Santo Tirso (n = 24) e da Maia 34 (n = 15);

- professores do ensino regular que têm nas suas turmas crianças com necessidades educativas especiais apoiadas pelos professores de apoio educativo definidos anteriormente (na Maia 34 n = 54 e em Santo Tirso n = 71).

O Quadro V-1 apresenta a composição da amostra final correspondendo ao número de professores que preencheram o questionário.

Quadro V-1
Constituição da Amostra

Escolas do 1° ciclo	Professores do Ensino Regular (n)	Professores de Apoio Educativo(n)	**Total (n)**
Da Maia 34	44	13	**57**
De Santo Tirso	58	21	**79**
Total (n)	**102**	**34**	**136**

Os professores da nossa amostra exercem funções em 47 escolas diferentes sendo que, em três escolas estão colocados dois professores de apoio educativo e que treze professores de apoio educativo trabalham simultaneamente em duas escolas.

O número de salas apoiadas pelos professores de apoio é distribuído conforme se indica na Figura V-1.

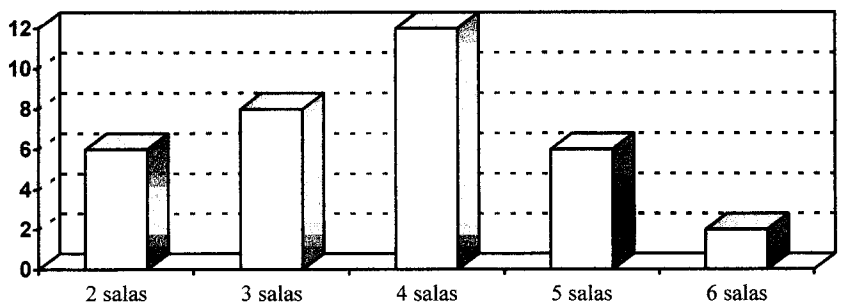


Figura V-1. N° de professores de apoio educativo em função do número de salas em que trabalham.

3. Método de Recolha de Dados

Para recolher os dados relativos a esta fase do estudo elaborámos um questionário, com duas versões:

- para professores do ensino regular que têm crianças com necessidades educativas especiais integradas nas suas salas, beneficiando de apoio (Anexo 1);

- para professores de apoio educativo (Anexo 2).

O questionário estando sujeito a problemas diversos, nomeadamente o de se apoiar exclusivamente na linguagem, torna-se um instrumento privilegiado nas Ciências Sociais e Humanas para obter determinado tipo de informações. Efectivamente, é o meio de maior exequibilidade prática, para obter dados que se relacionem com uma grande variedade de comportamentos, já que a observação nesses casos, mesmo que possível, implicaria gastos de tempo muito grandes. Também é o processo possível quando se pretende obter dados que se relacionam com opiniões, preferências, atitudes, etc., só acessíveis pela linguagem (Ghiglione & Matalon, 1997).

Para a construção do questionário, que utilizamos nesta fase do estudo, começamos por realizar uma revisão da literatura sobre a temática que nos propomos estudar. Considerando que as fontes encontradas se basearam essencialmente em estudos feitos no estrangeiro (Capítulo III- Quadro III –7) questionámo-nos sobre o grau em que esses dados podiam ser adaptados à realidade portuguesa.

Para o efeito consultamos a legislação sobre a matéria nomeadamente o Dec. Lei 319/91 e o respectivo guia de leitura (Ministério da Educação, 1992) e o Desp. 105/ME/97. Procuramos também saber, junto da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos as orientações dadas aos professores a propósito da organização das modalidades de apoio. A este propósito soubemos que era sistematicamente discutida a importância de concretizar o apoio dentro da sala de aula o que só não deveria acontecer em circunstâncias consideradas excepcionais. Estas consultas pretenderam e permitiram reforçar a pertinência e actualidade do nosso estudo.

Da nossa experiência profissional, no exercício de funções num Serviço de Psicologia e Orientação, abrangendo Escolas de 1° ciclo, muito ligada à Equipa de Apoios Educativos da zona em que trabalhamos e à colaboração quer com professores de ensino regular quer de apoio educativo, surgiram também algumas reflexões e especificações.

Por outro lado no âmbito da parte curricular do Mestrado esta temática tinha sido já do nosso interesse. Nessa perspectiva desenvolvemos para a disciplina de Metodologia da Investigação do Desenvolvimento um trabalho de análise de conteúdo duma entrevista a um professor de apoio educativo sobre a sua prática de apoio partilhando a sala com outro colega. Os dados então recolhidos foram importantes, não só para confirmar que muitas

das dificuldades e dos aspectos positivos do modelo de apoio dentro da sala, enunciados na literatura, são sentidos também na nossa realidade, como também para acrescentar outros. Assim, por exemplo, uma das hipóteses que colocamos para a decisão de implementação do apoio educativo dentro da sala relaciona-se com a inexistência de outros espaços, que julgamos comum nas nossas Escolas de 1° ciclo, mas que não vimos referido na literatura.

Após esta fase passamos à elaboração do questionário propriamente dito. À medida que as questões iam sendo elaboradas procuramos avaliar a sua pertinência e interpretação junto de professores de 1° ciclo que não fizeram parte da amostra.

Chegados a uma primeira formulação do nosso questionário realizámos um pequeno estudo prévio, solicitando o seu preenchimento a doze professores – três de apoio educativo e nove do ensino regular – com quem fomos fazendo uma reflexão falada de cada questão.

Daqui decorreram algumas alterações: assim, por exemplo, numa questão relacionada com a planificação em conjunto verificamos que havia diversos entendimentos sobre o tipo de planificação – anual, mensal, semanal – pelo que introduzimos uma questão sobre a sua periodicidade. Também quando perguntamos se existia equipa técnica de apoio verificamos que alguns professores a identificavam com a Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos. Decidimos, então, especificar os técnicos que a podiam constituir.

Chegamos assim, à formulação final do questionário (com duas versões) que passamos a descrever. É constituído por três partes cada uma delas destinada a recolher tipos específicos de informação, em torno dos objectivos do estudo:

Parte I - Recolha de dados sócio - profissionais dos professores da amostra

Parte II - Aspectos de organização do trabalho de apoio educativo

Parte III - Opiniões sobre o apoio educativo concretizado dentro da sala de aula

A parte I (comum às duas versões) procura responder a algumas das questões definidas no primeiro objectivo e que se relacionam com dados de identificação sócio-profissional..

A parte II (diferente nas duas versões) relaciona-se com organização do trabalho de apoio educativo, procurando dar resposta a algumas questões ainda do primeiro objectivo e a todas as do segundo objectivo.

Esta parte é mais desenvolvida na versão para os professores do ensino regular e pretende obter informações relativas a aspectos de organização do trabalho como, por exemplo, o tipo de modalidades de apoio que os alunos beneficiam, a responsabilidade e factores ponderados na sua definição e formas de concretizar o apoio na sala. Variando de sala para sala estas questões são na sua maioria, colocadas apenas aos professores de ensino regular já que os seus colegas de apoio educativo têm experiências diversas, conforme as salas onde trabalham.

A parte III (comum nas duas versões) pede a opinião dos professores sobre a modalidade de apoio dentro da sala de aula, procurando dar resposta às questões de investigação definidas no terceiro objectivo.

A definição das dimensões do questionário baseou-se na revisão feita da literatura a este propósito (capítulo III) e nas principais preocupações aí consideradas. Após uma tentativa de caracterização das modalidades de apoio adoptadas, colocamos questões sobre a ocorrência de condições consideradas fundamentais, na literatura, para a sua concretização, num espírito colaborativo (capítulo III-2.). Neste aspecto, procuramos saber até que ponto essas mesmas questões são consideradas desejáveis e viáveis pelos professores da nossa amostra. Uma outra dimensão relaciona-se com as vantagens da aplicação do apoio dentro da sala que sintetizamos a partir das vantagens encontradas numa revisão de estudos da aplicação de estratégias de ensino partilhado (Quadro III-7).

O questionário utiliza questões de resposta fechada com diversos formatos :

- para as questões mais descritivas da prática dos professores, com possibilidade de maior objectividade, colocamos duas alternativas – sim ou não;

- noutro grupo utilizamos uma escala de avaliação tipo "Likert" de quatro postos. Esta opção pela utilização de quatro postos teve como objectivo tornar a resposta mais flexível que as anteriores, o que nos parece mais adequado essencialmente quando se trata de questões de opinião; por outro lado, o número par de opções procura evitar o posicionamento neutro face às questões.

- numa única questão, destinada à avaliação da gratificação sentida na aplicação da modalidade de apoio dentro da sala de aula, pedimos o posicionamento entre dois pólos, "nada gratificante" de valor um e "muito gratificante" de valor oito.

Passamos de seguida a uma descrição mais pormenorizada de cada uma das partes do estudo:

Parte I - Recolha de dados sócio-profissionais da amostra

Neste grupo de questões recolhemos dados relativos ao sexo, idade, situação profissional, formação académica (inicial e de especialização posterior) e experiência profissional. Neste último aspecto interessa-nos não só o tempo total de experiência mas também o de trabalho na escola actual. Para os professores de apoio educativo pedimos, também, o número de anos de exercício em funções de apoio.

Outro dado pedido (já na parte II, mas fazendo parte do objectivo de recolher dados socio-profissionais) é o tempo experiência de apoio dentro da sala de aula (questão II-3 na versão dos professores de apoio educativo e questão II - 4 na de professores de ensino regular)

O tempo de experiência de trabalho conjunto com o par com que trabalham este ano lectivo é um dado recolhido no questionário dos professores do ensino regular (questão II-3).

Parte II- Organização do trabalho de apoio educativo

Conforme já foi referido, esta parte do questionário é diferente nas duas versões e o objectivo principal é recolher informações sobre a forma como o trabalho de apoio educativo foi preparado e como está a ser implementado em cada classe.

Comecemos por descrever a versão destinada aos professores do ensino regular:

Uma primeira questão relaciona-se com o número de alunos, referenciados por categoria de deficiência, integrados em cada sala, e com as modalidades de apoio implementadas para cada um deles

Para a categorização dos alunos utilizou-se uma parte do mapa "Número de alunos com N.E.E. por Escola" enviado pela Direcção Regional de Educação do Norte, no final do ano lectivo de 1996-1997 para levantamento dos alunos que irão frequentar os estabelecimentos de ensino em 1997-1998 (Anexo 3).

Estamos conscientes dos problemas que pode levantar a categorização dos alunos com necessidades educativas especiais, que frequentam as nossas escolas, com base neste mapa. A diversidade de responsáveis pela sua confirmação pode traduzir-se na utilização de critérios diferentes e consequentemente na obtenção de dados que não sejam completamente rigorosos. No entanto, e considerando não ser fundamental o rigor destes dados para o desenvolvimento do nosso estudo, fizemos, por uma questão de viabilidade prática, a opção pela sua utilização.

As quatro modalidades de apoio que propomos – *apoio indirecto, apoio ao aluno fora da sala de aula, apoio pedagógico acrescido, apoio ao aluno dentro da sala* - são as definidas no documento "Normas orientadoras para a realização de apoios educativos nas Escolas" (Ministério da Educação, 1997).

Em seguida é pedido sobre quem recai a responsabilidade da definição da modalidade de apoio educativo (questão II 2) e o tempo médio de apoio semanal quer dentro quer fora da sala de aula (questão II 1.1).

Nesta parte são, ainda, colocadas outras questões relativas à organização do trabalho no que se refere ao apoio dado dentro da sala (as respostas apenas são pedidas se esta modalidade for utilizada pelo professor, no presente ano lectivo). Assim dum conjunto de possíveis razões, enunciadas na literatura, às quais acrescentamos as questões do espaço, os professores são inquiridos sobre aquelas que foram ponderadas, e com que frequência, quando decidiram optar por este tipo de apoio (questão II- 5); relativamente às opções que foram ponderados é pedida ainda a definição das duas que consideram mais importantes (questão II-5.1).

São, também, solicitados dados sobre a forma com é feita a articulação entre professores no que respeita à definição de responsabilidades, ao estabelecimento de tempo de planificação e da sua periodicidade, à existência de acordos de gestão da sala de aula (disciplina métodos, etc.) de paridade entre os professores a nível de estatuto e sobre a gestão do espaço.(questão II-6).

São também pedidos alguns dados referentes a condições necessárias, enunciadas na literatura, para o desenvolvimento dum trabalho deste tipo nomeadamente, oportunidades de formação, no assumir duma filosofia inclusiva pela Escola, acordo entre os professores na opção pela modalidade de apoio, existência de equipa técnica de apoio e de materiais de apoio para os alunos (questão II-8).

Finalmente, perante uma descrição de diferentes formas de concretizar o apoio dentro da sala, adaptadas da literatura, pede-se ao professor que indique a frequência da utilização de cada uma delas (questão II-7).

Na versão para os professores de apoio educativo são colocadas duas questões relativas à organização geral do trabalho, uma sobre a distribuição do tempo numa semana típica de trabalho nas diversas actividades enquanto professor de apoio educativo (questão II-1) e outra sobre as diferentes modalidades de apoio que utiliza (questão II-2).

Parte III - Opiniões sobre o apoio educativo concretizado dentro da sala de aula

Esta parte do questionário é comum nas duas versões e solicita aos professores uma avaliação global da ideia de partilhar a sala de aula com outro colega, o que é feito numa escala de Likert com oito postos, desde o polo nada gratificante ao polo muito gratificante.

No sentido de explorar a opinião sobre esta modalidade de apoio são retomados alguns dos itens da parte anterior, utilizados para caracterizar a forma como os professores articulam entre si quando trabalham na mesma sala (em termos de planificação conjunta, definição de responsabilidades, acordos sobre gestão da sala de aula, partilha do espaço, paridade no estatuto e relacionamento pessoal), sendo agora inquiridos sobre a sua desejabilidade (questão III-2) e a viabilidade da sua aplicação na prática (questão III-3).

Das principais vantagens enunciadas na literatura para esta modalidade de apoio é pedido o grau de importância que cada uma delas assume para os professores bem como a selecção das duas consideradas mais importantes.

Retomando as condições de responsabilidade institucional, já colocadas na descrição da forma como está a acontecer o trabalho, é questionado o seu grau de importância e uma vez mais a selecção de, entre todas as condições, das duas consideradas mais importantes.

4. Procedimentos

A administração dos questionários ocorreu durante o mês de Fevereiro do ano lectivo de 1997/1998. Para a sua concretização optamos por fazer a entrega, para preenchimento posterior, nas reuniões da Equipa de Coordenação dos apoios educativos com os professores de apoio educativo. Aí explicamos o âmbito do nosso trabalho, os objectivos gerais que pretendíamos atingir e a confidencialidade dos dados obtidos. Explicamos a importância das suas respostas para o desenvolvimento do nossa pesquisa e disponibilizamo-nos para, posteriormente, fornecer os resultados e discutir práticas de apoio educativo dentro das salas de aula. Solicitamos, de imediato, o preenchimento duma ficha por Escola donde recolhemos dados que apresentamos na caracterização da amostra, nomeadamente, o número de salas e escolas que cada professor apoia.

Dada a grande dispersão das escolas de 1° ciclo, que dificultava a entrega pessoal dos questionários aos professores de ensino regular pertencentes à amostra, solicitamos aos professores de apoio educativo a disponibilidade para o fazerem.

Para a devolução dos questionários, quer dos professores de apoio quer do regular, entregamos, conjuntamente com o questionário, um envelope selado e a nós endereçado para seu o posterior envio.

5. Resultados

Apresentamos, de seguida, os resultados do estudo do questionário procurando dar resposta aos objectivos que definimos na sua elaboração.

Começando por caracterizar o perfil da amostra (n = 136), em termos **sócio-profissionais,** podemos chegar a algumas conclusões.

Relativamente à distribuição por sexos 96,6% dos professores inquiridos são do sexo feminino e apenas 4,4% do sexo masculino.

A idade média é de 41,3 anos com um desvio padrão de 7,9 sendo as idades extremas de 23 e 63 anos. Cerca de 87% dos casos situam-se entre os 30 e os 50 anos.

No que respeita às habilitações académicas 88,1% dos professores têm o curso do Magistério Primário e 11,8% o curso da Escola Superior de Educação. No total, 13 professores referiram outro tipo de habilitações, como Licenciaturas e Cursos de Estudos Superiores Especializados, sendo que apenas 1 professor tem a especialização em Educação Especial.

No momento em que o inquérito foi feito a situação profissional dos professores era a seguinte: 54,8% pertenciam ao Quadro da Escola, 34,1% ao Quadro de Vinculação e 11,1 % eram contratados.

O tempo de serviço em média é de 19,2 anos, situando-se 80% da amostra entre os 10 e os 30 anos. O tempo de serviço na escola onde os professores leccionavam à data de preenchimento do inquérito é em média de 4,8 anos registando-se que 19% dos professores estão pela primeira vez nessa escola e 73% até um máximo de 5 anos.

O tempo de experiência anterior de apoio a partilhar a sala com outro professor é em média de 1,8 anos para um máximo de 7 anos. Relativamente a este aspecto detalhamos um pouco mais os dados que apresentamos especificando o número de anos de experiência (Figura V-2)

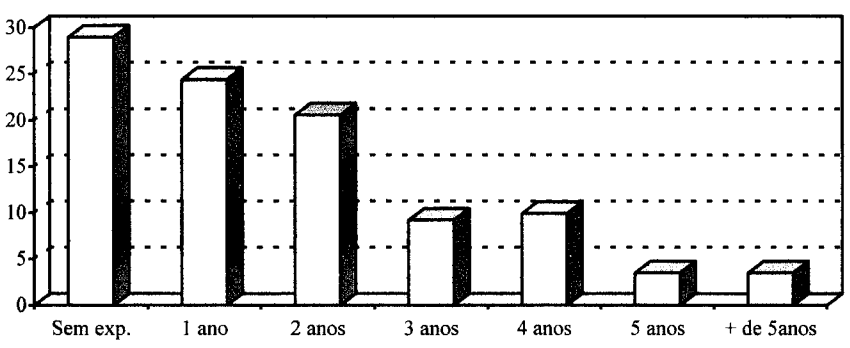


Figura V-2. Percentagem de professores, segundo o tempo de experiência anterior de trabalho, partilhando a sala com outro colega.

Da análise da Figura V-2 podemos destacar que cerca de 29% dos professores não têm experiência anterior de trabalho partilhando a sala com outro colega e que apenas 3,5% têm mais de 5 anos de experiência.

Aos professores do ensino regular (n = 102) perguntamos ainda o número de anos de experiência anterior de apoio com o colega com que, no momento, estavam a dar apoio aos seus alunos. Verificamos que 84,4% desses professores o faziam pela primeira vez com o par actual.

Perguntamos, ainda aos professores de apoio educativo (n = 34) o tempo de experiência nessas funções. Verificamos que as exerciam em média há 3,2 anos, com um máximo de 12 anos de experiência sendo que 23,5% estão a iniciar as funções este ano lectivo e 80% da amostra tem até um máximo de 5 anos de experiência.

Destes dados destaca-se, duma forma geral, estarmos perante uma amostra de professores que, em média, tem uma experiência de trabalho significativa no ensino embora, em funções de apoio educativo, relativamente recente. Na maior parte dos casos é este o primeiro ano de experiência com este par actual situando-se, portanto, nas etapas iniciais de desenvolvimento da experiência de colaboração.

Procuramos, em seguida estudar algumas questões que se relacionam com **aspectos ligados à organização do trabalho de apoio educativo** , durante o ano lectivo em que decorreu o nosso estudo.

No que respeita à população atendida pelos professores da nossa amostra não sendo fundamental a sua definição detalhada especificamente para o objectivo do nosso trabalho, optamos, apenas, por definir alguns tipos de salas em que são atendidas determinadas situações que nos merecem destaque. Consideramos, assim:

- salas em que são atendidos só alunos com dificuldades de aprendizagem;
- salas onde está integrado pelo menos um caso de "Alta Intensidade- Baixa Frequência"[1] definido como podendo ser alunos portadores de multideficiências, deficiências mentais moderadas ou graves ou deficiência auditiva severa/profunda (não há casos de cegueira nem surdez-cegueira);
- salas onde estão todas as situações não definidas anteriormente.

A percentagem de cada um destes tipos de salas é apresentada na Figura V-3 donde se pode destacar o elevado número de salas onde só são atendidos alunos com dificuldades de aprendizagem (cerca de 41%)) e um número considerável de salas (24,2%) onde estão integrados casos de alta intensidade com exigências muito específicas em termos de trabalho.

[1] Conceito vinculado na literatura da especialidade, por exemplo, Simeonsson (1994), Bairrão (1998).

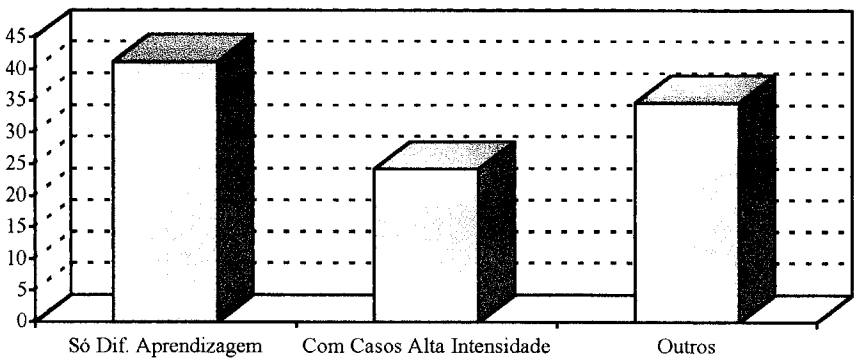


Figura V- 3. Percentagem de salas de cada tipo

Os professores de apoio educativo (n = 34) desenvolvem, neste contexto diversos tipos de actividades que definimos no questionário – *actividades de planificação, encontros com pais, apoio directo aos alunos, preparação de materiais e encontros com professores*. As percentagens de professores que referem gastar, em cada uma delas, a *maior parte do tempo* ou *muito tempo* é apresentada na Figura V-4.

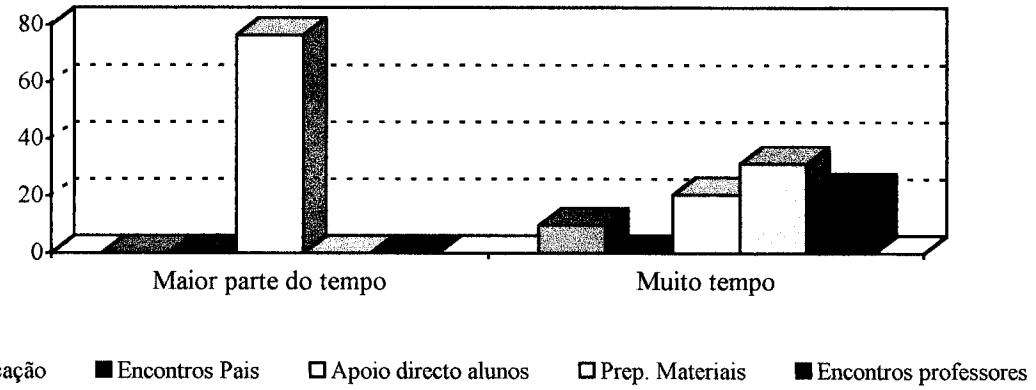


Fig. V-4. Tempo (%) ocupado pelos professores de apoio em diferentes actividades

De destacar é o facto de 76,5% dos professores referirem que gastam *a maior parte do tempo* em apoio directo com os alunos e 20,6% *muito tempo* o que demonstra claramente que o trabalho dos professores de apoio educativo é muito mais nessa perspectiva do que em actividades de consultadoria, quer com professores quer com pais, ou de organização do trabalho.

O apoio aos alunos é concretizado de diferentes formas podendo acontecer dentro da própria sala de aula, em tempo lectivo, fora da sala de aula ou com uns períodos de apoio

dentro e outros fora. A utilização dos diferentes tipos de apoio, conforme foi definido pelos professores do ensino regular, está apresentado na Figura V-5

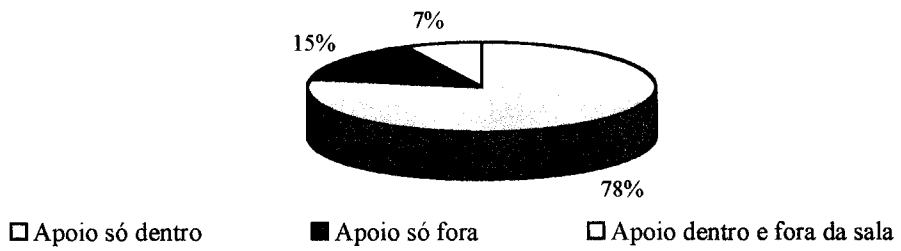


Figura V-5 Percentagem de professores do regular que referem a utilização dos diferentes tipos de apoio com os alunos

De registar a grande percentagem de professores que referem que apoio é concretizado só dentro da sala de aula partilhando a sala o colega de apoio. Dos professores do ensino regular cujos alunos têm apoio só fora da sala da aula (n = 16) três é em regime de apoio pedagógico acrescido, portanto fora do tempo lectivo, e nos restantes os alunos saem da sala de aula, durante o tempo lectivo, para ter apoio.

A distribuição dos professores de apoio educativo é a seguinte:

- Vinte e dois concretizam o apoio só dentro da sala;
- Doze concretizam o apoio dentro nalgumas salas e fora noutras.

Não há, portanto, nenhum professor de apoio que trabalhe só concretizando o apoio fora da sala de aula.

O tempo de apoio dentro da sala, por semana, é em média de 5,5 horas (dp = 2,8) com um valor mínimo de 1 hora e máximo de 13 horas. Na Figura V-6 é apresentada a percentagem de salas em função do tempo de apoio semanal, definido em períodos de 1 a 3 horas, de 4 a 6 horas, de 7 a 9 horas e com mais de 9 horas.

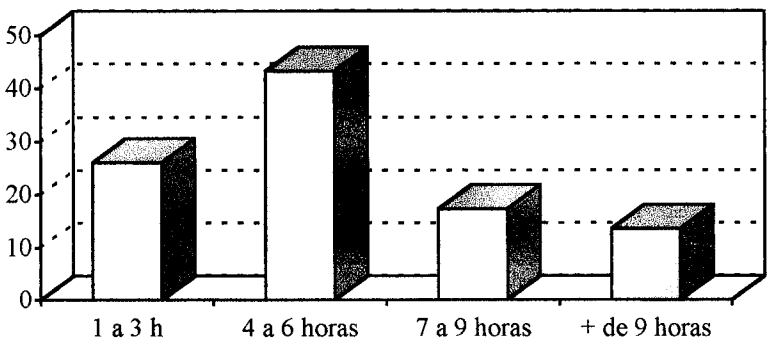


Figura V-6. Percentagem de salas por períodos de tempo de apoio semanais

Estabelecemos uma comparação entre o tempo de apoio directo aos alunos e o tempo médio de apoio nas das salas definidas anteriormente, segundo o tipo de casos que nelas estão integrados, tendo-se verificado que o tempo não varia em função dos casos atendidos.

Algumas questões sobre a organização do apoio, conforme já referido na construção do questionário, foram colocadas apenas aos professores do regular (n=105).

Ao questionarmos sobre de quem foi a iniciativa da definição da modalidade de apoio utilizada na sala verificamos, conforme a Figura V-7, que esta foi na maior parte dos casos conjunta.

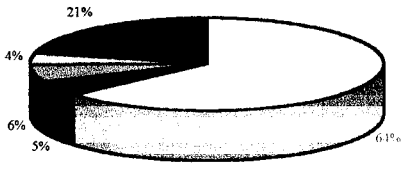


Figura V-7. Responsáveis (%) pela iniciativa da definir a modalidade de apoio.

Com o objectivo de conhecer melhor a organização do trabalho quando o apoio era concretizado dentro da sala algumas questões foram colocadas apenas aos professores do ensino regular cujos alunos estavam a beneficiar desse tipo de apoio educativo (n = 86, ou seja, 85% dos professores do regular que responderam ao questionário).

Assim quisemos saber, dos factores que enunciamos para adoptar essa forma de organizar o apoio (Questão II –5), a percentagem com que foram ponderados *sempre ou muitas vezes* (Figura IV-8)

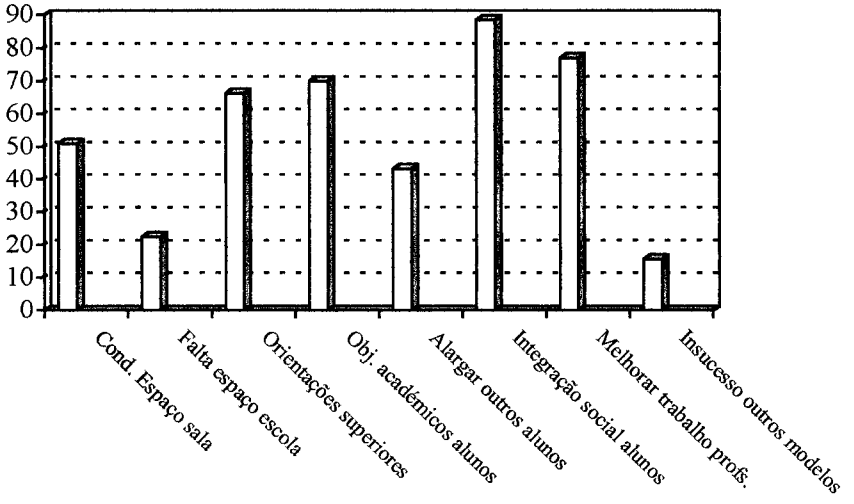
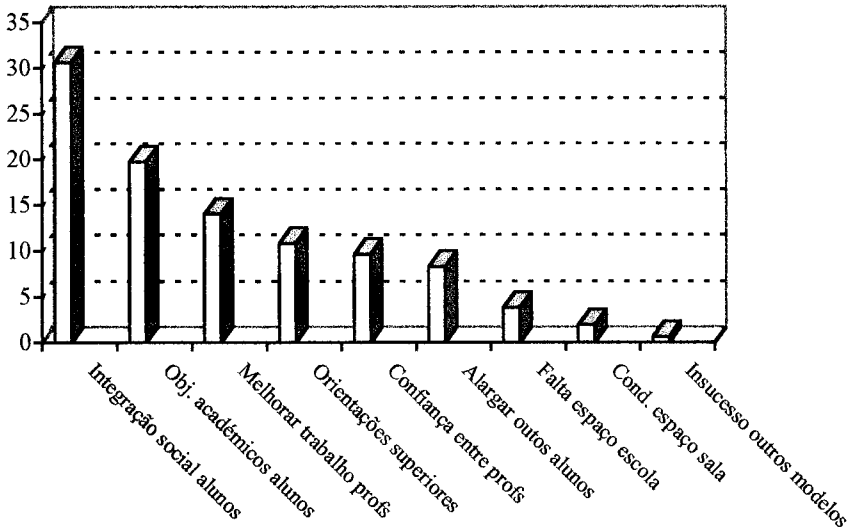


Figura V-8. Percentagem de professores do ensino regular que ponderaram muitas vezes ou sempre os diferentes factores de decisão.

Perguntamos, ainda quais os factores que, em termos gerais foram considerados mais importantes para a decisão da modalidade de apoio (Figura V-9)



FiguraV-9. Factores indicados pelos professores do ensino regular como mais importantes na decisão de adoptar a modalidade de apoio dentro da sala.

É curioso notar que os dois factores que são considerados mais importantes pelo maior número de professores são factores relacionados com os alunos – *pela necessidade de facilitar a integração social dos alunos apoiados* e por *ser mais eficaz para atingir os objectivos académicos* - aos quais só depois se seguem factores mais ligados aos professores – *a necessidade de facilitar e melhorar trabalho pedagógico dos dois professores* -. Uma percentagem muito pequena considerou os problemas de espaço como uma variável importante. *O insucesso de outros modelos já experimentados* é, também, um factor pouco considerado possivelmente pelo pouco tempo médio de experiência de trabalho de apoio, como importante.

Procuramos, ainda, saber qual a perspectiva dos professores do ensino regular sobre como estava a decorrer a articulação entre pares nomeadamente se estavam a ser definidas explicitamente as responsabilidades de cada professor, se foram feitos *acordos de gestão da sala de aula*, se *a partilha de espaço e o estatuto dos professores era igu*al e se era feita *planificação em conjunto*. Apresentamos na Figura V-10 a percentagem de respostas afirmativas para cada questão.

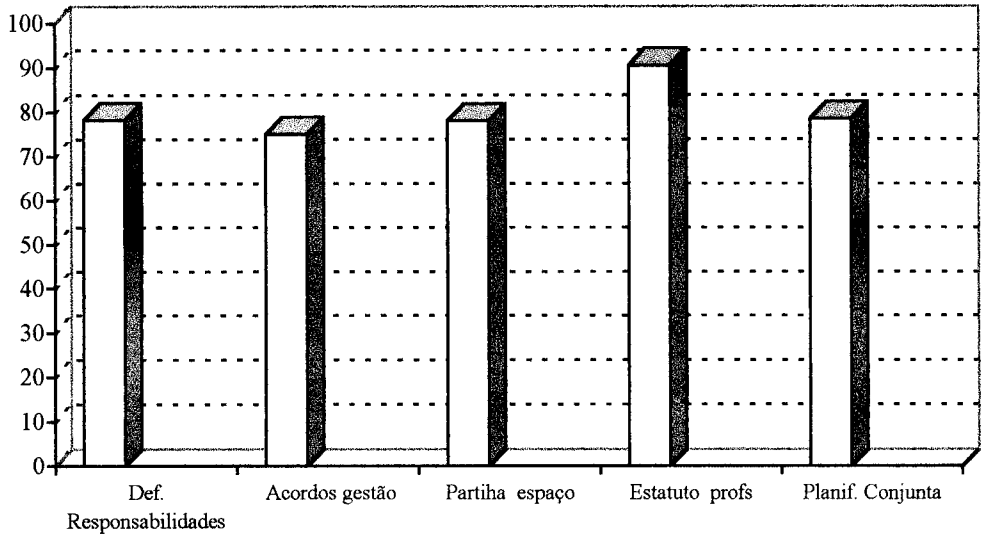


Figura V-10. Percentagem de respostas afirmativas de aspectos da articulação do trabalho.

Dos dados obtidos podemos concluir que, na perspectiva dos professores do ensino regular, a articulação entre professores relativamente aos aspectos que enunciamos é conseguida na maior parte das situações.

Relativamente à questão da planificação perguntamos, ainda, a sua periodicidade quando esta era feita em conjunto pelos dois professores. Na Figura V-11 apresentamos os dados relativos a este aspecto onde se nota que a maior parte dos pares planifica, em conjunto, com uma periodicidade mensal.

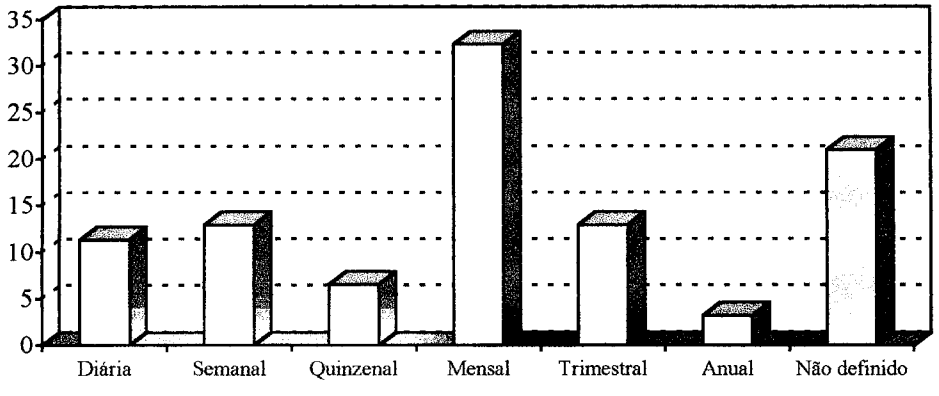


Figura V-11. Percentagem de professores conforme a periodicidade da planificação.

Colocamos ainda algumas questões, aos professores do ensino regular que concretizam o apoio dentro da sala, sobre a existência de condições, que considerámos importantes para a concretização do trabalho de apoio conjunto: se *teve a formação sobre modos de colaboração*; se *a opção por este modo de apoio teve o acordo dos dois professores*; se *existe equipa técnica de apoio*; se *na escola foi assumida uma filosofia*

inclusiva; se *existem os materiais de apoio necessários para os alunos*. A percentagem de respostas afirmativas para cada uma destas questões é apresentada no Quadro V-12 .

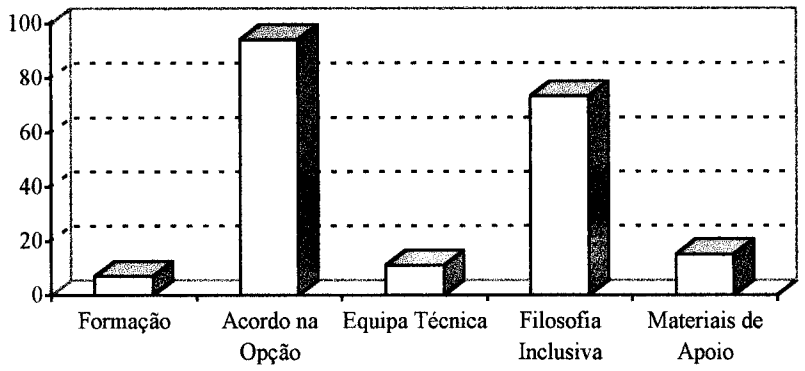


Figura V-12. Percentagem de professores do regular que consideram que existem as condições referidas.

Aos professores de apoio educativo perguntamos, também, se tinham tido *alguma formação sobre modos de colaboração* tendo-se registado apenas 11,9% de respostas afirmativas.

Relativamente às condições que definimos previamente como importantes para um trabalho de colaboração notamos a quase inexistência de formação quer para os professores do regular quer para os de apoio. De referir, também, a falta de materiais e de uma equipa técnica de apoio.

Curioso é o facto de em cerca de 73% dos casos os professores considerarem que houve por parte da escola o assumir duma filosofia inclusiva. Também notório é a percentagem de o acordo entre os dois professores na adopção da modalidade de apoio dentro da sala

Para caracterizar a forma de concretizar o apoio educativo, quando a sala é partilhada por dois professores, definimos quatro modos de o organizar partindo duma forma mais colaborativa para uma menos colaborativa:

- tipo 1 - *apoio é dado por qualquer um dos professores concretizando-se pela colaboração na dinamização da classe;*
- tipo 2 - *apoio directo e integrado nas actividades que decorrem no momento, na classe;*
- tipo 3 - *apoio directo, resultando num trabalho diferente do da classe, para reforçar conteúdos já dados anteriormente;*
- tipo 4 - *apoio directo, resultando num trabalho diferente do da classe, seguindo um programa educativo individual.*

Questionamos os professores do ensino regular da frequência com que utilizam cada um dessas formas de trabalho. Na Figura V-13 regista-se a percentagem com que consideram utilizar, *quase sempre ou muitas vezes*, cada um desses tipos de apoio.

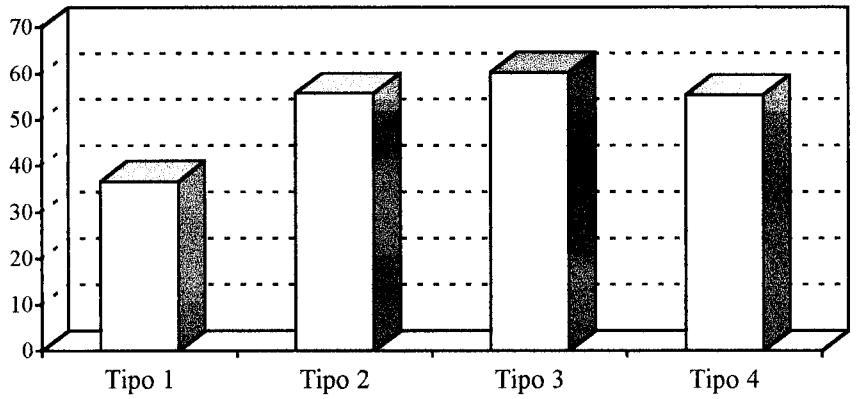


Figura V-13. Percentagem de utilização, quase sempre ou muitas vezes, dos diferentes tipos de apoio, na perspectiva dos professores do regular.

Os dados permitem constatar que o tipo de apoio menos utilizado, referido por cerca de 36% de professores, é o tipo 1 aquele que havíamos considerado que exigia maior nível de colaboração entre professores. Os outros tipos de apoio são utilizados de forma mais ou menos equilibrada (entre 55% a 60%).

Perguntamos ainda aos professores até que ponto o apoio se estendia a outros alunos não referenciados como tendo necessidades educativas especiais. Relativamente a este aspecto apenas cerca de 31% dos professores consideraram que o apoio era alargado a outros alunos.

Em síntese, dos dados relativos à organização do apoio educativo, destacamos o grande número de professores que o concretizam dentro da sala com base num acordo mútuo e por referência a necessidades dos alunos.

A articulação do trabalho, no ponto de vista dos professores do regular que concretizam o apoio dentro da sala de aula, parece acontecer sem grandes problemas. A planificação em conjunto é feita com uma periodicidade que nos parece pouco frequente, se pensarmos num trabalho colaborativo.

Neste aspecto nota-se uma grande discrepância entre os factores externos aos professores que aparecem maioritariamente como condições não concretizadas e os aspectos mais internos, resultando de opções pessoais, que surgem como concretizadas.

Relativamente aos tipos de poio parece haver uma utilização diversificada de tipos diferentes de organização com uma percentagem interessante de professores a referirem modos colaborativos.

Um outro grupo de questões procurou recolher a **opinião dos professores sobre o apoio educativo, concretizado dentro da sala,** a alunos com necessidades educativas especiais, agora da totalidade da amostra (n = 136).

A maioria dos professores refere um elevado nível de gratificação no que respeita ao trabalho de colaboração com outro colega, partilhando a sala de aula, conforme mostra a Figura V-14.

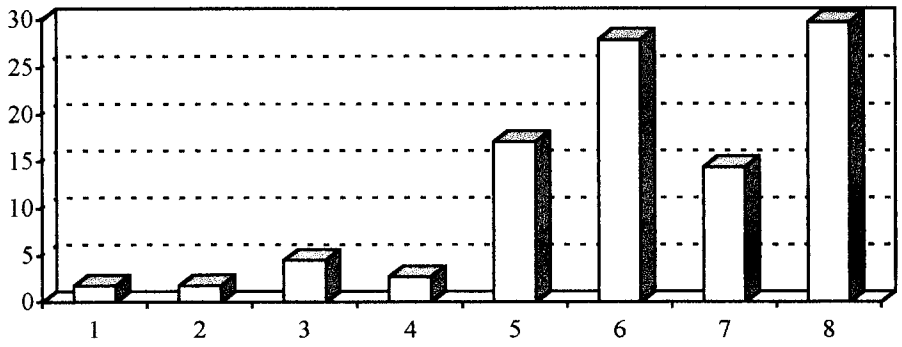


Figura V-14. Percentagem de professores quanto ao nível de gratificação.
Nota: 1-nível baixo a 8- nível elevado

Procuramos, em seguida, identificar as condições ligadas a aspectos de articulação entre pares que os professores acham desejáveis, e a sua viabilidade, para uma melhor concretização do apoio partilhando a sala com outro colega.

Para o efeito retomamos as questões do questionário já colocadas aos professores do regular que estavam na altura a concretizar o apoio dentro da sala partilhando-a com outro colega que recordamos ser : *estabelecer um tempo conjunto de planificação pelo menos quinzenalmente; definir, de forma explícita, as responsabilidades de cada professor; estabelecer acordos sobre gestão da aula; o espaço da sala ser partilhado de forma igual; os professores serem vistos com estatuto semelhante pelos alunos* . Para cada um destes aspectos e para a existência dum *bom relacionamento pessoal entre os professores* perguntamos o grau de desejabilidade e viabilidade.

Na apresentação dos resultados incluímos também os dados relativos à ocorrência de cada um destes aspectos obtidos dos professores do regular que concretizam o apoio dentro da sala.

Na Figura V-15 aparecem os dados relativos à viabilidade e desejabilidade de *estabelecer um tempo conjunto de planificação, pelo menos quinzenalmente* A percentagem de ocorrências refere-se, também, à planificação conjunta com igual periodicidade.

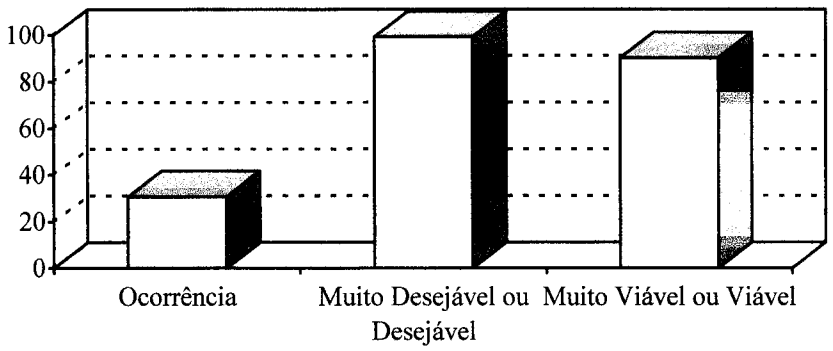


Figura V-15. Percentagem de ocorrência, de desejabilidade e de viabilidade da planificação, pelo menos quinzenal.

Quanto *à definição, de forma explícita, das responsabilidades de cada professor* os resultados são apresentadas na Figura V-16.

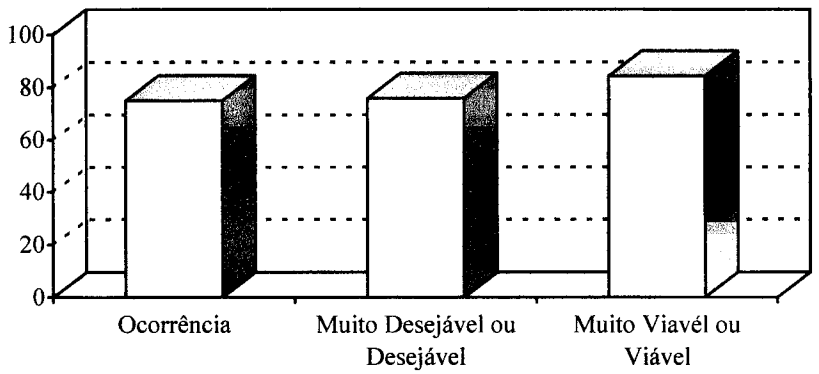


Figura V-16. Percentagem de ocorrência, de desejabilidade e de viabilidade da definição de responsabilidades

No que diz respeito *a estabelecer acordos sobre a gestão da aula* os resultados são apresentados na Figura V-17

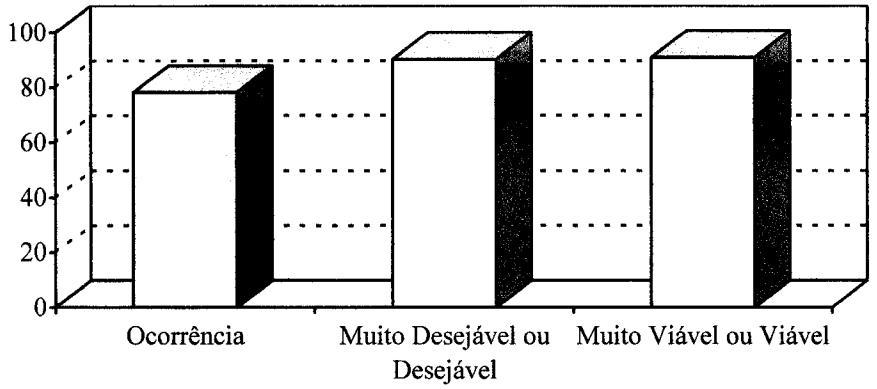


Figura V-17. Percentagem de ocorrência, de desejabilidade e de viabilidade dos acordos de gestão na sala de aula.

No que diz respeito ao *espaço da sala ser partilhado de forma igual*, os resultados são apresentados na Figura V- 18.

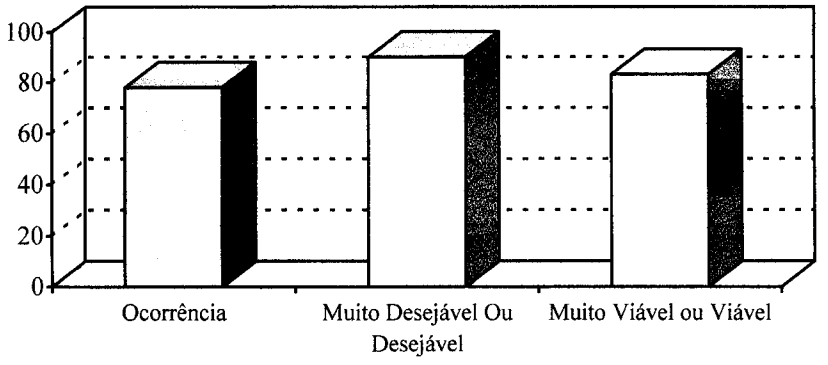


Figura V-18. Percentagem de ocorrência, de desejabilidade e de viabilidade da partilha de espaço da sala de forma igual.

Relativamente *aos professores serem vistos com estatuto semelhante* os resultados são apresentados na Figura V- 19 .

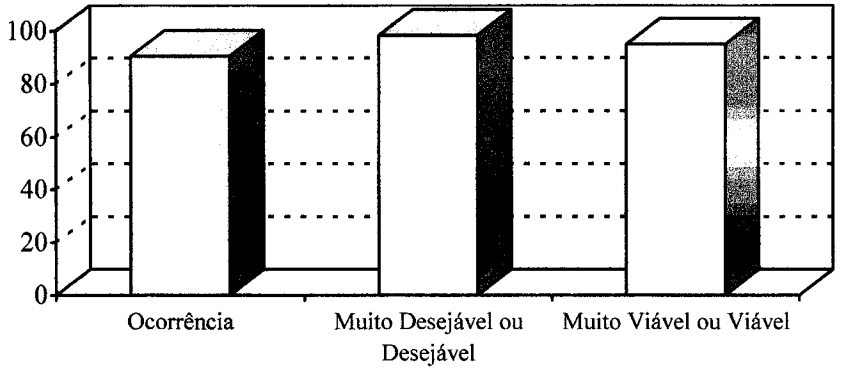


Figura V-19. Percentagem de ocorrência, de desejabilidade e de viabilidade dum estatuto igual

A desejabilidade e viabilidade dum *bom relacionamento pessoal entre os professores,* foi cotada como *muito desejável ou desejável e muito viável e viáv*el, por todos os professores da amostra (neste caso não há dados sobre ocorrência)

De todos estes aspectos é de notar a grande diferença entre a ocorrência, em apenas cerca de 20% dos casos, duma planificação conjunta, pelo menos quinzenal, e o grau de quase 100% com que os professores a acham desejável. Curioso é o facto de, para esse mesmo aspecto, os professores não verem problemas quanto à sua viabilidade.

Para os restantes aspectos não se registam grandes diferenças entre os níveis de ocorrência e os graus de desejabilidade e viabilidade.

Procuramos, ainda, saber junto da amostra total o nível de importância atribuído às seguintes condições: *não ter carácter de obrigatoriedade para os professores*; *integração*

num espírito inclusivo de toda a comunidade escolar; formação dos dois professores; criação de equipas técnias de apoio; existência de materiais de apoio – retomamos as questões e procuramos saber agora, junto da amostra total, o nível de importância que lhes é atribuído.

À semelhança dos resultados anteriores, apresentamos estes dados incluindo também a ocorrência de tais condições, indicadas pelos professores do ensino regular que partilham a sala de aula com outro colega.

A Figura V-20 apresenta a percentagem de professores que consideram, *muito importante e importante*, das condições *não ter carácter de obrigatoriedade para os professores, integração num espírito inclusivo de toda a comunidade escolar* permitindo a comparação com a percentagem da sua ocorrência.

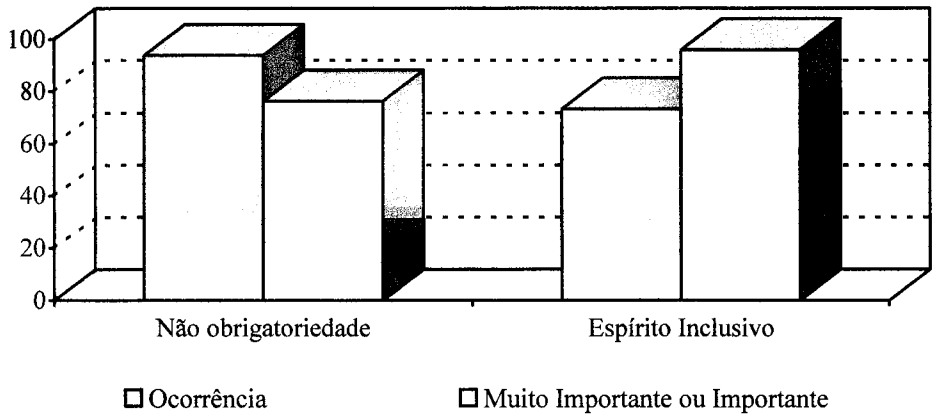


Figura V-20. Percentagem de ocorrência e de importância atribuída aos factores não obrigatoriedade e integração num espírito inclusivo.

Na Figura V-21 são apresentados, dentro dos mesmos moldes, os valores respeitantes aos restantes aspectos.

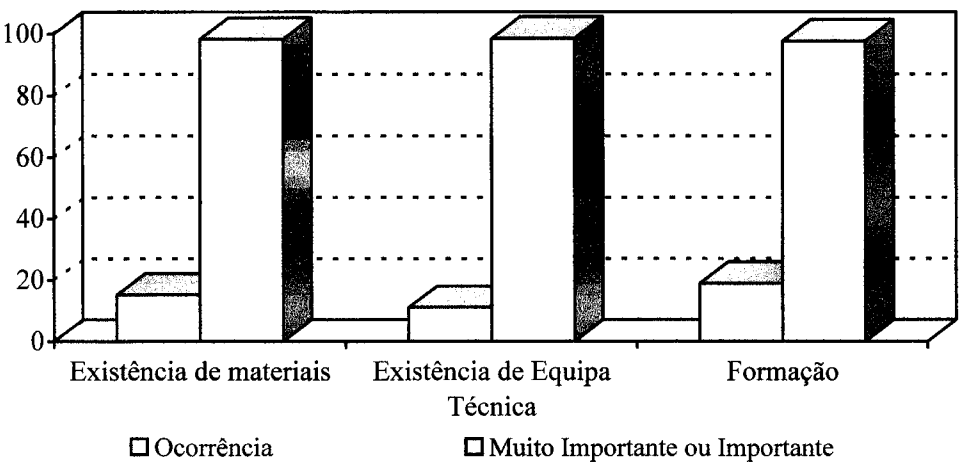


Figura V-21. Percentagem de ocorrência e de importância atribuída aos factores existência de materiais, de equipa técnica e de formação.

Saliente-se a grande discrepância existente entre a ocorrência destes três últimos factores - existência de materiais de apoio, de equipa técnica e de formação – que se situa em valores abaixo dos 20%, e a percentagem acima dos 95% com que são considerados importantes ou muito importantes.

De todas condições anteriormente definidas perguntamos, ainda aos professores quais as duas que consideravam mais importantes. Estes dados são apresentados na Figura V-22, verificando-se que as três condições mais referidas são precisamente aquelas que ocorrem com menos frequência.

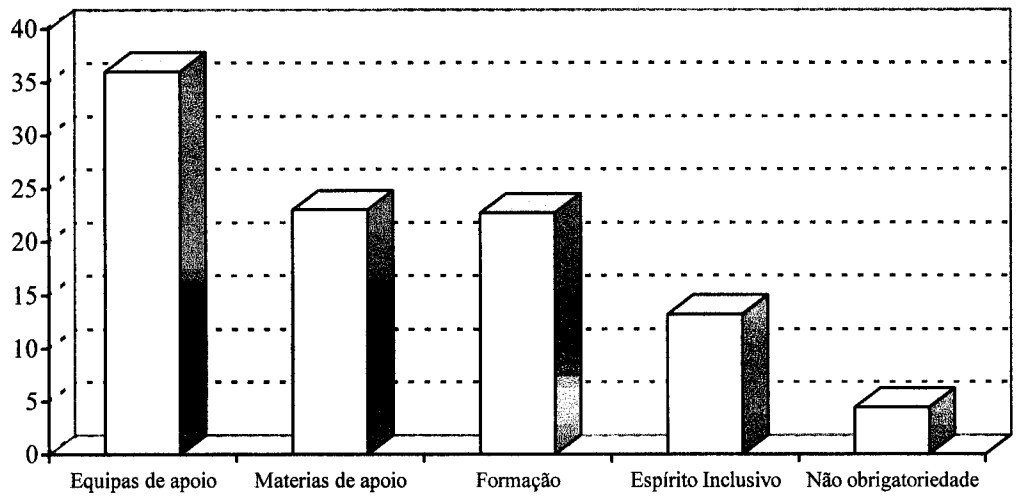


Figura V–22. Percentagem de professores que consideraram cada uma das condições mais importantes.

Procurámos, também saber a opinião dos professores, no seu conjunto, sobre as vantagens que o apoio concretizado dentro da sala de aula lhes parecia ter. As potenciais vantagens referiam-se aos alunos e aos professores e eram as seguintes: *facilitar a integração social dos alunos; conseguir maior eficácia a atingir os objectivos de tipo académico; permitir alargar o apoio a alunos não sinalizadas com necessidades educativas especiais; permitir uma melhor articulação entre professores; ajudar a diminuir o isolamento dos professores e permitir a introdução de inovações na classe.* Para cada uma delas pedimos aos professores que indicassem o grau de importância em termos de muito importante, importante, pouco importante e nada importante. Tendo sido todas elas consideradas por mais de 80% dos professores, como *importantes* ou *muito importantes*, não especificamos os resultados para cada uma isoladamente.

Pedimos, também, que indicassem as vantagens que consideravam globalmente mais importantes. Estes resultados são apresentados na Figura IV-23.

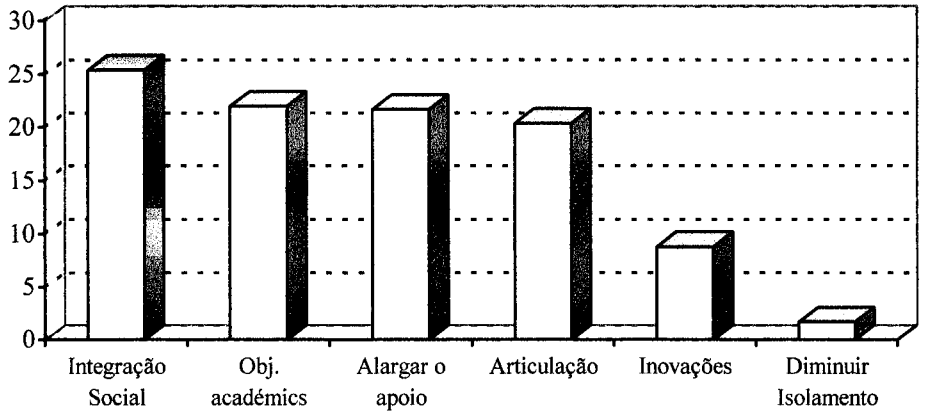


Figura V–23. Percentagem de os professores que consideraram cada uma das potenciais vantagens mais importantes.

As vantagens consideradas mais importantes relacionam-se, então, com aspectos ligados aos alunos destacando-se o facilitar a integração social. Nas vantagens para os professores, globalmente menos consideradas, destaca-se a possibilidade duma melhor articulação.

Sintetizando os aspectos mais relevantes da opinião dos professores relativamente ao apoio educativo concretizado dentro da sala de aula, destacamos desde logo a gratificação positiva que é sentida pela maior parte dos inquiridos.

A ocorrência de alguns aspectos de articulação entre professores é consistente com a sua desejabilidade e viabilidade excepto no que respeita a planificação em que há, como já referido, uma discrepância entre a sua ocorrência pelo menos quinzenal e a sua desejabilidade e viabilidade.

Das condições existentes destacamos a importância que é atribuída exactamente às condições que não existem e que são todas elas externas à responsabilidade dos professores.

Também de realçar é o facto das vantagens consideradas pelos professores mais importantes se referirem todas aos alunos. Interessante é ter sido nomeada como uma das três vantagens mais importantes a possibilidade de alargar o apoio a alunos não referenciados como tendo necessidades educativas especiais e essa situação ter sido considerada como concretizada em apenas 30% das situações.

6. Análise e Interpretação dos Resultados

A análise dos resultados do questionário permitem-nos fazer algumas reflexões relacionadas com o objectivo geral do nosso estudo empírico, nomeadamente em confronto com a literatura, assim como definir linhas de orientação para as fases seguintes.

Começando por analisar os aspectos ligados ao funcionamento dos apoios educativos, surgiram algumas situações de interesse que procuramos enquadrar no âmbito do Sistema Educativo Português.

Assim, e conforme já referimos, foi no ano lectivo de 1997/1998 (altura a que se reportam os dados deste estudo) que surgiu, pela primeira vez, um documento escrito, emanado do Ministério da Educação, dando orientações concretas para que o apoio fosse prioritariamente concretizado dentro da sala de aula. Esta modalidade de apoio foi utilizada em 78% das salas da nossa amostra o que reflecte uma elevada adesão a esta orientação. Note-se que, no inquérito realizado, a nível nacional, no âmbito do trabalho "Subsídios para o Sistema de Educação – Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais", (Bairrão, 1998) relativo ao ano lectivo de 1996 – 1997 a percentagem encontrada, nos casos que recebem atendimento, foi apenas de 53,4%

Esta diferença pode derivar das características específicas da nossa amostra, não necessariamente representativa do trabalho realizado a nível nacional. Contudo alguns outros dados do nosso estudo sugerem que as orientações do Ministério, do ano lectivo 1997/1998, podem ter influenciado o tipo de modalidade de apoio aos alunos. De facto, quando questionamos os professores sobre os factores que ponderavam para decidir a modalidade de apoio 66,2% referiram que as orientações superiores eram um dos factores considerados. É possível que a formalização legal seja um elemento necessário, ainda que não suficiente, em si mesmo, com indicam alguns outros resultados.

Se o panorama pode ser considerado animador, para a concretização da inclusão educativa, quando analisamos o tipo de trabalho dos professores alguns indicadores são menos optimistas. Efectivamente, estes professores orientam-se mais para o apoio directo, dirigido aos alunos com necessidades educativas especiais do que para uma intervenção centrada na classe, como se preconiza numa prática inclusiva.

Este ultimo aspecto é também reforçado quando verificamos que apenas cerca de um terço dos professores afirmam que o apoio é alargado a outros alunos para além dos referenciados como tendo necessidades educativas especiais. Apesar de não o fazerem, a possibilidade de alargar o apoio a outros alunos é vista como uma importante vantagem do apoio em sala de aula, por uma grande parte dos professores. Mais ainda, a diversidade de tipos de apoio e as características colaborativas que, na maior parte dos casos, os professores referiram utilizar também é contrastante com um trabalho muito focado nos alunos com necessidades educativas especiais. Efectivamente, uma orientação assente

"numa colaboração na dinamização da classe" ou *"com apoio directo integrado nas actividades do momento"* poderia permitir, com mais frequência, alargar o apoio a todos os alunos. Este será um aspecto interessante de explorar, mais aprofundadamente, numa fase posterior do nosso trabalho tentando compreender melhor como é efectivamente organizado e concretizado o apoio dentro da sala de aula e examinando quem são os alvo da acção de cada professor. Em particular nos casos em que se encontra um alargamento do apoio será interessante descrever a estratégia adoptada pelos professores bem como outras características da sua acção associadas a este aspecto.

Quando analisamos a organização do trabalho dos professores de apoio educativo verificamos que estes na quase totalidade trabalham preferencialmente em apoio directo aos alunos, com um tempo médio de apoio por sala de cinco horas e meia, intervindo cada professor, muitas vezes em mais de quatro salas. Estes condicionantes dificultam a emergência dum trabalho colaborativo. Situação digna de registo, também a este propósito, é não haver um maior tempo de apoio nos casos em que são atendidos os casos de Alta Intensidade - Baixa Frequência, situações mais complicadas e que exigem intervenções mais específicas.

Outro aspecto a destacar é a existência de apenas um professor, na nossa amostra, com formação especializada em Educação Especial e a quase inexistência de formação em áreas ligadas à colaboração. Ora, se considerarmos por um lado que o trabalho de equipa e de colaboração é um pilar de desenvolvimento duma escola que se pretende para todos (Ainscow, 1995) e que a formação de professores é condição considerada fundamental para a concretização de mudanças a nível das práticas educativas, julgamos que a situação é preocupante. Neste aspecto, os professores inquiridos manifestam essa necessidade, que consideram quase na sua totalidade como "muito importante" ou "importante".

No âmbito dos aspectos mais institucionais, ressalta a inexistência de equipas técnicas de apoio na quase totalidade das Escolas. Esta necessidade é referida como condição mais importante, pela maior parte dos professores, para a concretização bem sucedida do apoio dentro da sala. Esta falta é também registada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 3/99 sobre Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais) que recomenda que o sistema deve ser dotado de técnicos especializados-psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de linguagem gestual – para assegurar às escolas o apoio técnico indispensável para a construção duma escola inclusiva.

A falta de materiais de apoio é outra das preocupações dos professores que na sua maioria referem a sua inexistência valorizando a sua importância para uma intervenção com sucesso. As dotações orçamentais para as escolas não são função da satisfação de necessidades específicas, que a integração de determinadas crianças podem implicar, e os

"numa colaboração na dinamização da classe" ou *"com apoio directo integrado nas actividades do momento"* poderia permitir, com mais frequência, alargar o apoio a todos os alunos. Este será um aspecto interessante de explorar, mais aprofundadamente, numa fase posterior do nosso trabalho tentando compreender melhor como é efectivamente organizado e concretizado o apoio dentro da sala de aula e examinando quem são os alvo da acção de cada professor. Em particular nos casos em que se encontra um alargamento do apoio será interessante descrever a estratégia adoptada pelos professores bem como outras características da sua acção associadas a este aspecto.

Quando analisamos a organização do trabalho dos professores de apoio educativo verificamos que estes na quase totalidade trabalham preferencialmente em apoio directo aos alunos, com um tempo médio de apoio por sala de cinco horas e meia, intervindo cada professor, muitas vezes em mais de quatro salas. Estes condicionantes dificultam a emergência dum trabalho colaborativo. Situação digna de registo, também a este propósito, é não haver um maior tempo de apoio nos casos em que são atendidos os casos de Alta Intensidade - Baixa Frequência, situações mais complicadas e que exigem intervenções mais específicas.

Outro aspecto a destacar é a existência de apenas um professor, na nossa amostra, com formação especializada em Educação Especial e a quase inexistência de formação em áreas ligadas à colaboração. Ora, se considerarmos por um lado que o trabalho de equipa e de colaboração é um pilar de desenvolvimento duma escola que se pretende para todos (Ainscow, 1995) e que a formação de professores é condição considerada fundamental para a concretização de mudanças a nível das práticas educativas, julgamos que a situação é preocupante. Neste aspecto, os professores inquiridos manifestam essa necessidade, que consideram quase na sua totalidade como "muito importante" ou "importante".

No âmbito dos aspectos mais institucionais, ressalta a inexistência de equipas técnicas de apoio na quase totalidade das Escolas. Esta necessidade é referida como condição mais importante, pela maior parte dos professores, para a concretização bem sucedida do apoio dentro da sala. Esta falta é também registada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer nº 3/99 sobre Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais) que recomenda que o sistema deve ser dotado de técnicos especializados-psicólogos educacionais, terapeutas, monitores e intérpretes de linguagem gestual – para assegurar às escolas o apoio técnico indispensável para a construção duma escola inclusiva.

A falta de materiais de apoio é outra das preocupações dos professores que na sua maioria referem a sua inexistência valorizando a sua importância para uma intervenção com sucesso. As dotações orçamentais para as escolas não são função da satisfação de necessidades específicas, que a integração de determinadas crianças podem implicar, e os

equipamentos especiais de compensação chegam muitas vezes tardiamente e quantas vezes já desadaptados das necessidades do momento das crianças.

O acordo entre pares na definição da modalidade de apoio a adoptar é uma recomendação frequentemente enunciada na literatura para a concretização de práticas de sucesso e responsáveis, já que a confiança mútua entre professores é vista como fundamental para o desenvolvimento duma relação colaborativa. No nosso estudo, embora a grande maioria dos professores refiram que existiu este acordo atribuem pouca importância ao carácter obrigatório ou não de uma determinada modalidade de apoio.

Também a confiança existente entre os professores não é um factor referido como sendo um dos mais importantes na decisão da modalidade de apoio embora todos considerem desejável um bom relacionamento pessoal.

A desvalorização deste parâmetros, que as respostas do questionário indiciam, será um aspecto a explorar na fase de estudo mais aprofundada. Assim talvez seja interessante perceber em que casos se desenvolve uma relação efectivamente colaborativa e se nestes os aspectos de relacionamento interpessoal e confiança estão presentes.

Finalmente, um outro parâmetro que aparece desvalorizado mas curiosamente considerado como presente na maioria das escolas é o assumir duma filosofia inclusiva. Este aspecto é considerado de grande importância na literatura pois é esta opção da comunidade educativa que pode incentivar uma reestruturação da própria escola e das práticas educativas, de modo a concretizar efectivamente a inclusão dos estudantes. Face aos dados obtidos, talvez o entendimento dos professores se refira, na resposta a esta questão, apenas ao acatar a decisão de incluir todas as crianças nas salas.

A articulação do trabalho entre colegas, na opinião dos professores do ensino regular, cujos alunos têm apoio dentro da sala, não coloca grandes problemas. Assim, estes professores consideram não haver dificuldades na definição de responsabilidades, no estabelecimento de acordos de gestão da sala de aula, na partilha do espaço de forma igual e na definição dum estatuto igual dos professores. Alguns destes aspectos serão retomados para uma melhor clarificação, uma vez que são considerados pilares no desenvolvimento duma relação efectivamente de colaboração e, portanto, é interessante perceber, mais concretamente, como é que na prática os professores lidam com estas questões.

No que respeita à planificação em conjunto - considerada na literatura, por um lado como condição fundamental para a emergência dum trabalho colaborativo e, por outro, como difícil de concretizar - os nossos resultados estimulam uma investigação mais aprofundada. Assim, todos os professores consideram que fazer uma planificação pelo menos quinzenal é muito desejável ou desejável. A grande maioria considera que seria viável a sua concretização; no entanto esta planificação conjunta é muito pouco frequente (20%). Estes resultados parecem apoiar a ideia de que tal planificação é difícil de concretizar. Tanto mais que os professores parecem não reconhecer tal dificuldade (acham

que seria viável) o que dificultará o envolvimento e o empenho activo no sentido de resolver o problema uma vez que não é sentido como tal.

Relativamente às vantagens da utilização desta modalidade de apoio elas foram, quando colocadas isoladamente, todas consideradas importantes. Quando analisamos as vantagens indicadas como mais importantes verificamos que elas se referem mais aos alunos. As duas mais importantes – favorecer a integração social e ser eficaz para atingir os objectivos académicos dos alunos – são as mesmas que foram também referidas como mais importantes para a decisão pela modalidade de apoio Numa fase posterior será interessante tentar concretizar um pouco mais, cada uma das vantagens sentidas pelos professores, decorrentes da aplicação do apoio dentro da sala de aula.

Finalmente é curioso notar que, duma forma geral a gratificação dos professores pela utilização desta modalidade de apoio é positiva. No entanto, na definição das vantagens mais importantes da utilização desta modalidade de apoio as que se relacionam com os professores são as menos referidas. Assim, um aspecto a explorar na fase de aprofundamento será saber de que deriva a gratificação sentida pelos professores.

CAP. VI – CARACTERIZAÇÃO DAS MODALIDADES DE ENSINO ENTRE PARES: OBJECTIVOS, MÉTODOS E RESULTADOS

1. Objectivos

Nesta segunda fase do estudo pretendemos compreender, de forma mais aprofundada, o modo como se desenvolve o trabalho de apoio quando dois professores estão simultaneamente na mesma sala, nomeadamente visando tipificar diferentes formas de organização do processo de ensino aprendizagem, que configurem diferentes níveis de colaboração entre os professores.

Cook & Friend (1995) afirmam que *"o ensino partilhado acontece quando dois ou mais profissionais ensinam, em conjunto, o mesmo grupo heterogéneo de estudantes, num mesmo espaço físico"* (p. 2) Recordamos que as autoras referem cinco modalidades, mais frequentes de apoio que correspondem a níveis diferentes de colaboração:

- Um Professor-Um Apoio que se pode caracterizar pela situação em que um dos professores tem a responsabilidade de ensinar enquanto o outro circula pela sala observando e atendendo às necessidades dos estudantes e registando as observações que vai fazendo.

- Ensino em Estações que se pode caracterizar por uma situação em que os professores dividem os conteúdos planificando e ensinando cada um deles a sua parte a um grupo e depois ao outro.

- Ensino Paralelo que se pode caracterizar por uma situação em que os professores planificam os conteúdos em conjunto e orientam os alunos, divididos em dois grupos, cada um sob a responsabilidade dum professor.

- Ensino Alternativo em que um professor assume a responsabilidade de ensinar um pequeno grupo realizando actividades quer de preparação, quer de reforço de alguns conteúdos, estando o outro professor grupo a realizar actividades que este pequeno grupo pode perder.

- Ensino em Equipa em que ambos os professores são responsáveis pela planificação e partilham efectivamente a responsabilidade de ensinar todos os estudantes, fazendo-o em colaboração e enriquecendo desta forma a dinâmica da classe.

O objectivo geral a que nos propomos nesta fase do estudo é , tendo como base a definição das modalidades referidas, **caracterizar a acção dos dois professores que constituem um par de modo a definir o modo de organização utilizado**, através da observação de situações concretas de ensino aprendizagem em sala de aula.

A definição dos focos de observação baseou-se em fontes distintas. A primeira foi a definição das modalidades proposta por Cook & Friend (1995). Com base nesta definição centrámos a observação em dois aspectos:

- **como é que os dois professores articulam as actividades de ensino-aprendizagem;**
- **quem são os intervenientes da acção de cada professor** - alunos de apoio ou do ensino regular – .

Definimos, também, outros focos de observação que, não derivando directamente da definição proposta pelas autoras, nos permitirão clarificar alguns aspectos da colaboração entre professores:

- **como é que os dois professores articulam as responsabilidades pela gestão do comportamento dos alunos;**
- **quem são os intervenientes na acção de gestão comportamental de cada professor;**
- **existência de interacções verbais entre os dois professores;**
- **como é feita a utilização do espaço pedagógico pelos dois professores.**

O estudo das acções de gestão de comportamento, dada a importância que habitualmente assumem na prática dos professores, parece-nos ser um indicador de interesse que poderá enriquecer as conclusões quanto a níveis de colaboração existentes nos pares. Especificamente procuramos examinar as funções que cada um dos professores exerce em relação ao controlo disciplinar e quem são os alunos alvo da sua acção neste domínio.

Também as variáveis ligadas à organização do espaço, sendo mais estruturais, podem configurar diferentes dinâmicas de interacção, podendo ser interessantes para uma melhor compreensão das relações existentes entre professores quando partilham o mesmo espaço, no mesmo tempo, com o objectivo de apoiar crianças com necessidades educativos especiais.

Relativamente a cada um destes focos de observação elaborámos grades de observação sistemática, constituídas por comportamentos observáveis, que se relacionam directamente com os fenómenos a observar

2. Amostra

A amostra desta fase do estudo foi seleccionada a partir da anterior, após a análise de alguns dos resultados do questionário previamente utilizado.

Mais concretamente definimos um conjunto de critérios que garantissem condições mínimos de algum tipo de colaboração entre os professores, quando partilham a mesma sala, a propósito do apoio dado a crianças com necessidades educativas especiais. Assim, foram estabelecidas as seguintes condições:

- acordo entre os professores na adopção da modalidade de apoio (Item II 8-B do questionário dos professores do regular);
- pouca discrepância de experiência como docentes entre os professores;
- os alunos apoiados serem definidos como tendo dificuldades de aprendizagem.

Controlamos a variável sexo, tendo eliminado pares de professores de sexos diferentes, e a variável professores com especialização em Educação Especial, que também eliminámos, já que correspondiam a situações pontuais na amostra.

Com base nestes critérios foram escolhidos vinte e quatro pares elegíveis. De entre estes o estudo incidiu sobre onze pares distribuídos por dois grupos:

Grupo 1 - Seis pares de professores cada um dos quais com um elemento que fosse comum com outro par, de modo a que nos permitisse analisar até que ponto há modificação da actuação do professor conforme o par com quem trabalha. Para o efeito seleccionamos três professores de apoio educativo que tivessem mais do que um par. A cada um deles pedimos que de entre esses colegas escolhessem os dois com quem tinham modos de trabalhar mais contrastantes.

Estavam desta forma encontrados seis pares que esquematicamente podemos representar da seguinte forma:

Prof. Apoio 1/2 (PA1/ 2)	Prof. Regular 1 (PR1)	Par 1
	Prof. Regular 2 (PR2)	Par 2
Prof. Apoio 3/4 (PA3/ 4)	Prof. Regular 3 (PR3)	Par 3
	Prof. Regular 4 (PR4)	Par 4
Prof. Apoio 5/6 (PA5/ 6)	Prof. Regular 5 (PR5)	Par 5
	Prof. Regular 6 (PR6)	Par 6

Grupo 2 – Cinco pares de professores de escolas diferentes e sem elementos comuns de modo a encontrarmos a maior diversidade de situações. Para a selecção destes pares (de entre os vinte e quatro já seleccionados) deu-se prioridade àqueles com maior número de horas de trabalho em comum e que ao concretizar o apoio educativo o fizessem colaborando na dinamização da classe e alargando o apoio a alunos não referenciados como tendo necessidades educativas especiais (item II 7-D e II 7-E do questionário dos professores do ensino regular).

Esquematicamente temos então:

Prof. Apoio 7 (PA7)	Prof. Regular 7 (PR7)	Par 7
Prof. Apoio 8 (PA8)	Prof. Regular 8 (PR8)	Par 8
Prof. Apoio 9 (PA9)	Prof. Regular 9 (PR9)	Par 9
Prof. Apoio 10 (PA 10)	Prof. Regular 10 (PR10)	Par 10
Prof. Apoio 11 (PA11)	Prof. Regular 11 (PR11)	Par 11

As características das classes sobre as quais incidiu o nosso estudo observacional e a distribuição do tempo de apoio, em cada uma delas, em termos de número de horas e distribuição pela semana são as apresentadas no Quadro VI-1

Quadro VI-1
Características das classes sobre as quais incidiu o estudo observacional

Pares	*N.º total de alunos*	*N.º de alunos por Ano Esc.*	*N.º de alunos com apoio*	*N.º de horas/semana de apoio*	*N.º de dias/semana com apoio*
Par 1	15	15/ 2º Ano	3	**8h**	5
Par 2	16	16/ 2º Ano	3	6h	4
Par 3	13	13/2º Ano	1	3h 30 m	2
Par 4	17	3/ 3º Ano 14/ 4º ano	2	3h 30 m	2
Par 5	19	19/ 1º Ano	1	6 h	5
Par 6	14	14/2º Ano	2	4 h	4
Par 7	12	4/ 1º ano 8/ 4º ano	1	4 h	2
Par 8	27	27/ 4º ano	7	6 h	2
Par 9	27	2º Ano	4	6h	2
Par 10	19	2/ 2º Ano 17/ 3º ano	5	6 h	3
Par 11	20	20/ 2º Ano	1	4 h	4

3. Método de recolha de dados

Com o objectivo de recolher dados que nos permitam situar a prática dos professores num determinado modo de organização elaborámos uma grade de observação na qual são registadas para cada professor dados relativos a quatro categorias:

- Actividades de Ensino / Aprendizagem
- Actividades de Gestão Comportamental
- Interacções entre Professores
- Espaços de Acção

A grade, que anexamos a este trabalho na sua totalidade (Anexo 4) , é composta por dois quadros iguais (Fig. VI-1), um para o professor de ensino regular e outro para o professor de apoio, onde são registados os dados relativos às três primeiras categorias e por uma planta de cada sala de aula, onde são registados dados relativos à ultima categoria.

Professor do Ensino Regular (ou Apoio Educativo)

Alunos Alvo / Categorias		Grande grupo (GG)	Subgrupo (AR)	Subgrupo (AA /AR)	Subgrupo (AA)	Subgrupo (IA)	Subgrupo (IR)
Actividades de Ensino /Aprendizagem	P						
	S						
Acções de Gestão de Comportamento	P						
	S						
Interacções entre professores							

Tipo de Actividades (I/D) :

Figura VI-1. Grade de registo de observação de professores de ensino regular ou de apoio educativo

A observação é feita ao longo de 50 minutos. Os registos são efectuados todos os 5 minutos continuadamente, em cada um dos quadros e na planta da sala de aula, fazendo-se, portanto dez registos de observação.

No planeamento da observação ponderou-se a possibilidade de surgirem mudanças relevantes durante os períodos de cinco minutos. Decidiu-se que caso isso acontecesse se faria um registo adicional. Como a situação ocorreu apenas uma vez em todas as observações não são registados resultados relativos a esse aspecto.

Na categoria Actividades de Ensino / Aprendizagem para compreendermos a forma de articulação entre os professores definimos três subcategorias e respectivas cotações:

- Tipo de actividade – igual (I) ou diferente (D)

- Função de cada professor – Principal (P) ou Suporte (S)
- Alunos alvo da acção - grande grupo GG, subgrupo AR, subgrupo AA/AR, subgrupo AA, subgrupo IA, subgrupo IR

Na primeira subcategoria – tipo de actividade – o nosso objectivo é saber se as actividades que o professor de ensino regular e o de apoio estão a realizar são as mesmas. Para o efeito, anotamos, em cada registo de observação, os conteúdos gerais e as actividades propostas por cada professor, numa descrição não exaustiva mas apenas para nos permitir, posteriormente, atribuir a cotação "igual" (I) ou "diferente" (D).

Relativamente à subcategoria função de cada professor registamos, em cada período de observação, qual a função que cada professor está a assumir definindo-se duas cotações – função principal (P) ou função de suporte (S). A função "principal" (P) é cotada quando o professor assume a responsabilidade directa de orientação dos alunos, da definição da sequência das actividades e da dinamização das propostas de trabalho. A função de "suporte" (S) é cotada quando o professor não é responsável pela definição das actividades, seguindo as propostas de trabalho que o outro professor faz aos alunos e apoiando-o na sua actividade na sala de aula.

No que respeita à subcategoria alunos alvo da acção dos professores consideramos a seguinte divisão de grupos de trabalho:

- Grande grupo (GG) em que os alunos alvo são todos os alunos da classe.
- Subgrupos de alunos assim constituídos:
  - Subgrupo AR só com alunos do ensino regular;
  - Subgrupo AR / AA com alunos do ensino regular e alunos com apoio educativo;
  - Subgrupo AA só com alunos com apoio educativo;
  - Subgrupo IA com um aluno com apoio educativo;
  - Subgrupo IR com um aluno de ensino regular.

Para a categoria Actividades de Ensino Aprendizagem anotamos, então, no início de cada registo de observação, para cada professor, se está a assumir função principal ou de suporte e quem são os alunos alvo da sua acção, naquele momento, assinalando com uma x no rectângulo correspondente do quadro de registo (Figura VI-1). Conforme já referido tomamos notas que nos permitiram concluir se as actividades que estão a ser dinamizadas pelos dois são iguais ou diferentes.

No sentido de detalhar um pouco mais as funções dos professores recolhemos, ainda, dados relativos a actividades de gestão de comportamentos dos alunos que nos permitisse apoiar melhor a definição concreta das responsabilidades assumidas.

Assim, fizemos um registo de frequência de todas as acções de cada um dos professores, que visaram o controlo disciplinar dos alunos, como por exemplo, chamadas

de atenção para a barulho, para o comportamento, para o cumprimento de ordens, etc. Especificamos quais os alunos alvo dessas acções segundo o mesmo esquema utilizado nas actividades de ensino aprendizagem. Também aqui distinguimos a actuação principal, em que o professor toma a iniciativa e concretiza a acção de controlo comportamental, e a actuação de suporte em que um professor apoia, junto aos alunos, a iniciativa do outro.

Fizemos ainda um registo de frequência das interacções entre os dois professores. Quando possível especificamos o seu conteúdo, nomeadamente se eram comentários fora do contexto da aula, a conteúdos da própria aula ou se centravam a aspectos de realização ou de comportamento dos alunos.

Relativamente à definição dos espaços de acção registamos, no início da observação, o "habitat" de cada professor, definido pela localização respectiva da sua cadeira, da sua secretária/mesa ou, na sua não existência do local onde coloca os materiais de trabalho e pessoais.

Registamos ainda a utilização que os professores fazem do espaço da sala, durante o período de observação (de 5 minutos) , do seguinte modo:

- em cada registo de observação é marcado na planta da sala - R1 para o professor do ensino regular e A1 para o professor de apoio educativo - a localização de cada professor;
- quando cada professor faz uma deslocação esta é assinalada com uma seta e marcado o novo local de paragem do professor – R2 e A2 , R3 e A3;
- quando acontecem mais de três deslocações anota-se que o professor é circulante e não se fazem mais registos.

Definem-se, assim, três modos dos professores estarem na sala:

- Fixo quando o professor permanece, durante o período de observação, sempre no mesmo local.
- Pouco circulante quando faz até três deslocações
- Circulante quando faz mais de três deslocações

Estes dados relevantes em si mesmos para a caracterização da prática dos professores em sala de aula serão também valorizados enquanto esclarecedores da articulação e definição de funções dos professores.

4. Procedimentos

Após a definição da amostra, desta segunda fase do nosso trabalho, passamos à observação directa, que decorreu entre Maio e Junho de 1998. Para o efeito foi estabelecido um primeiro contacto com todos os pares seleccionados com o objectivo de conseguir a sua concordância e definir datas possíveis para concretizar as observações.

Num primeiro contacto recolhemos algumas informações sobre as classes e a organização do apoio, não obtida no questionário. Assim, precisámos o número total de alunos, o ano de escolaridade e como era feita a distribuição do apoio ao longo da semana. Aproveitámos, também, para fazer a planta da sala de aula onde assinalamos o local onde os alunos habitualmente estavam sentados, especificando os que beneficiavam de apoio educativo.

Permanecemos, nessa altura, na sala durante um período de tempo que permitisse criar uma certa habituação à presença dum observador

O estudo observacional propriamente dito foi efectuado pela autora do presente trabalho. As observações, duas por classe, aconteceram, sem aviso prévio, dentro dum período preestabelecido condicionado à presença dos dois professores na classe; o intervalo entre a primeira e a segunda observação foi de cerca de quinze dias.

As observações foram realizadas em períodos de 50 minutos de aula por classe, com registos contínuos de cinco minutos. O registo de cada período de observação – 10 na totalidade - foi feito na grade previamente descrita correspondendo cada um deles ao preenchimento de uma folha que incluía o quadro do registo do professor do ensino regular, o quadro do registo do professor de apoio educativo e os espaços de acção de cada um deles.

Foram, então, registados dados relativos às categorias:

- actividades de ensino / aprendizagem em que foi assinalado , no início de cada período, os conteúdos que estavam a ser trabalhados por cada um dos professores, quem eram os alunos alvo da acção e o papel principal ou de suporte que assumiam na condução das actividades;

- actividades de gestão comportamental em que foi feito um registo de frequência da sua ocorrência para cada um dos professores e respectivos alunos alvo da acção;

- interacções entre os professores em que foi registada a sua frequência e, quando possível, os seus conteúdos;

- espaços de acção com o registo do habitat de cada professor, das localizações no espaço e respectivas deslocações.

5. Resultados

Na apresentação dos resultados seguimos os focos de observação que definimos para atingir o objectivo geral desta fase de observação.

Assim, ao tentar perceber **como é que os dois professores articulam as actividades de ensino /aprendizagem** a conjugação de diferentes aspectos observados fez emergir cinco tipos de organização das actividades ensino aprendizagem que passamos a descrever:

- Tipo 1: os dois professores estão a realizar a mesma actividade (Actividade Igual), assumindo ambos uma função principal na orientação da actividade (Prof. R Principal; Prof. A Principal) e dirigindo-se ambos para o grande grupo (GG);

- Tipo 2: os dois professores estão a realizar a mesma actividade (Actividade Igual) mas o professor do ensino regular assume a função principal na condução do grupo enquanto que o professor de apoio assume função de suporte, (Prof. R Principal; Prof. A Suporte) dirigindo-se ambos para o grande grupo (GG);

- Tipo 3: os dois professores estão a realizar a mesma actividade (Actividade Igual) assumindo ambos uma função principal na orientação da actividade (Prof. R Principal; Prof. A Principal) mas dirigindo-se cada um deles a um subgrupo (Subgrupo);

- Tipo 4: os dois professores estão a realizar a mesma actividade (Actividade Igual) mas o professor do ensino regular assume a função principal na condução do grupo enquanto que o professor de apoio assume função de suporte, (Prof. R Principal; Prof. A Suporte) dirigindo-se cada um deles para um subgrupo (Subgrupo);

- Tipo 5: os dois professores estão a realizar actividades diferentes (actividade Dif.) assumindo ambos uma função principal na orientação da actividade (Prof. R Principal; Prof. A Principal) e dirigindo-se cada um deles para um subgrupo (Subgrupo);

No Quadro VI-2 apresentamos o número de registos de observação (cada um correspondendo a 5 dos 50 minutos observados) encontrados nos diferentes tipos de organização descritos, na primeira e segunda observação de cada par (Obs. 1 e Obs. 2).

Duma forma geral entre as duas observações de cada par não há diferenças relativamente aos tipos de organização utilizadas. Assim, maioria dos pares, o número de períodos em cada tipo de organização é o mesmo na primeira e segunda observações. Neste aspecto exceptua-se o par 8 que na primeira observação esteve mais tempo (7 períodos) no tipo 2 de organização, e na segunda observação esteve mais tempo (8 períodos) no tipo 5 de organização.

Quadro VI-2
Número de registo de observação, por par, por tipo de organização, na Observação 1 e Observação 2 .

	Tipo 1 Actividade Igual Prof. R. Principal Prof. A Principal Grande grupo		**Tipo 2** Actividade Igual Prof. R. Principal Prof. A Suporte Grande grupo		**Tipo 3** Actividade Igual Prof. R. Principal Prof. A Principal Subgrupo		**Tipo 4** Actividade Igual Prof. R. Principal Prof. A Suporte Subgrupo		**Tipo 5** Actividade Difer. Prof. R. Principal Prof. A Principal Subgrupo	
Pares	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 1	Obs. 2
Par 1	**9**	**10**	**1**	0	0	0	0	0	0	0
Par 2	**5**	**7**	**2**	0	**3**	**3**	0	0	0	0
Par 3	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**
Par 4	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**
Par 5	**4**	0	0	**3**	0	0	0	**2**	**6**	**5**
Par 6	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**
Par 7	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**
Par 8	0	0	**2**	0	0	0	**8**	**10**	0	0
Par 9	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**
Par 10	0	0	**7**	**2**	0	0	0	0	**3**	**8**
Par 11	0	0	0	0	0	0	0	0	**10**	**10**

Para a definição de quem são os intervenientes da acção de cada professor apresentamos no Quadro VI-3, a frequência com que cada professor dirigiu a sua acção para os diversos alvos (grande grupo e subgrupos de alunos ou alunos individualmente de ensino regular e com apoio educativo).

Conjugando a articulação das actividades de ensino aprendizagem (Quadro VI-2) com os alunos alvos da sua acção (Quadro VI-3) verificamos o seguinte:

- Seis dos pares de professores (pares 3, 4, 6, 7, 9 e 11) utilizam exclusivamente o tipo 5 de organização, em que o professor do ensino regular e o professor de apoio estão em actividades diferentes, assumindo sistematicamente o segundo a responsabilidade do ou dos alunos que beneficiam de apoio educativo. Numa das situações – par 7 – o apoio foi alargado a três alunos do ensino regular; note-se, no entanto, que esses três alunos eram os únicos que frequentavam o mesmo ano de escolaridade da aluna apoiada e que o professor de apoio integra no seu grupo.

- Dois pares (pares 1 e 2) permaneceram, durante as observações, a trabalhar, a maior parte do tempo, no tipo 1 de organização,19 registos para o par 1 e 12 registos para o par 2

Quadro VI -3
Número de registos de observação, por professor, nos duas observações, em função dos alunos alvo da acção

	Grande Grupo	Subgrupos				
		AR	AA/AR	AA	IA	IR
Prof. Regular Par 1	**20**	0	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 1	**20**	0	0	**0**	0	0
Prof. Regular Par 2	**14**	0	**6**	0	0	0
Prof. Apoio Par 2	**14**	**6**	0	0	0	0
Prof. Regular Par 3	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 3	0	0	0	0	**20**	0
Prof. Regular Par 4	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 4	0	0	0	**20**	0	0
Prof. Regular Par 5	**13**	**7**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 5	**7**	0	0	0	**13**	0
Prof. Regular Par 6	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 6	0	0	0	**20**		0
Prof. Regular Par 7	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 7	0	0	**20**	0	0	0
Prof. Regular Par 8	**20**	0	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 8	**2**	0	0	**18**	0	0
Prof. Regular Par 9	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 9	0	0	0	**20**	0	0
Prof. Regular Par 10	**9**	0	**11**	0	0	0
Prof. Apoio Par 10	**9**	0	**7**	0	**4**	0
Prof. Regular Par 11	0	**20**	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 11	0	0	0	0	**20**	0

Nota: GG - Grande grupo; AR – subgrupo de alunos do ensino regular; AA/AR – subgrupo de alunos do ensino regular e com apoio; AA – subgrupo de alunos com apoio educativo; IA – aluno com apoio educativo; IR- aluno do ensino regular

em que, estando em actividades iguais, assumem ambos função principal e dirigem a professores assumindo o professor do regular a função principal e o de apoio a de suporte O par 2 utilizou, também, o tipo 3 de organização, em 6 registos; neste, apesar de fazerem a mesma actividade e de assumirem ambos uma função principal, os alunos alvo são diferentes, estando neste caso a turma dividida em dois subgrupos. De notar que o professor de apoio é comum nestes dois pares.

- Um outro par (par 10) esteve a maior parte do tempo – 11 registos - no tipo 5 de organização. O restante tempo – 9 registos – trabalhou no tipo 2 de organização. Nestas situações o professor de apoio esteve sempre com função de suporte.

- Um par (par 8) manteve-se a trabalhar no tipo 4 de organização a maior parte do tempo de observação - 18 registos - em que os dois professores estão na mesma actividade e o professor do ensino regular tem uma função principal e o de apoio uma função de suporte, dirigindo a sua acção para os alunos com apoio. Pontualmente – 2 registos – este par trabalhou no tipo 2 de organização.

- Um par (par 5) trabalhou em diferentes tipos de organização embora a maior parte do tempo – 11 registos - no tipo 5 de organização, acima descrita. Trabalhou ainda no tipo 1 de organização - 4 registos -, no tipo 2 de organização – 3 registos - e no tipo 4 de organização - 2 registos –. De notar que nas situações em que há divisão do trabalho dos professores em subgrupos de alunos o professor de apoio trabalhou sistematicamente com o aluno de apoio individualmente.

De assinalar na análise dos tipos de organização utilizados pelos diferentes pares é o facto de alguns deles se manterem sempre ou quase sempre no mesmo tipo de organização como é o caso dos seis pares descritos no início (organização tipo 5), do par 1 (na organização tipo 1) e do par 8 (na organização tipo 4), enquanto outros pares como o 2, o 5 e o 10, diversificam mais o tipo de organização.

Relativamente à forma como **os dois professores articulam as actividades de gestão de comportamento** registamos a frequência com que cada professor assume o papel principal ou o papel de suporte. Não havendo diferenças de relevo entre as duas observações optamos por apresentar o resultado conjunto das duas (Quadro VI-4).

Quadro VI-4
Frequência com que cada professor de cada par assume uma função principal ou de suporte na gestão do comportamento dos alunos

	F. Principal	F. Suporte	F. Principal	F. Suporte
	Prof. do Ensino Regular		Professor de Apoio	
Pares				
Par 1	**10**	0	**4**	**1**
Par 2	**8**	**2**	**17**	**1**
Par 3	**2**	0	0	0
Par 4	**4**	0	0	0
Par 5	**5**	0	**14**	0
Par 6	**3**	0	**1**	0
Par 7	**3**	0	0	0
Par 8	**15**	0	**6**	**2**
Par 9	**13**	0	**7**	0
Par 10	**11**	0	**3**	0
Par 11	**1**	0	0	0

De uma forma geral verifica-se que praticamente não existem funções de suporte na gestão comportamental e os professores do regular são mais intervenientes com excepção dos pares 2 e 5 em que os professores de apoio têm mais intervenções na gestão do comportamento dos alunos.

O Quadro VI-5 permite examinar **quem são os intervenientes das actividades de gestão comportamental de cada professor;** incluímos apenas aquelas em que os professores tiveram um papel principal já que as acções de suporte são praticamente inexistentes.

Da análise deste quadro destaca-se que as actividades de gestão comportamental dirigidas ao grande grupo são, na sua maioria da responsabilidade dos professores do ensino regular. Os professores de apoio, com excepção do professor de apoio da par1/2, não têm nenhuma acção dirigida ao grande grupo, fazendo-o habitualmente, a alunos individualmente.

Quadro VI–5
Distribuição das acções de gestão comportamental (função principal) de cada professor pelos alunos

	Grande Grupo	Subgrupos				
Profs.		AR	AA/AR	AA	IA	IR
Prof. Regular Par 1	**4**	0	0	0	**3**	**3**
Prof. Apoio Par 1	**2**	0	0	0	**1**	**1**
Prof. Regular Par 2	**4**	0	0	**1**	0	**3**
Prof. Apoio Par 2	**4**	**1**	0	0	0	**12**
Prof. Regular Par 3	0	0	0	0	0	**2**
Prof. Apoio Par 3	0	0	0	0	0	0
Prof. Regular Par 4	**2**	0	0	0	0	**2**
Prof. Apoio Par 4	0	0	0	0	0	0
Prof. Regular Par 5	**2**	0	0	0	0	**3**
Prof. Apoio Par 5	0	0	0	0	**2**	**12**
Prof. Regular Par 6	0	0	0	0	0	**3**
Prof. Apoio Par 6	0	0	0	0	**1**	0
Prof. Regular Par 7	0	**2**	0	0	0	**1**
Prof. Apoio Par 7	0	0	0	0	0	0
Prof. Regular Par 8	**7**	0	0	**1**	**1**	**6**
Prof. Apoio Par 8	0	0	0	**2**	**3**	**1**
Prof. Regular Par 9	**2**	**4**	0	0	0	**7**
Prof. Apoio Par 9	0	0	0	**4**	**3**	0
Prof. Regular Par 10	**5**	0	0	0	**1**	**5**
Prof. Apoio Par 10	0	0	0	0	**1**	**2**
Prof. Regular Par 11	**1**	0	0	0	0	0
Prof. Apoio Par 11	0	0	0	0	0	0

Durante os diferentes períodos de observação anotamos **a existência de interacções verbais entre os dois professores**, cuja frequência (total das duas observações) é apresentada no Quadro VI-6. Não apresentamos as duas observações separadamente uma vez que as diferenças entre o número de interacções numa e noutra não eram relevantes.

Quadro VI-6
Número de interacções entre os professores de cada par

Par 1	Par 2	Par 3	Par 4	Par 5	Par 6	Par 7	Par 8	Par 9	Par 10	Par 11
9	4	3	2	4	1	6	3	1	2	3

Registou-se ainda o conteúdo básico destas interacções (Anexo 5) sendo de salientar:

- a maioria das interacções (17 das 38) correspondem a comentários sobre trabalhos dos alunos. Destas, cerca de metade são referentes a alunos em apoio;

- algumas interacções (9) dizem respeito a aspectos de planificação. Destas, quase todas (7) correspondem a indicações do professor do regular sobre o trabalho a realizar pelo professor de apoio (a maioria acontecem nos pares 3 e 4, que têm a mesma professora de apoio). Num dos casos (par 11) acontece a situação contrária sendo o professor de apoio a dar indicações à professora do regular para continuar o seu trabalho. Noutra situação (par 10) os professores combinam o que fazer no dia seguinte;

- apenas entre os professores dos pares 1 e 2 são feitos alguns comentários ao próprio conteúdo e organização das aulas.

Para estudar **como é feita a utilização do espaço pedagógico pelos dois professores** definimos três formas de utilização do espaço da sala de aula :

- Fixo: quando o professor, durante o registo de observação, permanece no mesmo local.
- Pouco Circulante: quando o professor, durante o registo de observação muda, até um máximo de três vezes, de local.
- Circulante: quando o professor, durante o registo de observação, muda, mais de três vezes, de local.

O Quadro VI-7 apresenta a forma de utilização do espaço da sala de aula adoptada por cada professor, de cada par.

Quadro VI-7
Frequência com que cada professor de cada par adopta cada forma de utilização do espaço da sala

	Professor do Ensino Regular			Professor de Apoio		
Pares	Fixo	Pouco Circulante	Circulante	Fixo	Pouco Circulante	Circulante
Par 1	**5**	0	**15**	**5**	0	**15**
Par 2	**6**	**7**	**7**	**4**	**6**	**10**
Par 3	**6**	0	**14**	**20**	0	0
Par 4	**1**	**1**	**18**	**20**	0	0
Par 5	**2**	**5**	**13**	**19**	0	**1**
Par 6	**14**	0	**6**	**20**	0	0
Par 7	**14**	0	**6**	**20**	0	0
Par 8	0	**8**	**12**	**20**	0	0
Par 9	**8**	0	**12**	**20**	0	0
Par 10	0	**5**	**15**	**9**	**5**	**6**
Par 11	0	**1**	**16**	**20**	0	0

Da análise dos dados destaca-se que os professores de apoio circulantes são o professor dos pares 1 e 2 (é o mesmo professor) e o professor do par 10.

Nos restantes pares todos os professores de apoio estiveram fixos a um lugar (exceptuando-se o do par 5 que foi circulante num período de observação) o que marca uma diferença nítida em relação aos seus colegas do regular.

A percentagem de períodos de observação, em cada forma de utilização do espaço, pelos professores de ensino regular e de apoio educativo, é apresentada no Quadro VI-8.

Quadro VI-8
Períodos de observação (%) em cada forma de utilização do espaço; comparação entre os professores do ensino regular e de apoio.

Professores do Ensino Regular			Professores de Apoio Educativo		
Fixo	Pouco Circulante	Circulante	Fixo	Pouco Circulante	Circulante
27%	12%	61%	79%	6%	14%

Dum modo geral destaca-se uma tendência geral dos professores de apoio para estarem mais fixos do que os professores do ensino regular. Note-se que apenas em 14% dos períodos de observação os professores de apoio são circulantes em contraste com os professores de ensino regular que o são em 61% dos períodos de observação.

A análise das plantas das salas de aula com os registos dos respectivos pontos de fixação dos professores e das suas deslocações fornecem-nos mais alguns dados dignos de registo:

- tipicamente os professores de apoio permanecem fixos em locais fixos próximos dos alunos de apoio;
- nos pares 1 e 2 os professores, na distribuição do espaço da sala, circularam de forma em que se posicionavam em lados contrários da sala, situando-se cada um deles perto de metade dos alunos;
- no par 10 o professor de apoio foi circulante ou pouco circulante mas em espaço sempre próximo dos alunos de apoio, a quem dirigia mais a sua atenção.
-

Na figura VI-2 apresentamos, a título exemplificativo, os registos das deslocações dos professores dos pares 7 e 2 que clarificam duas formas tipo de distribuição do espaço. Assim, no primeiro caso temos uma situação em que o professor de apoio está sempre fixo e o do regular é circulante e, no segundo caso uma situação em que ambos são circulantes.

O estudo do habitat dos professores revelou que existia sempre apenas uma secretária e uma cadeira de adulto. Apenas o professor de apoio do par 1 – numa das observações e do par 2 – em ambas as observações -, colocou o seu material pessoal na

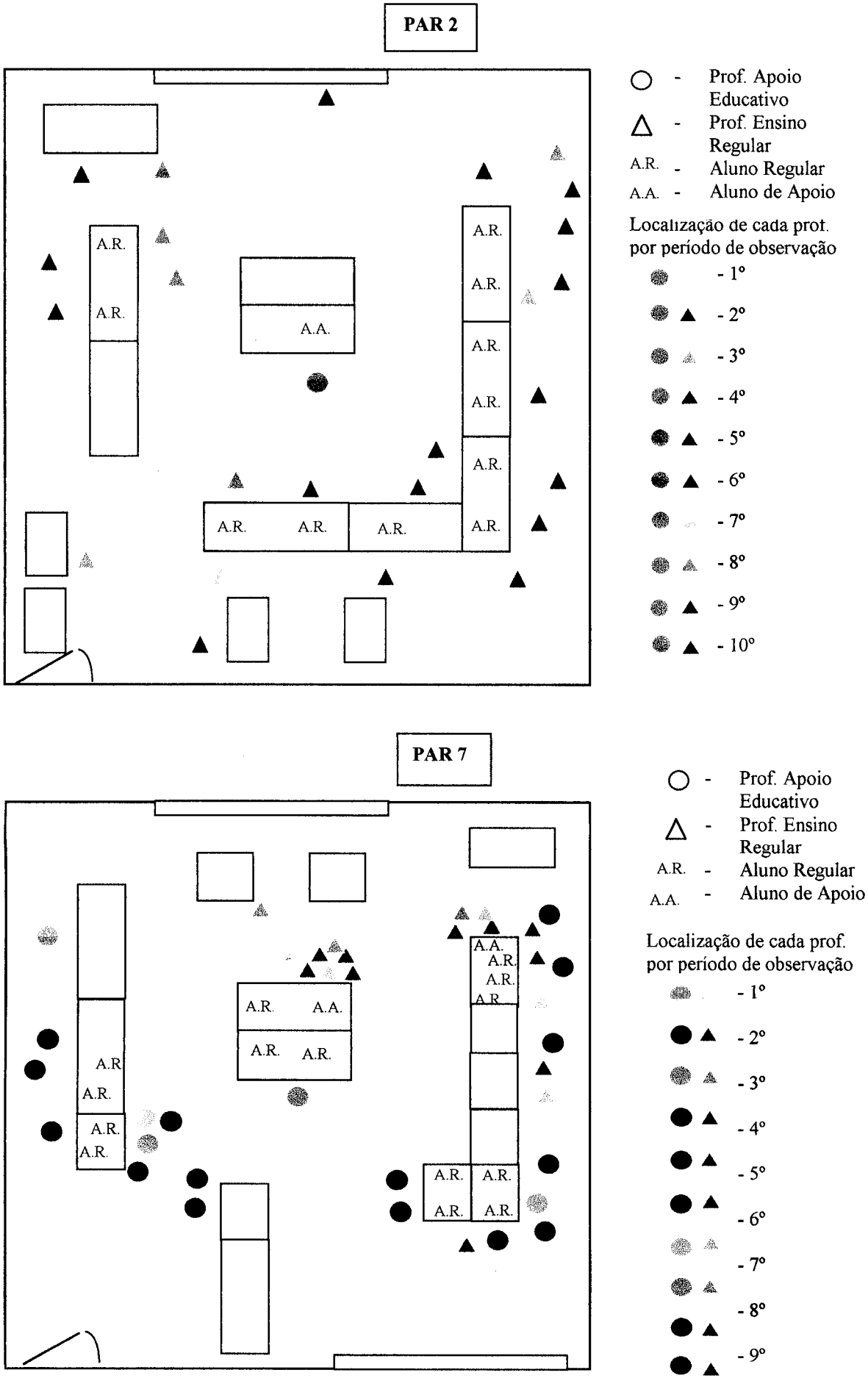


Figura VI- 2 - Localização dos professores do par 7 e 2 por períodos de observação.

secretária existente na sala. Em todas as outras situações os professores de apoio ou tinham o material junto a si ou num canto da sala.

É curioso que apesar de serem os professores de apoio os que estiveram mais fixos num local, em 79% dos registos, nenhum deles utilizou a cadeira de adulto existente nas salas.

6. Análise e Interpretação dos Resultados

Após os dados obtidos nas observações procuramos confrontar as práticas observadas com as modalidades de apoio definidas por Cook e Friend (1995), no sentido de detectar aspectos comuns e eventuais modalidades distintas e específicas da realidade do nosso sistema de ensino.

Na apresentação dos resultados e conjugando as diferentes subcategorias observadas emergiram da nossa observação, conforme já referimos, cinco tipos de organização que nos propomos comparar com as modalidades de apoio propostas por Cook e Friend (1995). Essa comparação é proposta no Quadro VI– 9.

Quadro VI- 9
Comparação entre as modalidades propostas por Cook e Friend e os tipos de organização decorrentes da nossa observação.

Modalidades propostas porCook e Friend	*Tipos de organização decorrentes da observação*
Ensino em Equipa Ambos os professores são responsáveis pela planificação e partilham efectivamente a responsabilidade de ensinar todos os estudantes, fazendo-o em colaboração.	**Tipo 1** Professores na mesma actividade Função principal dos dois Ambos dirigidos ao grande grupo.
Um Professor / Um Apoio Um dos professores tem a responsabilidade de ensinar enquanto o outro circula pela sala observando e atendendo às necessidades dos estudantes e registando as observações que vai fazendo.	**Tipo 2** Professores na mesma actividade Função principal de um e de suporte do outro Ambos dirigidos ao grande grupo
Ensino Paralelo Professores planificam os conteúdos em conjunto e orientam os alunos divididos em dois grupos, cada um sob a responsabilidade dum professor	**Tipo 3** Professores na mesma actividade Função principal dos dois Dirigida a subgrupos diferentes
	Tipo 4 Professores na mesma actividade Função principal de um e de suporte do outro Dirigida a subgrupos diferentes
Ensino Alternativo Um professor assume a responsabilidade dum pequeno grupo realizando actividades quer de preparação quer de reforço de alguns conteúdos estando o outro professor a realizar actividades que o outro grupo pode perder. **Ensino em Estações** Professores dividem os conteúdos planificando e ensinando cada um deles a sua parte a um grupo	**Tipo 5** Professores em actividades diferentes Função principal dos dois Dirigida a subgrupos diferentes

Ao analisarmos este esquema duas situações chamam desde logo a atenção – a existência de duas modalidades de apoio na definição proposta por Cook e Friend (1995) que identificamos, na nossa proposta, com um mesmo tipo de organização – tipo 5 - e a falta de equivalência na organização que definimos por tipo 4 com as modalidades propostas pelas autoras.

A análise mais detalhada dos nossos indicadores permite-nos, no entanto, clarificar alguns aspectos nas equivalências estabelecidas.

Começaremos por analisar os pares que trabalharam exclusivamente no tipo 5 de organização (pares 3, 4, 6, 7, 9 e 11) uma vez que pela sua frequência se prestam a uma análise comparativa, procurando precisar um pouco mais as características do seu trabalho.

A definição que propomos do tipo de organização 5 – professores em actividades diferentes, ambos em actividade principais dirigida a subgrupos diferentes, não nos permite fazer a distinção entre as modalidades de apoio, na propostas de Cook e Friend (1995), definidas como Ensino em Equipa e Ensino em Estações. Para conseguir essa distinção é necessário atentar nos subgrupos da responsabilidade de cada professor que são rotativos no caso de se tratar do Ensino em Estações teriam de ser rotativos.

Nas nossas observações, ao fazer esta análise, verificamos que todos os professores intervieram apenas com um subgrupo que mantiveram até ao fim de cada observação. Estes subgrupos foram fixos nas duas observações e sempre da responsabilidade do mesmo professor, tipicamente aqueles que integravam alunos de apoio da responsabilidade do professor de apoio. Esta forma de distribuição dos grupos, permite – nos identificar o tipo 5 de organização com o Ensino Alternativo, proposto pelas autoras.

Nos outros dados que recolhemos, no sentido de enriquecer as características definidas na literatura para cada modalidade de acordo com os indicadores adicionais por nós definidos – distribuição do espaço e análise dos "habitats" dos professores, acções de gestão comportamental e interacções entre os professores - , a organização alternativa aparece reforçada. Assim, consideramos uma distribuição do espaço mais delimitado para o professor que apoia o pequeno grupo e mais flexível para o outro. De facto, todos os professores de apoio se mantiveram fixos a um lugar próximo dos alunos que apoiavam, enquanto os professores do regular se iam mantendo mais circulantes pela sala. Este aspecto faz sobressair a organização alternativa.

Também a análise das acções de gestão de comportamento contribuíram para caracterizar mais pormenorizadamente esta configuração. Assim, estas acções dirigidas a cada um dos grupos foram da responsabilidade dos professores que os orientavam, para o grande grupo feitas sempre pelos professores do ensino regular e para o subgrupo de apoio pelos professores de apoio. Os professores de apoio foram, à excepção de um, os menos intervenientes de todos os observados (quatro não tiveram nenhuma intervenção e um teve

apenas uma). O professor mais interveniente dirigiu, no entanto, as suas acções, sempre para o pequeno grupo de alunos que estava a orientar.

Nas interacções entre os professores registamos trocas de impressões obre trabalho realizado ou a realizar com os alunos. No caso dos pares 3 e 4 e 7 os professores do ensino regular deram mesmo indicações específicas ao professor de apoio sobre o que poderia fazer. No caso do par 11 registou-se a situação contrária sendo o professor de apoio a dar sugestões para a continuação do trabalho do professor do ensino regular. A colaboração entre os professores enquanto estão a trabalhar os dois na mesma sala, parece circunscrever-se a estas interacções.

A organização que denominamos tipo 1 foi identificada com o Ensino em Equipa. Três pares de professores utilizaram esta modalidade – o par 1 na quase totalidade do tempo de observação, o par 2 na maior parte do tempo e o par 5 mais pontualmente.

Uma vez que os dois primeiros pares são aqueles que utilizaram mais tipicamente este tipo organização serão analisados em conjunto, pela maior possibilidade de comparação. Ao trabalhar nesta forma de organização ambos os professores assumiram a responsabilidade de ensino ao grande grupo, das duas classes, com uma distribuição equilibrada entre si e duma forma bastante colaborativa.

De realçar é que é o par 1 que tem maior número de interacções entre os professores; para além disso estas interacções tiveram como objectivo incentivar os alunos à participação registando-se algumas trocas humorísticas, entre os professores, a propósito de trabalhos dos alunos.

Os indicadores adicionais observados nos dois pares reforçam e clarificam sempre a ideia de colaboração. Na utilização do espaço da sala de aula os professores mantiveram uma distribuição muito equilibrada com um número de períodos semelhantes em que foram circulantes. Também nos períodos em que estiveram fixos se notou um posicionamento no espaço da sala que permitia que cada professor assumisse uma zona conseguindo, assim, que todos os alunos estivessem acompanhados.

Para além disso, apenas nestes dois pares o professor de apoio, em termos de definição do "habitat", colocou o seu material pessoal na secretária existente nas salas que partilhou com os professores do regular.

Quanto às acções de gestão comportamental regista-se, também, uma relação equilibrada entre professores particularmente quando nos detemos, não tanto no número de interacções mas nos alvos dessas interacções. Assim, apenas nestes pares o professor de apoio dirige a sua acção para o grande grupo de alunos, situação que mais uma vez reflecte o nível de colaboração existente.

A organização que denominamos Tipo 3 e que identificamos com o Ensino Paralelo, caracteriza significativamente o par 2. Os alunos foram divididos em dois grupos, a realizar a mesma actividade, orientando cada professor o seu grupo, embora podendo direccionar-se mais especificamente para um aluno individualmente. É curioso notar que na constituição dos grupos foi o professor do ensino regular que integrou os alunos referenciados para apoio.

Na organização que denominamos Tipo 2 e que identificamos com Um Professor/Um Apoio encontramos mais tipicamente o par 10, em cerca de metade dos períodos de observação, e os pares 1, 2, 5 e 8 pontualmente.

Analisando os dados relativos ao par 10, que trabalhou mais tipicamente nesta forma de organização, verificamos que, quando era utilizado, o professor do ensino regular conduziu sempre o grupo propondo as actividades e dinamizando-as e o de apoio interviu apenas pontualmente para reforçar aspectos dados pelo outro. A acção do professor de apoio, que assumiu sempre a função suporte, foi mais dirigida para os alunos de apoio embora, também, para qualquer aluno que apresentasse dificuldades.

Nos registos de organização do espaço este aspecto é reforçado com o professor de apoio que embora circulante ou fazendo deslocações pontuais se circunscreveu mais ao espaço da sala onde estão sentados os alunos de apoio.

O "habitat" dos professores é diferente, colocando o professor do regular os seus objectos pessoais na secretária enquanto o professor de apoio os coloca num canto da sala.

Em termos de acções de gestão comportamental o professor do ensino regular é muito mais interveniente e o professor de apoio dirige a sua acção, individualmente, para os alunos que lhe estão próximos.

Na forma de organização que denominamos Tipo 4, que não identificamos com nenhuma das modalidades propostos por Cook e Friend (1995), estiveram tipicamente os professores do par 8 e pontualmente os do par 5. Este tipo de organização em que os professores têm actividades iguais, um com a função de suporte e outro com a função principal, distingue-se da modalidade Um Professor- Um Apoio; nesta a acção do professor que está na função de apoio é dirigida para a classe no seu todo enquanto que nas nossas observações o professor em função de apoio dirigia a sua acção para um sub-grupo de alunos. Pela semelhança com a anterior passamos a denominá-la Variante Um Professor / Um Apoio.

Ao analisar o trabalho do par 8 nesta organização constatamos que o professor do regular assumiu claramente a condução do grande grupo e o professor de apoio reforçou os conteúdos dados pelo outro dirigindo, no entanto, a sua acção sistemática e exclusivamente aos alunos de apoio. Estes papéis foram sempre mantidos.

Os outros indicadores reforçam esta configuração aparece reforçada. Efectivamente, as acções de gestão comportamental vão de encontro a esta forma de estar com o professor do regular mais dirigido ao grande grupo situação que nunca ocorreu com o de apoio.

Em termos de ocupação de espaço o professor do regular foi quase sempre circulante e o de apoio muito limitado ao espaço em que estavam sentados os alunos de apoio. Em termos da definição do habitat, o professor do regular tinha os seus objectos pessoais na secretária e o de apoio num canto da sala.

O par 5 durante a observação foi o que mostrou maior diversidade no modo de organização utilizando a organização do Tipo 1 – Ensino em Equipa -, do Tipo 2 – Um Professor / Um Apoio, Tipo 4 – Variante – Um Professor / Um Apoio e do Tipo 5 – Ensino Alternativo - este ultimo com uma maior frequência.

Notou-se uma grande flexibilidade no trabalho que ia sendo adequado às exigências de momento pautando-se muito, no entanto, pelas necessidades do aluno de apoio. Este aspecto é reforçado pela distribuição do espaço entre os dois professores na medida em que o professor de apoio se manteve sempre sentado próximo do aluno de apoio.

Este aspecto permite-nos também reflectir que, se as configurações mais estruturais, como é a organização espacial, podem configurar dinâmicas de interacção elas não são necessariamente determinantes dessas dinâmicas. Efectivamente este par, com uma distribuição de espaço rígida, interagiu nalguns momentos de forma muito colaborativa, realizando um Ensino em Equipa.

É curioso registar que este mesmo professor de apoio com outro par (par 6) trabalhou sempre numa modalidade de Ensino Alternativo.

No QuadroVI-10 sintetizamos as modalidades de apoio encontradas durante os períodos de observação pelos diferentes pares.

Temos, seis pares de professores utilizaram exclusivamente a modalidade de Ensino Alternativo; dois pares de professores utilizaram de forma mais sistemática a modalidade Ensino em Equipa Nestes pares aparece pontualmente a modalidade Um Professor / Um Apoio e no par 2 a modalidade Ensino Paralelo; um par utilizou quase exclusivamente a modalidade Variante Um Professor - Um Apoio; um par utilizou de forma equilibrada a modalidades Um professor/ Um Apoio e o Ensino Alternativo; um par utilizou quatro modalidades de apoio – Ensino Alternativo, Ensino em Equipa e Um Professor - Um Apoio e Variante Um Professor - Um Apoio.

Quadro VI-10
Modalidades de apoio observadas e número de registos de observação em cada par

Pares	*Modalidades observadas (nº de registos de observação)*
Par 1	Ensino em Equipa (19) Um Professor /Um Apoio (1)
Par 2	Ensino em Equipa (12) Ensino em Estações (6) Um professor/Um Apoio (2)
Par 3	Ensino Alternativo (20)
Par 4	Ensino Alternativo (20)
Par 5	Ensino Alternativo (11) Ensino em Equipa (4) Um professor/Um apoio (3) Variante Um professor /Um apoio (2)
Par 6	Ensino Alternativo (20)
Par 7	Ensino Alternativo (20)
Par 8	Variante Um professor /Um apoio (18) Um professor /Um apoio (2)
Par 9	Ensino Alternativo (20)
Par 10	Ensino Alternativo (11) Um Professor/Um apoio (9)
Par 11	Ensino Alternativo (20)

Um aspecto que nos parece interessante como reflexão final e que surge como uma situação muito presente no trabalho de praticamente todos os pares – exceptua-se os que trabalham duma forma mais colaborativa – é a rigidez com que são fixadas as funções de cada professor e os seus alvos de acção. Assim, os professores assumem sempre o mesmo grupo de alunos, nunca permutando: tipicamente o professor de apoio com os alunos de apoio e o professor do regular com os alunos do regular. Na dinamização das actividades o professor do regular assume uma função principal sendo da sua responsabilidade a criação da dinâmica global da classe, a gestão das actividades de ensino/aprendizagem e do comportamento dos alunos. O professor de apoio ou apoia as iniciativas do outro ou, quando assume ele próprio alguma liderança, dirige-se apenas ao subgrupo de apoio.

A análise dos outros indicadores, por exemplo distribuição do espaço e habitat dos professores, vem reforçar esta ideia: a do professor de apoio remetido para uma posição de alguém que entra numa sala que não é a sua.

CAP. VII – PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SOBRE A MODALIDADE DE ENSINO ADOPTADA: OBJECTIVOS, MÉTODOS E RESULTADOS

1. Objectivos

O objectivo geral da realização desta fase do estudo é obter as perspectivas dos professores sobre a situação concreta de ensino quando partilham a mesma sala de aula. Procuramos clarificar e confirmar alguns dos dados recolhidos quer no questionários quer durante as observações, desenvolvendo assim a leitura por nós feita do real observado. Visamos ainda uma compreensão mais aprofundada das vivências e do percurso das práticas observadas, nomeadamente solicitando através da entrevista, alguns aspectos subjacentes e mais invisíveis do processo de colaboração.

Assim definimos como primeiro objectivo **confirmar se o modo ou modos de organização inferidos da observação** correspondiam à forma habitual de trabalho daquele par.

Em seguida procuramos enriquecer o conhecimento sobre o modo habitual de trabalho conjunto explorando:

- **outras formas de organização também utilizadas;**
- **como é planificado o trabalho do dia a dia;**
- **as funções e as responsabilidades estabelecidas para o professor de apoio;**
- **o processo de evolução do estilo de organização observado;**
- **as vantagens concretas que cada professor vê na forma de organização adoptada;**
- **a gratificação pessoal sentida por cada professor com o modo de organização adoptado.**

Procuramos, desta forma, acrescentar aos dados já recolhidos aspectos que se relacionam com as vivências mais pessoais que o trabalho conjunto implica.

2. Amostra

A amostra que utilizamos nesta terceira fase do estudo é a mesma da fase anterior em que realizamos as observações na sala de aula, sendo constituída por dezanove professores, onze dos quais do ensino regular e oito de apoio educativo.

3. Método de Recolha de Dados

A técnica escolhida para a recolha de dados foi a entrevista que, pelas suas características de "instrumento humano" (Lincoln & Guba, 1985 citado em Lemos,1993) consideramos ser um instrumento privilegiado para os objectivos que pretendemos atingir.

Algumas das suas vantagens derivam da sua adaptabilidade ao permitir localizar e focar um alvo não previamente definido. Esta faceta da entrevista permitiu-nos de facto um maior aprofundamento das questões.

A entrevista oferece, também, a oportunidade de clarificar e sumariar alguns aspectos dando "feed-back" ao entrevistado, confirmando e ampliando, desta forma, os dados obtidos.

A ênfase holística, permitindo captar o fenómeno como um todo, sem o fragmentar ou descontextualizar, é outra das especificidades da entrevista que a tornam um instrumento privilegiado no estudo dos fenómenos sociais, e que no caso concreto do nosso estudo se tornou fundamental para a compreensão de alguns aspectos que só assumem a sua verdadeira dimensão quando devidamente contextuados.

O tipo de entrevista que utilizamos foi semi-directiva, no sentido em que é definida por Ghiglione & Matalon (1997). Consideramos ser esta a técnica mais adequada para o objectivo que tínhamos de aprofundamento dos dados já recolhidos uma vez que nos permitia, partindo dum quadro de referência já existente, alargar o conhecimento prévio de que dispúnhamos. Para o efeito elaboramos um guião de entrevista com base na literatura, no questionário e nos dados de observação (Anexo 6)

Na condução da entrevista o entrevistador não assume um papel directivo mas apenas motivador das respostas, estimulando o discurso sobre os temas relacionados com os objectivos. A ordem pela qual os temas são tratados pelo entrevistado é livre sendo permitido o alargamento dos temas propostos na ordem e no tempo que entender. Se o entrevistado não abordar os objectivos centrais estes são, no entanto, propostos pelo entrevistador.

Os objectivos específicos definidos para a entrevista são:

Objectivo 1 - Legitimar a entrevista e motivar a resposta

As estratégias utilizadas para este objectivo foram as seguintes:

- sublinhar a importância da colaboração dos professores para o desenvolvimento de estudos deste tipo;
- sublinhar o valor do depoimento dos professores como sendo os únicos a ter experiência na prática e portanto como sendo os informantes privilegiados para a descrever e avaliar;

- assegurar a confidencialidade das informações e a sua utilização apenas para o estudo em curso.

Objectivo 2 – Confirmar e aprofundar o modo, ou modos, de organização inferidos da observação procurando saber se a nossa definição corresponde à forma habitual de trabalho, como é feita a planificação do trabalho do dia a dia e como estão estabelecidas as funções e responsabilidades do professor de apoio.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram as seguintes:

- fazer uma descrição do estilo (ou estilos) de organização inferido da observação na sala de aula do professor perguntando-lhe, em seguida, se aquela descrição corresponde à forma (ou formas) habitual de trabalho com aquele par.
- perguntar ao professor se utiliza outras formas de organização com aquele par.
- perguntar ao professor como era habitualmente feita a planificação das aulas em que estava na sala com outro professor.
- pedir ao professor que especifique as funções e responsabilidades estabelecidas para o professor de apoio

Objectivo 3 – Compreender o processo de evolução do estilo observado, procurando saber se este par, trabalhou sempre do mesmo modo ou se houve mudanças e, neste caso, em que sentido e porquê. Saber se o professor gostaria que o modo habitual de trabalho fosse diferente.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram as seguintes:

- pedir ao professor que explique como surgiu e como evoluiu a forma actual de trabalhar com o seu par;
- no caso de ter havido mudanças pedir ao professor que explicite o que as condicionou;
- pedir ao professor que fale da maneira como organizaria o seu trabalho se pudesse.

Objectivo 4 - Perceber as vantagens concretas que cada professor vê no modo de organização adoptado.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram as seguintes:

- pedir ao professor que fale das vantagens, quer para os professores quer para os alunos, que encontrou no modo de organizar o trabalho conjunto dentro da sala.

Objectivo 5 - Compreender a gratificação sentida pelo professor com este modo de organização, em termos dos seus sentimentos pessoais face à partilha da sala com outro profissional.

As estratégias utilizadas para este objectivo foram as seguintes:

- pedir ao professor que fale da gratificação pessoal exprimindo os sentimentos vivenciados durante esta experiência de partilhar a sala com outro colega.

No caso dos professores de apoio educativo que trabalhem com dois professores diferentes do ensino regular a entrevista procurou obter informação diferenciada sobre o trabalho com cada par, focando-se nas causas de eventuais diferenças.

4. Procedimentos

As entrevistas foram realizadas cerca de quinze dias após a conclusão das observações e todas feitas pela autora do presente trabalho, durante os meses de Junho e Julho de 1998. Foram feitas individualmente a cada professor, na sua escola, estando presentes apenas o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas foram gravadas após solicitada a autorização.

5. Análise dos Dados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram tratados através de uma estratégia de análise do seu conteúdo, tendo por base os seguintes procedimentos:

- para a cada um dos objectivos da entrevista definimos os conteúdos relevantes que surgiram em todo o corpo da entrevista e que se relacionavam com esses objectivos;
- estes foram subdivididos em unidades de registo – indicadores – definidos como unidades de significado relacionadas com os nossos objectivos;
- os indicadores foram agrupados de acordo com o seu conteúdo em agrupamentos;
- a afectação dos indicadores a cada agrupamento foi realizada através de um processo duplo de comparação entre indicadores das diferentes entrevistas (análise horizontal) e de contextualização de cada indicador relativamente ao corpo da entrevista individual de cada professor (análise vertical).

Com base nestes procedimentos definimos agrupamentos e sub agrupamentos de indicadores que organizam a informação vinculada pelos entrevistados (Quadro VII- 1).

Dentro do primeiro objectivo definimos um agrupamento – Estatuto dos Professores- que, embora não derivando de nenhum objectivo prévio definido para a entrevista, surge porque nos indicadores referentes às funções e responsabilidades do professor de apoio apareceram um conjunto de afirmações que remetem para este aspecto específico e que, pelo seu interesse, consideramos num agrupamento separado.

Quadro VII – 1
Objectivos e definição de agrupamentos e sub-agrupamentos dos indicadores das entrevistas

Objectivos	*Agrupamentos*	*Sub-agrupamentos*
Confirmar e aprofundar o modo ou modos de organização inferido da observação	1. Modo de Organização	1.1. Confirmação do modo ou modos inferidos como habituais 1.2. Referência a outros modos de organização: ensino alternativo; apoio fora da sala; trabalho de colaboração
	2. Planificação	2.1. Responsabilidade do professor do regular 2.2. Responsabilidades separadas 2.3. Colaboração
	3. Funções e Responsabilidades do Professor de Apoio	3.1. Funções específicas/responsabilidades específicas 3.2. Funções específicas/responsabilidades gerais 3.3. Funções gerais /responsabilidades gerais
	4. Estatuto dos Professores	4.1. Igual 4.2 Diferente
Compreender o processo de evolução do estilo observado	1. Sem Evolução no Modo de Organização	1.1. Razões da opção: modelo conhecido; características do trabalho académico; tempo de apoio; aspectos sociais; espaço físico; características do outro professor; imposição dum professor. 1.2. Alternativas mais desejáveis: situação actual; apoio fora da sala: maior colaboração; apoio pedagógico acrescido
	2. Com Evolução no Modo de Organização	2.1 Situação Inicial: apoio separado; apoio fora da sala; não especificado. 2.2 Razões para a Evolução: aspectos sociais, características de trabalho académico; características do outro professor; tempo de apoio; confiança entre professores; desenvolvimento profissional; reforço de entidades externas.
Perceber as vantagens concretas que cada professor vê no modo de organização adoptado	1. Referente a Alunos	1.1. Vantagens: gerais não especificadas; aspectos socioemocionais; rendimento académico; motivação para a aprendizagem ; mais apoio individualizado; sem qualquer vantagem. 1.2. Problemas: distracção dos alunos; rendimento académico; aspectos socioemocionais.
	2. Referente a Professores	2.1. Vantagens: organização do trabalho; desenvolvimento profissional; articulação entre professores; gerais não especificadas. 2.2. Problemas: quantidade de trabalho; confusão; gerais não especificados
Compreender a gratificação sentida pelo professor com este modo de organização	1. Agrado	1.1. Razões do Agrado: percepção de competência própria; integração profissional; menor responsabilidade
	2. Desagrado	2.1 Razões do Desagrado: embaraço; avaliação; percepção de competência própria.
	3. Neutralidade	

Para os agrupamentos e sub-agrupamentos foram definidos os critérios de inclusão dos indicadores nos mesmos.

Confirmar e aprofundar o modo, ou modos, de organização inferidos da observação:

1. Modo de Organização – definiram-se dois sub–agrupamentos tendo os indicadores sido incluídos em cada um deles com base nos seguintes critérios:

1.1 Confirmação do modo ou modos inferidos como habituais – onde se incluem os indicadores em que o professor confirma a descrição feita pelo entrevistador utilizando o presente do indicativo "estamos", fazemos" ou utilizando expressões como "habitualmente...", " muitas vezes", "sempre".

1.2 Referência a outros modos de organização - onde se incluem os indicadores em que são descritas outras formas de trabalho para além das já descritas que distinguimos em: Ensino Alternativo; Apoio Fora da Sala quando remetem para essa organização; Trabalho de Colaboração quanto remete para uma maior colaboração entre professores sem ser possível tipificar uma organização.

2. Planificação – consideramos três sub – agrupamentos em que se incluíram os indicadores seguindo os seguintes critérios:

2.1 Responsabilidade do Professor do Regular - este faz a planificação e comunica-a ao professor de apoio o qual organiza as actividades em função do que lhe é proposto.

2.2 Responsabilidades Separadas - o professor de apoio planifica separadamente o trabalho que vai realizar com os alunos de apoio e organiza, em função desta, as actividades que vai dinamizar enquanto o professor do regular segue a sua própria planificação.

2.3 Colaboração - quando de alguma forma a planificação do dia a dia é elaborada e discutida por ambos os professores.

3. Funções e Responsabilidades do Professor de Apoio – entendemos aqui por função aquilo que é esperado que o professor de apoio faça, no sentido de se limitar a um trabalho de apoio específico mais individualizado ou de ter um trabalho activo na dinamização da classe; por responsabilidade entendemos a definição dos alunos alvo da acção do professor de apoio. Consideramos três sub – agrupamentos em que se incluíram os indicadores, seguindo os seguintes critérios:

3.1. Funções Específicas / Responsabilidades Específicas - a função do professor de apoio é dar um apoio específico a um grupo estabelecido de alunos (e assume responsabilidades só perante estes alunos).

3.2. Funções Específicas / Responsabilidades Gerais - a função do professor de apoio é dar um apoio específico mas estendendo-se a qualquer aluno da classe

3.3. Funções Gerais / Responsabilidades Gerais - as funções dos dois professores são mais próximas tendo ambos quer um trabalho activo na dinamização da classe quer de apoio específico assumindo responsabilidades perante todos os alunos.

4. Estatuto dos Professores (que surge nas entrevistas dos professores que assumem uma maior responsabilidade perante todos os alunos), os critérios de inclusão nos sub-agrupamentos foram:

4.1. Igual - quando o professor é visto pelos outros (alunos e professor) ou se sente como tendo uma posição semelhante ao seu par, dentro da turma.

4.2. Diferente - quando o professor é visto pelos outros (alunos e professor) ou se sente como tendo uma posição diferente do seu par, dentro da turma.

Compreender o processo de evolução do estilo observado:

1. Sem Evolução no Modo de Organização - a organização manteve-se igual desde o início do trabalho conjunto, definindo-se dois sub-agrupamentos para cada um dos quais se fez uma analise mais detalhada dos indicadores, com base nos seguintes critérios:

1.1. Razões da Opção

- modelo conhecido - quando a razão apontada para utilizar esta organização se relaciona com o facto de ser esta a única forma de trabalho que conhecem ou sabem utilizar;
- características do trabalho académico - quando a razão que justifica esta organização se relaciona o tipo de trabalho académico a realizar com os alunos;
- tempo de apoio - quando é referida a utilização deste modelo como o mais viável pela inexistência de tempo, quer dentro da sala, quer de contacto entre os professores, que permita a organização noutros moldes;
- aspectos sociais - quando esta organização é utilizada para favorecer o relacionamento, o desenvolvimento ou a integração social dos alunos apoiados;
- espaço físico- quando o apoio neste modelo é condicionada pela falta de outros espaços na escola que permitam outros modos de apoio;
- características do outro professor - quando a organização nestes moldes é referida como possível devido a características do outro professor;
- imposição dum professor - quando manifestamente há um professor que, marcando posição, exige a utilização do modo de organização.

1.2. Alternativas mais Desejáveis

- situação actual - quando o professor refere que deste modo de organização o satisfaz, não pretendendo mudar;
- apoio fora da sala- quando o professor refere que se pudesse o apoio acontecia fora da sala;
- apoio pedagógico acrescido - quando o professor refere que se houvesse condições daria o apoio para além dos tempos lectivos;
- maior colaboração - quando o professor sugere que gostaria de trabalhar mais em colaboração com outro.

2. Com Evolução no Modo de Organização - quando os indicadores especificam que houve mudanças no tipo de organização definindo-se dois sub-agrupamentos. Para cada um fez-se uma análise mais detalhada dos indicadores, com base nos seguintes critérios:

2.1. Situação Inicial

- apoio separado – quando os professores referem que, de início, o apoio se organizava com base num trabalho de menor colaboração entre os professores;
- apoio fora da sala - quando os professores referem que o apoio inicialmente era dado fora da sala;
- não especificado - quando apesar de reconhecer mudanças os professores não explicitam como era a organização inicial.

2.2. Razões para Evolução

- aspectos sociais - quando os aspectos de integração ou desenvolvimento social dos alunos são referidos como importantes para a evolução no modo de trabalhar;
- características do trabalho académico - quando a evolução se relacionou mais com o tipo e as exigências do trabalho académico a realizar com os alunos;
- características do outro professor - quando as características do par são consideradas os principais determinantes para o desenvolvimento do modo de trabalho actual;
- tempo de apoio - quando o tempo que o professores estão em conjunto é um factor que contribuiu para a possibilidade de ter havido uma evolução;
- confiança entre professores - quando o tempo de trabalho conjunto e o conhecimento mútuo contribuíram para uma evolução no trabalho;
- desenvolvimento profissional - quando a evolução é condicionada por aspectos que se relacionam com a necessidade de evolução em termos profissionais;
- reforço de entidades externas - quando a evolução na organização é apoiada e reforçada por entidades externas.

Perceber as vantagens concretas do apoio dentro da sala de acordo com o modo de organização utilizado:

1. Referente a Alunos - indicadores que se reportam aos efeitos do modo de organização utilizado sobre os alunos, definindo-se dois sub-agrupamentos, para cada um dos quais, se fez uma analise mais detalhada dos indicadores, com base nos seguintes critérios:

1.1. Vantagens

- gerais não especificadas - quando se referem a aspectos positivos para os alunos sem detalhar em que domínio são sentidas;
- aspectos socioemocionais - quando a organização na opinião dos professores tem efeitos positivos do ponto de vista emocional e de integração ou do desenvolvimento social;
- rendimento académico - quando a organização facilita e potencializa o desenvolvimento a nível académico;
- motivação para a aprendizagem - quando a organização utilizada tem influência na motivação dos alunos para a aprendizagem;
- mais apoio individualizado – quando a organização facilita a possibilidade de dar mais apoio aos alunos;
- sem qualquer vantagem - quando o professor explicitamente refere que este modo de organização não tem qualquer vantagem ou aspecto positivo para os alunos.

1.2. Problemas

- distracção dos alunos - quando a organização utilizada condiciona a distracção dos alunos, dificultando que prestem atenção ao que está a decorrer na aula;
- rendimento académico - quando os professores consideram a forma de organização utilizada poderá não ser a mais adequada quando se pensa em termos de melhorar o rendimento académico dos alunos;
- aspectos socioemocionais - quando a organização é referida como podendo ter alguns problemas ao nível do desenvolvimento socioemocional dos alunos.

2. Referente a Professores - indicadores que se reportam aos efeitos do modo de organização sobre o trabalho concreto e sobre questões profissionais dos professores definindo-se dois sub-agrupamentos, para cada um dos quais se fez uma análise mais detalhada dos indicadores, com base nos seguintes critérios:

2.1. Vantagens

- organização do trabalho - quando é explicitado que o modo de apoio lhe permite e facilita uma melhor organização do trabalho favorecendo a sua competência percebida;
- desenvolvimento profissional - quando é referido que o modo de organização traz vantagens para os professores em termos do seu desenvolvimento enquanto profissionais pela partilha e troca de ideias;
- articulação entre professores - quando os professores sentem que o modo de organização facilita a articulação do trabalho entre os pares;
- gerais não especificadas - que se referem a opiniões positivas do modo de organização para os professores sem explicitar em que domínio.

2.2. Problemas

- quantidade de trabalho - quando os professores referem que a organização que utilizam condiciona um aumento de trabalho para qualquer um dos professores do par;
- confusão - quando a organização condiciona alguma confusão na sala, quer por barulho, quer por poder provocar distracção quer nos alunos quer nos professores;
- gerais não especificados – quando se referem problemas para os professores derivados do modo de organização sem especificar de que tipo.

Compreender a gratificação sentida pelos professores com este modo de organização:

1. Agrado – quando são utilizadas expressões que demonstram claramente sentimentos de agrado pela forma de organização do trabalho do tipo "gostei", "senti-me bem" etc. A análise dos indicadores que remetem para as razões do tipo de gratificação organizam-se com base nos critérios:

1.1. Razões para o Agrado

- percepção de competência própria - quando o professor manifesta preferência por este modo de organização pois desta forma consegue atingir melhor os objectivos sentindo mais claramente os frutos do seu trabalho;
- integração profissional - quando o professor manifesta que a forma de organização lhe permite sentir mais integrado quer na escola quer como professor na sala de aula.
- Menor responsabilidade – quando o professor refere que a utilização do modo de organização o alivia em termos de responsabilidade profissional.

2. Desagrado – quando são utilizadas expressões que exprimem sentimentos negativos em relação à partilha da sala com outros professores ou indicadores de preferência por outro tipo de trabalho do tipo "não gostei" ou "preferia doutro modo". A análise dos indicadores que remetem para as razões do desagrado organizam-se com base nos critérios:

2.1. Razões para o Desagrado

- embaraço – quando o professor manifesta que sente limitações na sua acção como professor condicionadas pela presença de outro colega na sala;
- avaliação - quando o professor manifesta uma certa inibição derivada da sensação e do receio de estar a ser avaliado pelo outro;
- percepção de competência própria - quando o professor manifesta que com este modo de organização não consegue sentir tão claramente os frutos do seu trabalho, não tendo percepção clara de atingir os objectivos do seu trabalho.

2. Neutralidade – quando o professor utiliza expressões do tipo "tanto me faz", "para mim é igual" que denotam alguma indiferença face à organização adoptada.

Esta é, portanto, a grade de análise das entrevistas, que construímos através dum processo de construção e reconstrução contínua, entre uma análise emergente e uma análise mais dedutiva dos conteúdos. Seguidamente apresentamos os principais resultados da aplicação desta grade às entrevistas.

5. Resultados

A entrevista revelou-se um bom instrumento na medida que estimulou o discurso dos professores relativamente às questões mais pertinentes.

Relativamente aos agrupamentos e respectivos indicadores, resultantes da análise do conteúdo dos protocolos das entrevistas, apresentamos em Anexo (Anexo 7) alguns exemplos mais significativos e que servem, também, como elementos para a definição operacional de cada agrupamento e sub-agrupamento, representando excertos do discurso particular de cada professor.

Seguidamente, sintetizam-se os principais resultados de aplicação desta grade de análise aos dados da entrevista.

No objectivo confirmar e aprofundar com o professor **o modo, ou modos de organização inferidos da observação** todos os professores confirmaram os **Modos de Organização** que havíamos delineado com base nos dados de observação referindo alguns a utilização complementar mas pontual de outras formas de trabalho. (Anexo 7- Quadro 1). Note-se que este resultado sugere que os dados de observação e respectivos procedimentos de análise e interpretação constituem uma fonte rica de informação sobre o fenómeno em estudo. Assim, se todos os professores individualmente confirmam o observado isto significa que os professores de cada par, embora entrevistados separadamente, convergem nas suas perspectivas quanto ao modo de organização que adoptam.

Durante as entrevistas os professores foram dando exemplos adicionais dos modos de organização utilizados. Apresentamos aqui alguns desses exemplos pelo seu interesse e pela forma como ilustram e esclarecem aspectos do funcionamento de cada modo de organização.

No que respeita ao modo de organização em Ensino Alternativo *"o trabalho* (de cada professor*) era sempre diferente"* (PR 4) *"é como viu a professora de apoio trabalha com aqueles dois e eu com o resto da turma"* (PR6) no que é reforçada pelo seu par que afirma que *"na situação em que estou naquela sala trabalho exclusivamente com os miúdos* (de apoio)" (PA 6). Outra professora ilustra também este modo de organização dizendo por exemplo *" eu trabalho com estes meninos* (de apoio) *e a colega com o resto; havia uma separação de trabalho"*(PA 9)

Os professores que trabalham em Ensino em Equipa fazem afirmações bem ilustrativas como *"normalmente somos as duas, uma de cada lado, que damos* a aula (...) *sempre as duas, são duas a tirar dúvidas, são duas a corrigir, são duas a chamar a atenção"* (PR 1) *"estamos as duas a trabalhar a mesma coisa, a mesma coisa* (...)

passamos a fazer com todos (os alunos) *a mesma coisa, a ajudar os menos e os mais, tudo da mesma forma"* (PR2); esta ideia é também reforçada por outra professora *"tanto trabalha uma, como trabalha a outra ou trabalham as duas ao mesmo tempo (...) perdeu-se um bocado aquele método antigo, de estar aqui o ensino especial só com aqueles meninos e não querer saber do resto"* (PA 1/2).

Também a organização em Ensino Paralelo sugerida na observação como ocorrendo no par 2 foi confirmado *"claro, depois naturalmente, cada uma ficava a ajudar os alunos mais próximos"*(PR 2). Contudo, este modo de organização parece corresponder a um prolongamento do Ensino em Equipa, uma vez que foi ao passarem dum momento em que os dois professores fizeram uma exposição de conteúdos em colaboração para trabalho individual dos alunos, que cada um assumiu uma parte, sensivelmente metade, dos alunos, que lhe estavam mais próximos, sem ter havido uma combinação prévia acerca disso.

A descrição do modo de trabalhar dos professores do par 10 situa-os, também coincidentemente com o observado, no modo Um Professor - Um Apoio *" quando fosse dar uma aula nova ela apoiava aqueles mais fracos, que não estivessem a entender, que tivessem mais dificuldade em entender, em adquirir aquele conhecimento"*(PR 10) *"a aula era mais da colega, eu estava ali mais a ajudar"* explicitando relativamente aos alunos alvo *"embora integrar alunos que não estão referenciados para apoio não seja o dia a dia também acontece frequentemente"* (PA 10).

O mesmo modo é assim descrito por outros professores *"não há só uma professora na turma mas há duas professoras na turma, ela entra e apoia os alunos dentro do que se está a fazer; eu consegui fazer ver que ela tinha que entrar na classe e tinha que acorrer a qualquer aluno que precisasse"* (PR 8).O seu par afirma *"eu acompanho sempre o que a professora do regular está a fazer com os alunos; habitualmente estou com os alunos de apoio embora possa pontualmente apoiar outras crianças se elas me pedirem"*. Nota-se aqui uma forma ligeiramente diferente de perspectivar as responsabilidades do professor de apoio, situando-se a professora do regular mais claramente no modo Um Professor – Um Apoio e a professora de apoio no modo Variante Um Professor/Um Apoio, uma vez que refere que só pontualmente o apoio se estende a outros alunos.

Nos casos em que por observação foi inferida a utilização pelos pares de modos diversos de organização, estes foram igualmente confirmados pelos respectivos professores nas entrevistas. Um exemplo disso é o par 5 que utiliza os modos Ensino Alternativo, Ensino em Equipa, Um Professor – Um Apoio e Variante Um Professor – Um Apoio. A professora do regular afirma *"nos momentos de trabalho colectivo estávamos as duas, intervinha eu, intervinha ela, colaborávamos as duas"* mas *"no trabalho individual ela*

fazia com ele (o aluno apoiado) *um trabalho diferente "*no que é reforçado pela professora de apoio "*não quer dizer que, segundo o programa educativo dele, às vezes não estivesse a trabalhar com ele* (aluno de apoio) *coisas diferentes"*. Denotando uma organização Variante Um Professor / Um Apoio a professora de apoio explica que *"na forma como intervenho nesta sala integro o trabalho com o aluno de apoio no que os outros estão a fazer havendo uma participação muito mais activa com todos"* a professora do regular refere, também, *"durante a exposição podia ser eu a ajudar o aluno de apoio mas podia ser ela mas, normalmente era ela"*.

Relativamente ao ponto em que procuramos saber se os professores utilizavam outros modos de organização diferentes dos que foram inferidos pela observação registamos que alguns professores o referiram, mas em situações pontuais. É o que acontece, por exemplo, com os pares 4, 6 e 8 que se referem a momentos em que o apoio foi concretizado Fora da Sala, com os pares 1 e 2 que utilizam, por vezes, o Ensino Alternativo ou com o par 9 que faz alusão a momentos pontuais em que fizeram um trabalho conjunto com todos os alunos remetendo para um Trabalho de Colaboração; contudo o carácter de excepção destas referências não permite identificá-las como modo de organização.

Em síntese, a análise dos indicadores referentes a este agrupamento permitiu confirmar as conclusões a que havíamos chegado quanto aos modos de organização utilizados pelos diferentes pares, a partir dos dados de observação; a entrevista, no entanto, clarificou a enriqueceu estes dados através das descrições concretas que os professores fizeram das formas como organizam na prática o seu trabalho.

Na análise dos indicadores que nos permitiram ver como era feita a **Planificação** do dia a dia **(**Anexo 7 – Quadro 2 **),** quando os dois professores trabalhavam ao mesmo tempo na sala de aula, os pares foram distribuídos pelos três agrupamentos de forma não mutuamente exclusiva – Responsabilidade do Professor do Regular; Responsabilidades Separadas; Colaboração - (Quadro VII- 2).

Quadro VII-2

Responsabilidade da planificação em cada par de professores

Responsabilidade do Professor do Regular	*Responsabilidades Separadas*	*Colaboração*
Par 1 Par 2 Par 3 Par 4 Par 5 Par 7 Par 8 Par 10	Par 5 Par 6 Par 9 Par 11	Par 1 Par 2

Em alguns pares a responsabilidade da planificação é exclusivamente do professor do ensino regular (pares 3, 4, 7, 8 e 10) o que é ilustrado com afirmações do tipo *"eu é que dizia o que hoje se faz"* (PR 3) ou *"eu já tenho a planificação feita, digo-lhe o que é para fazer "* (PR 7) *"chegamos aqui e conversamos o que é que ela está a fazer e eu continuo"* (PA 7), *"eu fazia a minha planificação normal e ela dava-me uma ajuda dentro do que eu tinha programada "* (PR 10), *" é mais da responsabilidade da outra colega* (a planificação) *embora eu tivesse algum conhecimento dela"* (PA 10).

Noutros pares a responsabilidade da planificação é completamente independente (pares 6, 9 e 11): o professor do regular a faz a planificação geral e o professor de apoio faz a planificação do seu trabalho o que é bem visível nas suas afirmações *"habitualmente, a professora do Ensino Especial estava a dar a aula que ela programava com os seus alunos, eu planificava para os outros"* (PR 9) ou *"essa* (planificação) *é feita por mim, depois da planificação geral, a do dia a dia é feita por mim"* (PR 11).

Nos pares 1 e 2 a professora de apoio considera que faz a planificação diária em colaboração *"mais ou menos a gente vai falando todos os dias o que se vai dar o que não se vai dar"*. Contudo, as suas colegas do regular afirmam assumir mais responsabilidade *"a planificação do dia a dia é mais da minha responsabilidade"*(PR 2) ou *"normalmente sou eu; digo-lhe amanhã vamos dar isto ou aquilo" "*(PR 1) mas assinalam, no entanto que *"ela também colabora; temos sempre... amanhã o que é que achas que vamos fazer?"*(PR 2) ou *"quanto à planificação fazíamos assim, para a semana vou dar isto, isto, tu que achas?"*(PR 1)

No par 5 alguns indicadores mostram que a responsabilidade é da professora do ensino regular conforme é dito pela própria *"eu fazia o plano do dia a dia "* e confirmado pela professora de apoio *"procurava-me integrar no plano da professora do regular"* mas outros indicadores remetem também para responsabilidades separadas pois como afirma a professora de apoio *"a planificação é minha e feita a partir do plano educativo"* ou a professora do regular *"por vezes ela desenvolvia o trabalho que tinha planificado para ele"*

Em síntese, no que respeita à planificação é de registar que apenas dois pares referem uma situação de maior colaboração na sua elaboração; esta, no entanto, parece surgir de forma muito informal, mais do diálogo do dia a dia do que de reuniões realizadas especificamente para o efeito. Nos restantes pares esta colaboração não é referida sendo a planificação ou da responsabilidade do professor do regular, que a comunica ao colega, ou havendo planificações independentes.

Quanto às **Funções e Responsabilidades do Professor de Apoio** foram definidos três agrupamentos para organização dos indicadores: Funções Específicas/

Responsabilidades Específicas (Anexo7-Quadro3), Funções Específicas/ Responsabilidades Gerais (Anexo 7- Quadro 4), Funções Gerais / Responsabilidades Gerais (Anexo 7- Quadro 5).

A distribuição dos professores por cada uma das alternativas é apresentada no Quadro VII -3

Quadro VII- 3
Distribuição dos professores pelas alternativas respeitantes às Funções e Responsabilidades do Professor de Apoio

Funções Específicas / Responsabilidades Específicas	*Funções Específicas / Responsabilidades Gerais*	*Funções Gerais/ Responsabilidades Gerais*
Par 3 Par 4 Par 6 Par 8 Par 9 Par 11 Par 7	Par 10 Par 8	Par 1 Par 2 Par 5

Um dos aspectos que se destaca nestes dados é que ambos os professores de todos os pares (com excepção do par 8) estão de acordo quanto ao modo como estão definidas responsabilidades e funções. Os professores do par 8 vêm as responsabilidades de forma diferente – a professora de apoio considera as suas responsabilidades mais específicas circunscrevendo-se mais aos alunos de apoio, e a professora do regular considera as responsabilidades da professora de apoio mais gerais, perante todo o grupo -

Os professores que consideram que o professor de apoio tem Funções Específicas e Responsabilidades Específicas ilustram esta ideia através de afirmações como *"as funções da professora de apoio era apoiá-los a eles* (alunos de apoio) *dentro da matéria que eu estava a seguir*" (PR 4) *"a minha função era exclusivamente dar o apoio àqueles alunos* (de apoio) *"* (PA 6), *"aqui a função da professora de apoio era assim como um reforço"* (PR 9).

No que se refere concretamente às responsabilidades dos professores de apoio os exemplos que se seguem reflectem que tais responsabilidades recaem apenas sobre um grupo, tipicamente os alunos referenciados para apoio: *"sou responsável perante os alunos de apoio"* (PA 3/4), *"eu trabalho com estes meninos e a colega trabalha com o resto"* (PA 9), *"naquela sala a minha responsabilidade é só perante aquele menino"* (PA 11).

O segundo grupo, professores de apoio com Funções Específicas e Responsabilidade Gerais, assume que a função do professor de apoio é de apoio específico mas não se limita a um grupo de alunos, especificamente aos alunos necessidades educativas especiais, como fica patente nos seus relatos: *"não e só apoiar aqueles meninos que estão inscritos no ensino especial, mas aqueles que têm dificuldade"* (PR 10) *ou " a professora de apoio entrava na classe e tinha que acorrer a qualquer aluno para lhe dar o apoio que ele precisasse.* (PR 8). Esta definição de responsabilidades gerais é mais clara nos professores

do regular. A professora de apoio do par 10 afirma, por exemplo, *não faço um trabalho muito dedicado exclusivamente àqueles alunos* (...) *sinto alguma responsabilidade perante a classe mas muito mais responsável perante os alunos de apoio"*. Recorde-se que a professora de apoio do par 8 define para si responsabilidades específicas perante os alunos de apoio.

O terceiro grupo, professores Funções Gerais e Responsabilidades Gerais, vê as funções de ambos como muito próximas afirmando por exemplo *"as nossas funções são mais ou menos as mesmas; quando ela está não há grande diferença"* (PR 2) *"não havia funções marcadamente definidas de cada professor"* (PR 6). A responsabilidade do professor de apoio estende-se, para estes professores, a todos os alunos. Isto é expresso, por exemplo, pela professora de apoio dos pares 1 / 2 *"não é estar aqui o ensino especial só com aqueles meninos e não querer saber do resto"* e pela professora de apoio do par 6 *"eu sinto um pouco aquela turma como minha"*.

Em síntese, no que respeita à definição de Funções e Responsabilidades do Professor de Apoio notam-se posições diferentes por parte dos professores. Assim, a maioria considera que a função do professor de apoio é de apoio específico, não assumindo as funções gerais dum professor dentro duma classe; no que respeita à definição de responsabilidades, alguns professores deste grupo, perspectivam-nas só perante os alunos de apoio considerando outros que estas são alargadas a todos os alunos da classe. Apenas três pares consideram uma maior paridade entre as funções e as responsabilidades dos dois professores dentro da sala de aula, podendo qualquer um dos professores assumir a condução da classe ou dar um apoio específico quando necessário.

Relativamente ao agrupamento que se refere ao **Estatuto dos Professores,** na análise dos indicadores dos professores que se referiram a este aspecto (Anexo 7- Quadro 6), surgiram duas situações: um grupo que considera ter estatuto igual e outro com estatuto diferente. A distribuição dos professores por esses dois grupos é feita no Quadro VII – 4.

Quadro VII - 4
Posicionamento dos professores face ao seu estatuto

Estatuto Igual	*Estatuto Diferente*
PR 1 PR 2 PR 5 PA 5 PR 10	PA 7

Nota. Nem todos os professores referiram este aspecto

A professora de apoio do par 7, a única que faz referência a um estatuto diferente da sua colega do regular, afirma *" os alunos sabem perfeitamente que a professora do regular é ela e eu é que venho dar o apoio .....Sabem que é professora na mesma mas notam que*

há ali uma diferençazinha" o que deixa bem patente essa percepção da professora relativamente à forma como os alunos a vêm.

Os outros professores consideram existir um estatuto igual entre os professores afirmando, por exemplo *"eu acho que somos dois professores num só; eu estou mais tempo dentro da sala, mas somos iguais"* (PR 1) ou *"eles não faziam grande diferença entre os professores"* (PR 5) .Este aspecto parece ligado ao alargamento das responsabilidades como diz a professora de apoio do par 10 ao referir-se a esse aspecto *"isso* (dar apoio a todos os alunos que precisam) *permite que os outros alunos me sintam um bocadinho igual à outra colega"*

Apenas alguns professores se referiram ao seu Estatuto o que de resto não foi definido como um objectivo prévio da entrevista. É curioso notar que, aqueles que consideram haver um estatuto igual entre os professores coincidem, com os que assumem ter uma responsabilidade mais alargada perante todos os alunos, não se limitando o seu trabalho apenas às crianças com necessidades educativas especiais. Apenas um professor faz alusão ao facto de sentir que os alunos o vêm com um estatuto diferente do colega do regular.

Um terceiro objectivo foi **compreender o processo de evolução do estilo observado.** Numa primeira análise encontramos duas situações professores que não relatam qualquer mudança Sem Evolução no Modo de Organização e outros que descrevem alterações Com Evolução no Modo de Organização

Os pares classificados em cada uma das situações são referidos no Quadro VII-5.

Quadro VII - 5
Distribuição dos pares quanto à evolução do modo de organização

Sem Evolução	*Com Evolução*
Par 3 Par 4 Par 6 Par 7 Par 9 Par 11	Par 1 Par 2 Par 5 Par 8 Par 10

Todos os professores de todos os pares estiveram de acordo, entre si, neste ponto.

Uma análise mais detalhada dos relatos dos professores do grupo **Sem Evolução no Modo de Organização** evidenciou as razões da opção pela forma em que trabalham e o tipo de alternativas que consideram ser mais desejáveis (Anexo 7 - Quadro 7).

No Quadro VII - 6 apresentamos o tipo de razões evocadas por cada professor assim como o tipo de alternativas mais desejáveis por eles enunciadas.

Quadro VII- 6
Razões evocadas para a opção pelo Modo de Organização e Alternativas mais Desejáveis

Profs.	*Razões Evocadas*	*Alternativas mais Desejáveis*
Prof. Regular Par 3	Modelo conhecido	Apoio fora da sala
Prof. Regular Par 4	Tempo de apoio	Maior colaboração
Prof. Apoio Par 3/4	Características do trabalho académico Modelo conhecido	Situação actual
Prof. Regular Par 6	Características do trabalho académico	Apoio fora da sala
Prof. Apoio Par 6	Aspectos sociais Imposição dum professor	Situação actual
Prof. Regular Par 7	Aspectos sociais	Situação actual
Prof. Apoio Par 7	Tempo de apoio Espaço físico	Maior colaboração Apoio Pedagógico Acrescido
Prof. Regular Par 9	Características do trabalho académico Espaço físico Características do outro professor	Situação actual
Prof. Apoio Par 9	Características do trabalho académico	Situação actual
Prof. Regular Par 11	Características do trabalho académico Modelo conhecido	Situação actual
Prof. Apoio Par 11	Aspectos sociais Imposição dum professor	Situação actual

De registar é o facto de serem estes os pares que utilizam exclusivamente uma organização do tipo Ensino Alternativo. O número de professores que evoca cada uma das razões para utilizar este modo de organização é o seguinte:

- Características do trabalho académico 5
- Modelo conhecido 3
- Aspectos sociais 3
- Imposição dum professor 3
- Tempo de apoio 2
- Espaço físico 2
- Características do outro professor 1

O motivo mais evocado relaciona-se com as características do trabalho académico; alguns exemplos de afirmações de professores ajudam a clarificar as suas razões: *"os alunos precisavam daquele trabalho directo"* (PA 3/4) ou *"eram casos muito específicos, muito atrasados em relação à turma e precisavam de um trabalho mais directo"* (PR 6). Neste aspecto a professora do regular do par 11 afirma a importância da divisão das tarefas *"estar as duas a fazer a mesma coisa dá muita confusão"*. Nota-se em particular a necessidade sentida pelos professores de desenvolver um trabalho directo com os alunos.

Uma outra razão invocada é ser este o modelo que conheciam *"ela dava apoio noutra sala e era assim que a via trabalhar"* (PR 3) , *"sempre trabalhei assim"* (PA 3/ 4) ou *"não sei fazer de outra maneira"* (PR 11)

Alguns professores referem os aspectos sociais, nomeadamente pela necessidade de favorecer a socialização dos alunos; neste aspecto estabelecem uma comparação com o apoio fora da sala: *"eu acho que devem estar integrados e não fora da sala pois é pior socialmente"* (PR7), *"como era um aluno só não devia estar fora da sala para não se sentir desintegrado"*.

A imposição da parte dum colega de trabalho, neste caso do professor de apoio, foi expressa desta forma *"eu exigi isso"*(PA 11) ou *"bati muito o pé para estar lá"*(PA 6) Esta professora refere, contudo, que essa exigência era motivada pela necessidade de integração dos alunos.

No que respeita à utilização de Alternativas mais Desejáveis a maioria dos professores considera que a alternativa mais desejável é a situação actual explicitando-o assim: *"para mim está bem assim"* (PA 3 /4) *"nesta sala acho que tem de ser assim"* (PA 5). As razões referidas são diversas.

Dois professores que viam como alternativa desejável um trabalho mais colaborativo referem o tempo de apoio como um dos factores para se organizarem deste modo: *"doutra maneira podia-se fazer doutra maneira mas isso exigia mais tempo para planear, mais tempo para reunir, tinha de se perder um bocado mais de tempo nestas coisas mas isso não é muito viável nem só para a professora do regular como para nós que damos apoio a muitos, mas eu preferia"* (PA 7), *"se fosse a tempo inteiro talvez fosse organizado doutra maneira, melhor"* (PR 4)

Outros dois professores (PR 3 e 6) consideram que o apoio fora da sala seria uma alternativa mais desejável do que aquela que utilizam embora assumam ter acordado na decisão do apoio ser dentro da sala.

Relativamente aos professores do grupo **Com Evolução no Modo de Organização** foi possível uma análise dos seus relatos no sentido de compreender como era a Situação Inicial e o tipo de Razões para a Evolução (Anexo 7- Quadro 7)

No Quadro VII-8 apresentamos a síntese desses dados permitindo confrontar a situação inicial, com os modos actuais já definidos e com o tipo de razões evocadas para a mudança.

Quadro VII - 7
Evolução da Organização - Situação Inicial e Modos Actuais e Razões Evocadas para a Evolução

Profs.	*Situação Inicial*	*Modos Actuais*	*Razões Evocadas para a Evolução*
Prof. Regular Par 1	Apoio separado	Ensino em Equipa Um Professor/ Um Apoio	Aspectos sociais Características do outro professor
Prof. Regular Par 2	Apoio separado	Ensino em Equipa Um Professor/ Um Apoio Ensino Paralelo	Desenvolvimento profissional Reforço de entidades externas
Prof. Apoio Par 1/2	Não especificado		Confiança entre professores
Prof. Regular Par 5	Não especificado	Ensino em Equipa Um Professor/ Um Apoio Ensino Alternativo	Confiança entre professores
Prof. Apoio Par 5	Não especificado		Características do outro professores
Prof. Regular Par 8	Apoio separado	Um Professor/ Um Apoio	Aspectos sociais
Prof. Apoio Par 8	Não especificado		Características do outro professor
Prof. Regular Par 10	Apoio fora da sala	Um Professor/ Um Apoio Ensino Alternativo	Características do trabalho académico
Prof. Apoio Par 10	Apoio fora da sala		Tempo de apoio Características do trabalho académico

Nota. Para os professores de apoio os modos actuais são os dos respectivos pares.

Confrontando o modo de evolução que referem ter utilizado, no início do trabalho em conjunto, com os modos de organização actuais, que inferimos das observações e que confirmamos na entrevista, o sentido da evolução para um trabalho mais colaborativo aparece claro.

O número de professores que evoca cada uma das razões é o seguinte:

- Características do outro professor 3
- Confiança entre os professores 3
- Aspectos sociais 3
- Características do trabalho académico 3
- Desenvolvimento profissional 1
- Reforço de entidades externas 1
- Tempo de apoio 1

A evolução do modo de trabalhar é assim descrita pela professora do regular do par 1 *"claro que foi evoluindo ao longo do tempo...no primeiro mês foi assim, ela começou a*

trabalhar normal com aqueles meninos num cantinho, dando apoio àquele grupinho" ou pela professora do regular do par 2 *" no início estávamos a trabalhar mais no sentido da professora de apoio ser mais responsável pelos alunos de apoio"*. Alguns professores embora não especificando como estavam organizados no início afirmam ter havido evolução.

As razões para a evolução são diversas e relacionam-se, por exemplo, com as características do par *"eu não conseguia fazer isto com outro professor.... ela é uma pessoa muito aberta"* (PR1), *"ela solicita-me este tipo de trabalho... isto porque está aberta a este tipo de colaboração"* (PR 5) ou com aspectos sociais dos alunos *"não queria os alunos no canto da sala, eu quero-os todos juntos, nós vamos dar a aula para todos"* (PR 1)

Também aspectos ligados ao trabalho académico são referidos *"agora assim nesta situação, depois deles saberem ler e compreenderem acho preferível ter outro professor dentro da sala"*(PR 10).

A professora de apoio dos pares 1 e 2 fala da confiança crescente que foi acontecendo *"nós conseguimos trabalhar muito melhor a partir duma certa altura, à medida que o tempo foi evoluindo... nós fomo-nos conhecendo umas às outras"*

Esta confiança crescente entre os professores que se traduz numa evolução na dinâmica de relacionamento é muito sentida pela professora do regular do par 1 que a descreve de forma muito interessante, razão pela qual a transmitimos na integra:

"Foi evoluindo, porque no princípio nós não nos conhecíamos muito bem, há sempre aquela fase de adaptação, há algum receio, eu não sabia como é que a professora ia reagir ou fazer; a minha parte, inclusivamente eu sentia-ma retraída à medida que os dias foram passando nós íamos conversando sobre a aula "olha e isto e aquilo, olha eu não sei se tu gostaste da maneira como eu disse ou como eu fiz" e foi a partir desse dialogo que nós íamos tendo que conseguimos entrar assim numa fase de calma, chegamos a um ponto que já não precisávamos de dizer nada, já não precisávamos de conversar aquilo começou a rolar naturalmente.

(...) No início teve o seu peso,(ter outro adulto) não sabia o que ia pensar de mim, porque eu também sou um bocado complexada desde criança, agora com os anos estou mais desinibida, já compreendo que não sei tudo, que sei fazer melhor umas coisas que outras e nesta fase da minha vida por acaso consegui aceitar melhor; no princípio estava de pé atrás, não sei o que pensará o que não pensará, não sei se estou a fazer bem se estou a fazer mal.

Mas como ela também participava muito, inclusivamente também dava aula directa eu comecei-me a sentir igual e também vi que ela dava coisas bem e outras menos bem, como eu e não fazia mal e portanto achei que não tinha nada que estar retraída por isso.

No princípio não me sentia tão à vontade e cheguei a pensar não sei se vou conseguir estar à vontade como quando estava com a turma sozinha se calhar não vai ser a mesma coisa eu estava mais à vontade com os miúdos parece que dizia coisas que agora não vou dizer, comecei cheguei a pensar nisso. mas depois isso foi ultrapassado; (...) eu tinha receio que ela reparasse mas pensei eu sou assim ela é de outra maneira paciência, eu aceito-a e ela com certeza também me vai aceitar a mim:

Em relação a esses receios olhe eu consegui dizer aquilo que queria na mesma como quando estava sozinha com os miúdos."

O apoio das Estruturas de Coordenação do Apoio Educativo foi também um aspecto referido *"ela foi a uma reunião a Santo Tirso e disseram que devíamos estar mais direccionadas para este trabalho em conjunto e dissemos então não estamos a fazer mal"* (PR 2). O desenvolvimento profissional é um aspecto também a ter em conta na opinião da professora do regular do par 2 *" estávamos ali a perder, ela faculdades... "*

Em síntese, ao estudar o processo de evolução do estilo observado verificamos a existências de dois grandes grupos de professores: um primeiro que se manteve sempre no mesmo modo de organização, o ensino alternativo; outro que refere ter havido uma evolução, que quando explicitada, foi sempre para modos de maior colaboração.

As principais razões apontadas para a mudança referem-se a aspectos dinâmicos de relacionamento entre professores e relacionados com as necessidades dos alunos.

Um outro objectivo da entrevista aos professores **perceber as vantagens concretas que cada professor vê no modo de organização adoptado.** A análise das respostas dos professores revelou referências a vantagens e a problemas, para os alunos (Anexo 7 - Quadro 9 e 10) e vantagens e problemas para os professores (Anexo 7 - Quadro 11 e Quadro12).

Optámos por apresentar os resultados das vantagens e problemas **Referente a Alunos** separadamente para dois grupos de professores que utilizam diferentes modos de organização já que vantagens e problemas se referem à forma de trabalho adoptada.

Assim, no grupo 1, constituído por 11 professores, integramos os pares que utilizam exclusivamente uma organização alternativa e no grupo 2, constituído por 9 professores, os pares que utilizam outros modos de organização.

No Quadro VII - 8 apresentamos o número de vezes que cada um dos grupos de professores enuncia os diferentes tipos de vantagens e problemas.

Quadro VII-8
Número de vezes, por grupo de professores, que são referidos os diferentes tipos de vantagens e de problemas para os alunos

Tipo de vantagens	*Grupo 1*	*Grupo 2*	*Tipo de problemas*	*Grupo1*	*Grupo2*
Gerais não especificadas	3	7	Distracção dos alunos	6	0
Aspectos socioemocionais	7	8	Rendimento académico	3	0
Rendimento académico	2	6	Aspectos socioemocionais	1	0
Motivação na aprendizagem	2	2			
Mais apoio individualizado	0	3			
Sem qualquer vantagem	2	0			

Da análise deste quadro podemos, desde logo, verificar que apenas os professores do grupo 1 enunciaram problemas para os alunos. Estes professores referem também vantagens, aproximando-se do outro grupo no que se refere aos aspectos socioemocionais e aos aspectos motivacionais.

O registo do tipo de problemas e vantagens para os alunos, enunciados por professor, do grupo que trabalha exclusivamente em Ensino Alternativo são apresentados em anexo (Anexo 8 – Quadro 1)

A principal vantagem apontada por estes professores refere-se aos aspectos socioemocionais como por exemplo *"pela experiência que tenho os miúdos na aspecto de relacionamento, de inserção na turma, eles gostam...sentem-se melhor"* (PA 11) ou *"A parte social é importante e ela assim está integrada"* (PA 7). Note-se que estas vantagens, algumas vezes, são destacadas por comparação com o apoio fora da sala.

A professora de apoio do par 6 problematiza a organização alternativa neste aspecto referindo *"à primeira vista poderia dizer isso* (que era segregador o modo de trabalho do par 6*) não sei... às tantas é , mas como eles também têm com a professora deles"* sendo a única que faz uma referência à estigmatização que esta organização pode causar nos alunos.

As vantagens no rendimento académico dos alunos não são sistematicamente enunciadas acontecendo apenas na professora de apoio do par 6 (por comparação com um trabalho menos sistematizado que faz noutra turma) e do par 11. Pelo contrário este aspecto é problematizado quer directamente pelos professores porque pensam que um apoio fora da sala podia ser mais sistematizado e directo (par 7) quer indirectamente por um grande número de professores pela distracção que este modo de organização pode causar nos alunos. Neste aspecto diz a professora do regular do par 6 *"dentro da turma os alunos foram-se habituando, adaptando mas eu acho que uns e outros se distraem"* ou a professora de apoio do par 9 *" nesse aspecto aqui há muita distracção, é o miúdo que vem*

pedir a caneta ou o lápis ou a professora está a dar qualquer coisa que lhes chama a atenção... "

É neste grupo que encontramos professores com indicadores em Sem qualquer Vantagem com afirmações do tipo "*para mim não vejo vantagens para os alunos*" (PR 3 e PR 6).

No grupo de pares, que utiliza outros modos de organização, os professores não enunciaram quaisquer problemas para os alunos e os diferentes tipos de vantagens são enunciados por um maior número de professores. Três professores referem mesmo que é possível dar mais apoio individualizado a todos os alunos vantagem que não é, naturalmente referida no outro grupo.

Em anexo (Anexo 8 – Quadro 2) apresentamos o tipo de vantagens referidas por estes professores em que se especifica, no caso de ter sido expresso, quando são para todos os alunos da classe.

Seta dos nove professores, ao enumerarem as vantagens para os alunos fazem afirmações de carácter geral que denominamos vantagens gerais não especificadas que são do tipo *"Para os alunos é melhor"* (PA 8) ou *"acho que eles beneficiavam"* (PR 10) sem especificarem em que domínio são essas vantagens.

Praticamente todos os professores (PA 5) se referem a vantagens para os alunos no campo dos aspectos socioemocionais. Alguns exemplos de afirmações dos professores ilustram bem este tipo de vantagens: *"olhe socialmente para os miúdos com dificuldades, socialmente desenvolvem a olhos vistos, muito mais... a nível social para os miúdos é fabuloso"* (PR 1), *"tem muitas vantagens porque acho que os miúdos não se sentem marginalizados*" (PR 8), *" na socialização (é muito melhor) não há marginalização"* (PA8).

Outro tipo de vantagens apontadas pelos professores referem-se ao rendimento académico dos alunos "*a nível académico também tem grandes vantagens... deste modo tudo o que conseguiam a captar ficava captado"* (PR 1). A professora do regular do par 5 alarga mesmo as vantagens para todos os alunos *"a nível de aproveitamento estou satisfeita porque todos aproveitaram".*

Alguns professores referem que com um apoio mais integrado havia mais motivação para os alunos na aprendizagem. A professora do regular do par 1 explicita assim "*Penso que ao integrá-los no meio da turma eles até pensaram que estão a seguir a turma eu acho que para eles é uma motivação".* Esta motivação é, na opinião da professora do regular, alargada a todos os alunos "*os alunos gostam de ter duas* (professoras) *ficam mais interessados"*

O facto de ser possível dar mais apoio individualizado a todos os alunos é outro vantagem enunciada, como já dissemos, exclusivamente por alguns professores deste

grupo. A professora do regular do par 1 afirma "*a atenção para os miúdos é dupla....sei lá podem estar três num quadro e três noutro a fazer problemas e eles estão constantemente a trabalhar*". A professora do regular do par 10 explica assim "... *não é possível quando estamos a transmitir, a dar uma aula ir a todos individualmente, não é; com a colega aqueles que têm dificuldade ela está pontualmente ali, enquanto eu andarei pelos outros na generalidade*".

Em síntese, as vantagens mais enunciadas para os alunos referem-se aos aspectos socioemocionais não se distinguindo nesse aspecto os dois grupos de professores que definimos.As vantagens do rendimento académico são mais enunciadas pelos professores que utilizam diversos modos de organização.

Apenas os professores do grupo que utiliza Ensino Alternativo se refere a problemas para os alunos, que derivam da forma de organização e que se traduzem principalmente pela distracção dos alunos.

Dentro do mesmo objectivo a análise dos indicadores **Referente a Professores- Vantagens** (Quadro 11 A) e **Referente a Professores- Problemas** (Quadro 12 – A) permitiu desde logo registar que alguns professores não se referiram a este aspecto – professores do regular dos pares 6 e 7 e de apoio dos pares 8 e 10 -. O tipo de vantagens e problemas enunciado pelos dois grupos de professores que usamos para as vantagens e problemas para os alunos – grupo que utiliza só Ensino Alternativo e grupo que utiliza diversos tipos de organização -, regista-se no Quadro VII-9.

Quadro VII –9 Número de vezes que são referidos os diferentes tipos de vantagens e de problemas para os professores

Tipo de vantagens	Grupo 1	Grupo 2	*Tipo de problemas*	Grupo 1	Grupo 2
Articulação entre professores	6		Quantidade de trabalho		2
Desenvolvimento profissional	3	3	Maior confusão	3	
Organização do trabalho		3	Gerais não especificadas	1	
Gerais não especificadas		2			

O registo do tipo de problemas e vantagens para os professores, enunciados por professor, é apresentado em anexo (Anexo 8 – Quadro 3).

Seis professores, todos do grupo 1, referem como vantagem a possibilidade duma melhor articulação entre professores: *"tem outra vantagem porque tanto a professora do regular como eu, nós vemos melhor o trabalho que uma e outra faz"*(PA 7) *"há mais facilidade de articular o trabalho dum com o outro"* (PR 9)

Ao expressar que a organização utilizada com o seu par facilitou o desenvolvimento profissional a professora do regular do par 2 afirma *"saiu-se da rotina... e eu aprendi coisas novas com ele e acho que ela aprendeu coisas novas comigo... como esteve numa acção de formação traz coisas novas que me interessam também a mim"*. Também este aspecto é referido pela professora do regular do par 5 que se refere assim à professora de apoio *"porque era uma pessoa com outras ideias, com mais ideias que me ajudava ... sei lá trazia mais um cartaz ou mais uma canção, era melhor para mim "*. A professora do regular do par 8 afirma nesta perspectiva *" estamos duas colegas, uma do especial que até tem outro tipo de trabalho na coordenação, que traz outros elementos que nós não temos aqui dentro da escola eu acho que se ela põe em comum comigo determinadas situações , eu acho que só nos vai engrandecer a uma e à outra"*.

Alguns professores do grupo 2 consideram que ter outro professor dentro da sala facilita uma melhor organização do trabalho, sentindo desta forma que o seu trabalho é melhorado: *"para mim é melhor, o que eu faço em meia hora faço num quarto de hora com a professora de apoio"* (PR 1), *"para mim a vantagem era de ter a consciência de que alguém lhes podia dar apoio que eu com todos não era tão fácil"* (PR 10).

No que respeita às vantagens e problemas enunciado para os professores verifica-se que nem todos se referem a este aspecto; Nos dois grupos que definimos as perspectivas são ligeiramente diferentes: os professores que trabalham em organização alternativa falam mais, como vantagem da possibilidade duma melhor articulação entre si e no desenvolvimento profissional e como problema da confusão de estarem dois professores na mesma sala a fazer coisas diferentes; os outros professores falam mais como vantagem da possibilidade de organizar melhor o trabalho e no desenvolvimento profissional e como problema referem o aumento de trabalho que a versatilidade de actuação implica.

A análise dos indicadores referentes ao objectivo **compreender a gratificação sentida pelo professor com este modo de organização** permitiu uma organização em três agrupamentos: Agrado (Anexo 7- Quadro 13), Desagrado (Anexo 7- Quadro 14) e Neutralidade (Anexo 7 Quadro 15) e nos dois primeiros casos as razões dadas pelos professores para os sentimentos relativos à sua forma de trabalhar.

A análise realizada permitiu distribuir os professores em quatro de grupos conforme se expressa no Quadro VII-10

QuadroVII-10
Distribuição dos professores segundo o tipo de gratificação

Só Agrado	*Só Desagrado*	*Só Neutralidade*	*Agrado e desagrado*
Prof. Regular Par 1	Prof. Regular Par 3	Prof. Regular Par 4	Prof. Apoio Par 5 / 6
Prof. Regular Par 2	Prof. Regular Par 6	Prof. Apoio Par 3 / 4	Prof. Apoio Par 8
Prof. Apoio Par 1/2	Prof. Regular Par 11	Prof. Regular Par 7	Prof. Apoio Par 10
Prof. Regular Par 5		Prof. Regular Par 10	
Prof. Apoio Par 7		Prof. Apoio Par 11	
Prof. Regular Par 8			
Prof. Regular Par 9			
Prof. Apoio Par 9			

Os professores que manifestaram só agrado pela forma de trabalho que encontraram com o seu par fazem-no utilizando expressões do tipo " *gosto de trabalhar assim , é muito agradável"* (PR 9) ou *"para mim é óptimo; é outro tipo de satisfação"* (PA 1/2).

Alguns destes professores apresentam, ainda, as razões para o agrado pela forma de trabalho conforme é apresentado no Quadro VII-11

Quadro VII-11
Tipo de razões dos professores que manifestaram só Agrado

Profs.	*Tipo de Razões*
Prof. Regular Par 5	Percepção da competência
Prof. Apoio Par 7	Integração profissional
Prof. Apoio Par 9	Percepção da competência

Uma maior percepção de competência é assim expressa pela professora do regular do par 5 *"eu consegui concretizar melhor aquilo que eu queria"* e a integração profissional pela professora de apoio do par 7 *"porque uma pessoa se sente mais integrada na própria escola e na sala".*

Outro grupo de professores, todos do ensino regular e trabalhando em ensino alternativo, só referem desagrado manifestando-o directamente *"olhe francamente não é que goste muito.."* (PR 11) ou indirectamente mostrando preferência por outro tipo de organização *"era melhor para mim o apoio fora da sala"* (PR 3).

Alguns destes professores apresentam as razões para o desagrado pela forma de trabalho conforme é apresentado no Quadro VII-12

Quadro VII-12
Tipo de razões dos professores que manifestaram só Desagrado

Profs.	*Tipo de Razões*
Prof. Regular Par 3	Embaraço Avaliação
Prof. Regular Par 6	Embaraço
Prof. Regular Par 11	Avaliação

A avaliação pelo outro é assim manifestada "*uma coisa é nós estarmos sozinhos com os alunos e outra coisa é ter outro adulta e não sabermos o que ele estará a pensar*" (PR 3), "*estava sempre com medo do que podia estar a pensar de mim*" (PR 11)

Algum embaraço também é sentido pela professora do regular do par 3 que afirma "*estava mais à vontade com os outros sozinha*" . Em relação a este aspecto diz a professora do regular do par 6 "*é uma pessoa estar a trabalhar e sentir que pode estar a incomodar a outra*".

Um outro grupo de professores (5 professores) não refere qualquer agrado ou desagrado em relação ao modo de trabalhar com o par fazendo afirmações do tipo " *em termos de gratificação não é que se note uma grande diferença*" (PR 10) ou " *para mim é indiferente estar os dois ou só um é igual* " (PR 7).

Finalmente três professores, todos de apoio e utilizando diversas organizações referem agrado e desagrado. Os tipos de razões por eles enunciadas são as seguintes (QuadroVII-13):

Quadro VII-13
Tipo de razões dos professores que o manifestam simultaneamente Agrado e Desagrado

Profs.	*Tipo de Razões para o Agrado*	*Tipo de Razões para o Desagrado*
Prof. Apoio Par 5/6	Integração Profissional (par 5) Percepção de competência própria (par 6)	Percepção de competência própria (par 5) Embaraço (par 6)
Prof. Apoio Par 8	Menor responsabilidade	Embaraço
Prof. Apoio Par 10	Integração profissional	Percepção de competência própria

A professora de apoio do par 8 se por um lado diz agradar-lhe a organização que utiliza -Variante Um Professor /Um Apoio - porque sente menor responsabilidade "*não tenho tanto stress assim, a responsabilidade é mais da colega*" por outro lado manifesta falta de à vontade " *não me sinto à vontade*". Este é também o sentimento da professora de

apoio do par 5 / 6 que afirma em relação ao trabalho com o par 6 (ensino alternativo) *" não me consigo expandir"*. No entanto com este mesmo par sente-se gratificada porque pela percepção que pode ter da sua competência *"vemos melhor o trabalho realizado"*. Já no par 5 a gratificação advém duma maior integração profissional *"é muito gratificante porque nos compensa da falta de turma, permite sentirmo-nos mais professores"* .Esse mesmo sentimento é partilhado pela professora de apoio do par 10, que afirma *"senti-me bem ali, senti-me integrada..."* . Esta professora, no entanto, refere que maior gratificação sentiu no ano anterior , em que trabalhou em apoio directo fora da sala pois lhe permitia uma maior percepção da sua competência " *porque consegui ver melhor o fruto do meu trabalho"* enquanto que este ano *"não sentia que aquilo era exclusivamente meu"*

Em síntese, em relação à gratificação notamos um grupo de professores que manifestam só desagrado por esta forma de organização trabalhando todos em Ensino Alternativo e tendo sido o apoio dentro da sala imposto em dois dos casos.Dum modo geral, os restantes professores mostram agrado por esta forma de organização embora alguns chamem, também, a atenção para aspectos menos positivos.

7. Análise e Interpretação dos Resultados

Para a análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas optamos por, sempre que possível, analisar em conjunto os professores que trabalham em modos de organização semelhantes, possibilitando a comparação das suas perspectivas face aos diferentes objectivos que definimos. Alguns pares, pela especificidade das características do seu trabalho, serão analisados isoladamente.

Assim, começamos por tecer alguns comentários, relativos a um primeiro grupo de professores, constituído por seis pares, que utilizam exclusivamente o Ensino Alternativo.

Estes professores assumem esta forma de organização desde o início da sua colaboração como pares, referindo todos eles que a função do professor de apoio é de apoio específico com responsabilidades apenas perante um grupo de alunos tipicamente os que têm necessidades educativas especiais.

Relativamente à planificação nestes seis pares aparecem dois tipos de situações - em três pares a responsabilidade é do professor do regular seguindo o professor de apoio as suas propostas de trabalho; nos restantes as responsabilidades de planificação são separadas, sendo a esse nível cada professor autónomo no trabalho com os alunos. Embora a planificação

Neste grupo só uma professora se refere ao seu estatuto dentro da sala afirmando que os alunos a sentem com um estatuto diferente da sua colega do regular.

Das razões evocadas por este grupo de professores que utilizam Ensino Alternativo, para trabalhar neste modo de organização, destacam-se os aspectos de trabalho académico, pela necessidade dos alunos terem um apoio mais directo. No entanto, curiosamente ao enunciarem as vantagens para os alunos, apenas dois professores referem o rendimento académico como uma vantagem notada. Por outro lado, três deles problematizam directamente se esta forma teria sido a melhor, em termos de rendimento para os alunos, e seis professores fazem-no indirectamente ao referir a distracção que esta forma de organização provoca nos alunos.

Os aspectos socioemocionais, pelo contrário, foram razão evocada apenas por três dos professores para o apoio em Ensino Alternativo, mas foram referidos como vantagem por sete professores. Curiosamente, um dos professores que refere os aspectos socioemocionais como razão para o apoio dentro da sala é o único a questionar se a organização alternativa não será, do ponto de vista social, também marginalizadora. De resto, este professor tem com outro par experiências diferentes de trabalho, numa perspectiva mais colaborativa, e daí talvez esta preocupação.

Outras razões para utilizar esta forma de organização estão mais relacionadas com os professores. A falta de tempo para colaboração é referida por dois professores como factor que impede um trabalho mais colaborativo, situação que explicitam como mais desejável..

O facto de ser este o único modelo conhecido de apoio é enunciado por três professores, dois do mesmo par, o que possivelmente também não incentivou uma evolução.

Dois professores de apoio referem explicitamente ter imposto esta forma de organização aos seus colegas do regular que o aceitaram por razões ligadas ao trabalho académico embora um deles apresente como alternativa mais desejável o apoio fora da sala.

Em termos de gratificação é neste grupo que encontramos os três professores da nossa amostra que apresentaram unicamente indicadores de desagrado e a maioria dos que enunciaram indicadores de neutralidade. Dois dos professores só com indicadores de desagrado são, precisamente aqueles a quem foi imposto o modo de organização.

As razões enunciadas para o desagrado não se relacionam propriamente com questões de desentendimento entre professores, de carácter pessoal, mas com sentimentos ligados ao medo da avaliação pelo outro e à falta de à vontade. Se pensarmos no modo como funciona o Ensino Alternativo este facto é compreensível. De facto, tipicamente, está um professor, o de apoio, num canto da sala a apoiar um pequeno grupo e o outro, o do regular, a dinamizar a aula para o grande grupo, o que o torna muito mais exposto aos olhos do seu colega com quem nunca acontece uma troca de papéis.

Relativamente às vantagens para os alunos para além das já discutidos anteriormente relacionados com os aspectos socioemocionais e de rendimento académico dois professores, do mesmo par, consideraram esta forma de organização mais motivante para a aluna de apoio pelo estímulo que recebia dos seus colegas do regular; ora, este é o único par, que dentro desta organização integra no trabalho alunos do ensino regular com alunos de apoio, sendo manifesta pelos professores a vantagem que esta integração pode trazer. É neste grupo que estão todos os professores que referem problemas para os alunos derivados do modo de organização que se situam ao nível da dispersão, do rendimento académico e dos aspectos socioemocionais.

As vantagens enunciadas para os professores situam-se, neste grupo, muito à volta da facilidade de articular o trabalho, mais uma vez contrapondo ao modelo de apoio fora da sala que é mais frequentemente tomado como referência. Aspecto curioso é o facto de, apesar do trabalho separado, estes professores reconhecerem que o facto de estarem juntos na sala trouxe, ainda que só nalguns momentos, algum desenvolvimento em termos profissionais.

Em termos de problemas os professores que utilizam o Ensino Alternativo são os que referem mais problemas para o professor pela confusão que se gera dentro da sala com a presença simultânea de dois professores.

Os restantes cinco pares trabalham em moldes que consideramos mais colaborativos e dum modo geral também de forma mais versátil uma vez que utilizam no seu trabalho diferentes formas de organização.

Destes, três pares dois dos quais com um professor de apoio em comum, assumiram que, durante o seu trabalho utilizam diversas formas de organização entre as quais se inclui o Ensino em Equipa. Esta forma de organização pelas suas características tem grandes exigências de desenvolvimento dum espírito colaborativo e, portanto, vamos analisar os dados relativos a estes professores em conjunto, procurando salientar os aspectos que lhes são peculiares.

Algumas perspectivas aparecem, de facto, comuns e em exclusivo nestes professores ressaltando, desde logo, a concepção sobre as funções do professor de apoio que não se devem circunscrever ao trabalho exclusivo de apoio mas devem ser alargadas à função geral do professor. Esta concepção muitas vezes concretizada através de troca de funções no dia a dia do trabalho é exclusiva deste grupo. As responsabilidades do professor de apoio são definidas obviamente perante todos os alunos da classe em que intervêm. Estes aspectos presumivelmente estão associados ao facto de todos estes professores (excepto um) se terem referido ao seu estatuto como professores dentro da sala manifestando sentir uma igualdade a este nível. De recordar que o estatuto dos professores não era um objectivo de análise prévio do nosso estudo tendo surgido exactamente nas entrevistas de quase todos os professores deste grupo e, apenas, numa dos que trabalha exclusivamente em Ensino Aternativo, mas que sentiu que tem um estatuto diferente.

É também aqui que aparecem os dois únicos pares que referem uma planificação conjunta para o trabalho do dia a dia, embora os professores do regular destes pares a considerem ainda assim que assumem maior responsabilidade.

Registando todos estes professores uma evolução no modo de trabalhar, no sentido dum trabalho menos colaborativo para um mais colaborativo, a maioria considera que esta foi possível pelas características dos seus pares e pela confiança crescente que surgiu entre ambos. Este aspecto parece tão relevante quanto um destes professores desenvolve com um outro par um trabalho exclusivamente em Ensino Alternativo e, neste caso não refere evolução nem confiança crescente. Assim, as características pessoais e a confiança parecem ser factores necessários para um trabalho colaborativo.

Muito interessante é a descrição feita por um dos professores do regular acerca do da evolução do modo de trabalhar. Começa por mencionar que no início tinha os mesmos sentimentos – medo de avaliação do outro e falta de à vontade - referidos pelos professores que trabalham numa organização alternativa. No entanto, na sua opinião a postura aberta da colega permitiu que, neste caso, tudo isso fosse ultrapassado. Começando a trabalhar duma forma menos rígida, com a possibilidade de trocar os papéis, pôde relativizar os seus próprios erros não se sentindo tão exposta à critica. Foi a mudança para uma atitude mais colaborativa, com uma perspectiva mais alargada da função do professor de apoio, que permitiu a este par ultrapassar algumas das dificuldades que ocorrem numa organização alternativa.

Pensando, agora, nas vantagens para os alunos dum trabalho mais colaborativo com responsabilidades mais alargadas do professor de apoio, ressalta a referência explicita que estas não se limitam às crianças com necessidades educativas especiais mas são, nalguns aspectos, para todos os alunos da classe.

É interessante ser neste grupo que dois professores, um de apoio e outro do regular, consideram que há um aumento de trabalho para o professor de apoio pela versatilidade e constante adaptação que tem de ter na sua intervenção.

Em termos de gratificação todos estes professores apresentam indicadores só de agrado excepto um. Este apesar de apresentar indicadores de agrado pela integração profissional que sentiu neste modo de trabalhar refere também indicadores de desagrado pois com um trabalho tão diluído sente uma certa falta de percepção da sua competência. De facto, este mesmo aspecto é compensado no outro par com quem trabalha em Ensino Alternativo onde afirma sentir uma maior percepção da sua competência. Assim, a possibilidade de atribuir mais claramente a si próprio os resultados conseguidos com a turma parece ser importante: quer porque quando os resultados são menos bem sucedidos não há receio de ser avaliado negativamente, criticado, quer porque quando os resultados são positivos é mais fácil saber que foi ele próprio que os conseguiu.

Numa organização do tipo Um Professor /Um Apoio que se prolonga em momentos de Ensino Alternativo trabalha o par 10.

Estes professores, tendo iniciado o trabalho com apoio fora da sala, evoluíram para um apoio dentro da sala, nos modos de organização referidos. Consideram ter sido o tipo de trabalho académico a desenvolver com os alunos que o tornou possível. O tempo de apoio também facilitou esta mudança na opinião da professora de apoio.

Ambos os professores assumem que as funções do professor de apoio são de apoio específico mas que a sua responsabilidade tem de ser com todos os alunos que necessitem de ajuda e não só com aqueles que são referenciados como tendo necessidades educativas especiais. Há uma perspectiva mais alargada em termos de responsabilidades mas não em termos de funções como acontecia nos pares que desenvolviam o trabalho de Ensino em Equipa. Esta demarcação de papéis aparece, também, na forma de planificação, que é sempre da responsabilidade do professor do regular. O papel dos dois professores é mantido sempre da mesma forma, não havendo referências ao seu estatuto dentro da sala. Este tipo de organização assegura pouca paridade entre os professores que facilmente são vistos como diferentes pelos alunos.

Este tipo de organização permitiu vantagens para os alunos, na opinião da professora do regular, nos aspectos socioemocionais e na possibilidade de dar mais apoio individualizado a todos eles e, na opinião da professora de apoio, numa maior motivação para os alunos. Este aspecto surge quando compara com o trabalho de apoio fora da sala que em sua opinião é muito menos estimulante para os alunos.

Em termos de gratificação a professora do regular manifesta uma certa neutralidade e a professora de apoio simultaneamente aspectos de agrado e de desagrado. O agrado é sentido pela integração profissional que sente e o desagrado pela falta de percepção de competência, mais uma vez por comparação com o apoio fora da sala de aula, realizado no ano anterior, mais directo com os alunos permitindo uma noção mais clara do trabalho realizado. É curioso que estes mesmos aspectos já foram referidos por uma professora do grupo anterior remetendo para a dificuldade dos professores que têm o seu trabalho muito diluído no trabalho de outro de sentirem a sua competência.

O modo de organização Um Professor/Um Apoio ou a Variante Um Professor / Um Apoio é utilizado por outro par.

Relativamente ao trabalho que realizam estes professores têm entre si uma diferença de perspectiva quanto às responsabilidades do professor de apoio. Assim, se a professora de apoio considera que a sua responsabilidade se relaciona mais com os alunos referidos para apoio a professora do regular considera que deveria ser alargada para qualquer aluno o que não torna clara uma definição do modo de trabalho já que a diferença entre aqueles modos de organização se relaciona exactamente com os alunos alvo da acção dos professores.

Este par explicita uma evolução no modo de trabalho em conjunto duma perspectiva de trabalho mais separado para uma forma de trabalho de maior colaboração, As razões para a evolução são, na opinião da professora de apoio, devidas às características do seu par e na da professora do ensino regular por referência a aspectos socioemocionais dos alunos que desta forma estariam mais integrados. Os dois professores estão de acordo em ter havido vantagens para os alunos neste ultimo aspecto assim como a nível do rendimento académico.

Tal como no par anterior esta professora de apoio sente algumas dificuldades em se sentir gratificada pois vê o seu trabalho muito diluído no da sua colega.

Esta fase do trabalho permitiu-nos pelas características da metodologia adoptada, perceber melhor as perspectivas dos professores sobre as modalidade de ensino que utilizam com os seus pares, aprofundando os dados recolhidos até ao momento. Assim, para além da confirmação dos dados obtidos na observação foi possível compreender quais as funções e responsabilidades estabelecidas para o professor de apoio, definição essa que interfere no tipo de trabalho que realiza. Compreendemos, também, algumas condicionantes que determinaram a evolução dos modos de organização. Um outro aspecto que ficou clarificado relaciona-se com as vantagens e problemas, quer para os alunos quer para os professores, que conseguimos relacionar com os modos de organização adoptados.

No capítulo seguinte faremos uma integração geral dos resultados que obtivemos ao longo do estudo.

CAP. VIII – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO FINAL DOS RESULTADOS

A prática do ensino partilhado é, como já vimos, uma das formas de organizar o atendimento às crianças com necessidades educativas especiais, num espírito inclusivo, permitindo desenvolver um meio mais rico e estimulante para todas as crianças. Ao definir o conceito de ensino partilhado Cook e Friend (1995) chamam a atenção para alguns aspectos desta forma de trabalho conjunto, que relembramos pela relevância que assumem na discussão dos nossos resultados. Assim, as autoras falam da importância do desenvolvimento dum espírito colaborativo, entre os professores, a todos os níveis do processo de ensino/ aprendizagem, desde a planificação, à gestão de classe, ao assumir de responsabilidades, ao ensino propriamente dito dos conteúdos, com os dois professores a assumir um papel activo na dinamização da classe. O ensino partilhado é, então, algo mais do que a simples presença física de dois professores dentro da sala de aula, pois é a concretização desta partilha a todos os níveis, que vai permitir a reorganização da classe e a implementação de estratégias difíceis de concretizar com um professor sozinho na sala potencializando, desta forma, as vantagens desta colaboração. No estudo que realizámos, cujo objectivo geral é conhecer melhor a prática de apoio educativo a crianças com necessidades educativas especiais quando dois professores, um do ensino regular e outro de apoio educativo, partilham a sala de aula, recolhemos dados que nos permitem fazer algumas reflexões a este propósito.

Os dados foram recolhidos em diferentes fases do estudo o que nos foi permitindo, através da utilização de metodologias diversas, aprofundar alguns dos objectivos específicos, formulados inicialmente. Nesta análise e interpretação final dos dados procuramos fazer uma integração da análise e interpretação dos dados feita parcialmente, para cada fase, relacionando-os com a revisão feita literatura.

Um primeiro dado, que recolhemos através do questionário, mostrou que em 78% das salas o apoio aos alunos com necessidades educativas especiais era concretizado dentro da sala de aula com a presença simultânea dos professores do ensino regular e de apoio educativo, percentagem que demonstra uma elevada adesão a esta orientação de trabalho; no entanto, o tipo de organização com características mais colaborativas é a menos utilizada.

Sentimos a necessidade de definir, duma forma mais aprofundada, **os modos de organização utilizados** pelos professores no trabalho conjunto, pelo que, na segunda fase do nosso trabalho, passamos à observação de situações concretas de partilha de sala de aula. Seleccionamos uma amostra de pares de professores (onze pares), não com o objectivo de ser representativa da amostra inicial, mas onde, mais facilmente, pudessem ocorrer situações de colaboração, situação que nos interessava fazer sobressair.

O resultado das observações, posteriormente confirmado na entrevista, mostrou-nos que os professores se organizavam de modos diversos, que genericamente identificamos

com os modos de organização propostos por Cook e Friend (1995) - Ensino em Equipa, Um Professor - Um Apoio, Ensino Paralelo e Ensino Alternativo - e aos quais acrescentamos a Variante Um Professor- Um Apoio. No entanto, na maior parte das situações (seis pares), os professores desta amostra desenvolviam relações que consideramos muito pouco colaborativas.

Assim, o Ensino Alternativo é a organização mais utilizada, acontecendo duma forma sistemática em seis pares, tipicamente com o professor do ensino regular a orientar a classe em termos gerais e o professor de apoio o grupo de alunos com necessidades educativas especiais, trabalhando com os alunos conteúdos diferentes . Este tipo de trabalho desenvolvido com um professor a ensinar para o grande grupo, enquanto o outro orienta um grupo mais pequeno, com outros conteúdos, num trabalho completamente separado do resto da sala, se feito duma forma sistemática não pode inscrever-se numa definição de ensino partilhado (Cook & Friend, 1995).

Nos restantes pares regista-se a utilização de modos de organização com características mais colaborativas aproximando-se mais do conceito de ensino partilhado mas que, mesmo assim, em alguns casos, com indicadores de limitações na colaboração.

No que se refere à **definição de funções,** perante os dados recolhidos na observação, verificamos que tipicamente (em oito pares) o professor do regular orienta a classe, responsabilizando-se pela sua dinamização, e o professor de apoio é remetido para uma função de apoio específico, não havendo nunca permuta de papéis.

Procuramos precisar e aprofundar na entrevista a função do professor de apoio tendo concluído que o entendimento dos professores, na sua maioria, é que o professor de apoio, quando entra na classe, é realmente para realizar um trabalho de apoio específico confirmando, em todos os casos, os dados da observação.

No que respeita às **actividades de gestão comportamental** também os dois professores aparecem em situação diferente. Nas respostas ao questionário a maioria dos professores afirmou que estavam estabelecidos entre si acordos de gestão da sala de aula (a nível de disciplina métodos etc.). Nos dados recolhidos na observação, em que pretendemos perceber como é os professores articulavam entre si as responsabilidades pela gestão comportamental dos alunos, verificamos que, duma forma geral, os professores do ensino regular são mais intervenientes que os seus colegas de apoio.

A nível da **definição de responsabilidades,** em termos dos alunos alvo da acção de cada professor quer no que respeita às actividades de ensino/aprendizagem quer nas de gestão comportamental, aparece clara uma situação que indicia diferenças entre os professores de ensino regular e de apoio educativo; assim, pelos dados de observação,

verificámos que, habitualmente, os primeiros dirigiam a sua actuação mais para os alunos do ensino regular e os segundos para os alunos de apoio.

Foi, de resto, esta diferença que nos levou a acrescentar o modo de organização, Variante Um Professor-Um Apoio, já que verificamos que alguns professores de apoio, trabalhando numa organização próxima de Um Professor –Um Apoio, dirigiam a sua acção apenas para os alunos com necessidades educativas especiais o que distinguia a sua actuação desta modalidade.

A entrevista permitiu-nos esclarecer um pouco mais este aspecto, ficando claro que os professores de apoio se sentiam responsáveis pelos alunos de apoio e, mesmo alguns dos professores que alargavam a sua intervenção a outros alunos, consideravam que a sua responsabilidade era maior com os alunos em apoio.

Um outro indicador de colaboração relacionou-se com a definição dos **espaços de acção e do "habitat"** de cada professor. Este aspecto, não sendo em si determinante numa relação de colaboração, configura a forma como ela se estrutura; assim, é considerado como um sinal que pode funcionar para os alunos como um indicador da existência de paridade entre os professores e para o professor de apoio, que entra em várias salas, como mais um factor que o pode ajuda a definir um sentimento de pertença (Cook & Friend, 1995).

A este propósito, os professores do regular, na questão colocado no questionário consideraram, na sua maioria, que o espaço da sala de aula é partilhado entre os dois professores de forma igual, achando este facto não só desejável como viável.

A observação acrescenta alguns dados esclarecedores. Assim verificamos que, duma forma geral, os professores do regular foram mais circulantes do que os seus colegas de apoio, que se limitaram a um espaço fixo; claro que, se considerarmos que os professores de apoio assumem responsabilidades apenas perante um pequeno grupo o facto de estarem limitados a uma espaço de acção mais pequeno pode surgir naturalmente uma vez que a situação de trabalho já é, à partida diferente. No entanto, outros aspectos revelam uma desigualdade a este nível. Assim, os professores de apoio, duma maneira geral (regista-se apenas uma excepção) definem o seu "habitat, num canto da sala ou num parapeito da janela, não colocando as suas coisas na secretária do professor, destinada a esse fim. Os dados de observação indiciam que o professor de apoio entra numa sala que não é realmente sua, pois nem um espaço tem para colocar os seus objectos e materiais pessoais. Por outro lado, este é um indicador para os alunos que há aqui uma diferença entre os professores.

Este primeiro conjunto de dados remete-nos para o problema do **estatuto dos dois professores** dentro da sala de aula. No questionário, onde pusemos uma questão a este

propósito, (aos professores do regular) verificamos que estes consideravam haver uma igualdade, situação que achavam desejável e viável.

Os dados inferidos da observação não vão, na maior parte das situações, no mesmo sentido pois, como já fomos referindo, notam-se diferenças importantes entre os dois professores; estas diferenças remetem claramente para papéis diferentes dentro da sala indiciando, também, um estatuto diferente.

Não tendo sido definido previamente como objectivo da entrevista a igualdade de estatuto, alguns professores abordaram-no espontaneamente; os que o fizeram, considerando-o igual, foram exactamente aqueles que desenvolviam relações mais colaborativas com os seus pares, nas quais o professor de apoio a tem responsabilidades mais alargadas perante todos os alunos.

O facto deste aspecto não ter sido reconhecido no questionário (a questão era apenas posta aos professores do regular) poderá não ser muito valorizado na medida em que estes, estando na sua sala, com os seus alunos a tempo inteiro, serão necessariamente menos sensíveis a este problema.

Em síntese, os dados recolhidos para estes objectivos – funções, gestão de comportamento definição de responsabilidades, definição de espaços de acção e estatuto - remetem-nos para a pouca paridade existente entre os professores; sobressai a ideia de que o professor de apoio é alguém que entra na sala com o primeiro propósito de apoiar os alunos com necessidades educativas especiais e não propriamente para colaborar na dinamização da classe, permitindo a criação dum ambiente mais rico para todos os alunos, como se preconiza numa filosofia inclusiva; esta orientação pode levar a uma certa desresponsabilização dos professores do regular que continuam à espera da chegada de alguém, que vem do exterior, com o propósito de resolver os problemas específicos daqueles alunos.

Não queremos, no entanto, deixar de registar a existência de alguns pares que se situam numa perspectiva realmente colaborativa.

Um outro conjunto de dados recolhidos relacionou-se com condições que facilitam o desenvolvimento de relações colaborativas.

A planificação em conjunto é considerada, por alguns autores, como vimos, fundamental para desenvolver um trabalho colaborativo, sendo a necessidade de mais tempo de planificação conjunta um dos problemas mais frequentemente enunciado pelos professores que participam em programas de ensino partilhado.

Nos dados recolhidos no questionário verificamos que apenas cerca de 20% dos professores têm definido um tempo de planificação conjunto, com uma periodicidade pelo menos quinzenal, apesar da maioria dos professores acharem desejável estabelecê-lo.

Curiosamente, não vêm dificuldades na sua viabilização não reconhecendo esta aspecto como um problema..

Quando abordamos este mesmo aspecto, na fase da entrevista, verificamos que apenas dois dos pares, os que desenvolviam mais um Ensino em Equipa, referiram a existência de planificação conjunta, ainda assim de forma muito informal. Os outros pares afirmaram ou que as responsabilidades pela planificação eram separadas ou que a responsabilidade era exclusivamente do professor do regular.

No primeiro caso, o trabalho desenvolvido pelo professor de apoio com os alunos em apoio, é necessariamente pouco articulado com o professor do regular. Ainda que a presença na mesma sala permita ao professor do regular ver o que o outro faz; não há uma definição de estratégia conjunta. No trabalho a realizar com os alunos; no segundo caso, o professor de apoio seguindo o trabalho planificado pelo seu colega do regular, vê reforçado o papel mais de ajudante na sala do que verdadeiramente de professor. Esta situação, referida na literatura (Cook & Friend, 1995), foi também abordada por alguns dos nossos professores.

A forma da planificação encontrada nos nossos professores reforça, mais uma vez, o pouco nível de colaboração existente, mesmo quando partilham a sala de aula.

Na literatura, atrás revista, são enunciadas outras condições importantes, de responsabilidade mais institucional, que podem facilitar a emergência dum trabalho colaborativo e o desenvolvimento de programas de ensino partilhado com sucesso. No estudo que realizámos procuramos ver até que ponto se concretizam algumas destas condições (que consideramos mais adequadas, globalmente à realidade portuguesa e, especificamente, à realidade das escolas do 1° ciclo).

A planificação dos programas de desenvolvimento de ensino partilhado é um dos aspecto referido como fundamental. A este propósito quando perguntamos aos professores como tinha evoluído o seu modo de trabalhar não houve referências a factores externos à sua relação como pares, que o pudesse ter determinado. Assim, nunca abordaram a definição de objectivos prévios do desenvolvimento do programa, o contacto com outras experiências, a disponibilidade de mais recursos ou o apoio da gestão (de resto a gestão nas escolas de 1° ciclo tem uma acção muito diluída. Apenas um professor referiu que um dos factores que lhe fez ter a certeza de estar no caminho certo quando evoluiu com o seu par para um trabalho mais colaborativo, foi o reforço da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos. De resto, a evolução do modo de trabalhar para formas mais colaborativas, nos pares que a registaram foi, na maior parte dos casos justificada por referência às necessidades sentidas pelos alunos ou pela dinâmica de relação estabelecida entre os professores. Este aspecto aparece muito claramente quando verificamos a existência de dois pares, com modos de trabalho completamente diferentes ,apesar de terem um

professor de apoio em comum. No par que evoluiu para um modo de trabalho mais colaborativo esse facto foi atribuído às características pessoais e à dinâmica relacional que, partindo duma base de colaboração restrita no início, foi evoluindo para formas mais completas.

O desenvolvimento de **programas de formação de professores** é outra condição considerada fundamental para a implementação de programas com sucesso A este propósito pudemos concluir, a partir dos resultados do questionário, que estes foram praticamente inexistentes. O mesmo aconteceu no que respeita quer aos materiais de apoio quer às equipas técnicas, para apoiar os professores no desenvolvimento do seu trabalho sendo estas reconhecidas pelos professores como as condições necessárias mais importantes.

É de registar a total falta de apoio institucional de que os professores beneficiaram para desenvolver um trabalho colaborativo.

Um conjunto de objectivos que definimos no estudo relacionou-se com a **opinião dos professores sobre os efeitos desta modalidade de apoio** tanto nos alunos como nos professores, situação que vamos analisar tendo por referência os dados da literatura referidos no terceiro capítulo

No questionário enumeramos as vantagens mais frequentemente enunciadas na literatura que foram todas elas consideradas importantes pelos professores; quando pedimos que explicitassem as mais importantes referiram-se às vantagens relacionadas com os alunos, nomeadamente o facilitar a sua integração social e o ser eficaz para atingir os objectivos académicos e o permitir alargar o apoio a outros alunos.

A entrevista permitiu-nos aprofundar as ideias dos professores sobre este aspecto que procuramos depois relacionar com o modo de organização que os pares utilizam.

Na análise da entrevista destacaram-se as referências às vantagens para os alunos a nível da socioemocional, situação que já haviam sido valorizadas no questionário, onde a integração social se destacou como a vantagem mais importante. É interessante que este aspecto é também o mais valorizado nos professores que utilizam exclusivamente o Ensino Alternativo, fazendo-o por comparação a um trabalho ainda menos colaborativo – o apoio fora da sala.

No entanto, a existência de vantagens do ponto de vista social, quando se utiliza uma organização de Ensino Alternativo, é uma preocupação referida por alguns autores (Cook & Friend, 1995; Gelzheiser & Meyers, 1990) que consideram que, para os alunos, ter o apoio dentro da sala, sistematicamente num grupo separado, pode ser tanto ou mais estigmatizante do ponto de vista social do que sair da sala. Na opinião destes autores esta

situação terá de merecer alguma reflexão por parte dos professores que terão de ter uma actuação que contorne este problema utilizando estratégias diversificadas de actuação.

Na nossa amostra apenas um professor que utiliza o ensino alternativo problematiza este aspecto, referindo-se à possibilidade de estigmatização social para os alunos recebendo o apoio desta forma na sala de aula; alguns dos professores que evoluíram para modos de organização mais colaborantes referiram ter sido essa reflexão uma das razões que incentivou a mudança.

A eficácia para atingir os objectivos académicos foi também referida no questionário como uma das razões para concretizar o apoio dentro da sala e como a segunda vantagem mais importante desta forma de organizar o apoio. Os dados da entrevista, acrescentando alguma informação aos dados questionário, permitem, também, uma melhor comparação com a literatura.

Na literatura são referidas as vantagens a nível do rendimento académico para os alunos relacionadas com: a possibilidade da acção combinada de dois professores, com formações diferentes, o que facilita a utilização de diferentes tipos de estratégias de ensino; a possibilidade dum apoio mais individualizado; a possibilidade de alargar a outros alunos para além dos referenciados para apoio.

Ao analisar os nossos dados temos de ter presente que na nossa amostra não encontramos professores com formações diferentes pelo que, de certo modo, a primeira vantagem referida na literatura, não pode estar presente; Não foi naturalmente nunca referida.

Quanto às outras vantagens notam-se diferenças de perspectiva nos professores que trabalham só no modo alternativo e nos que trabalham de forma mais colaborativa.

No primeiro grupo, as características do trabalho académico foram apontadas, com mais frequência, como justificando o modo de organização utilizado, pela necessidade de trabalho directo com os alunos; o rendimento académico é pouco referido por estes professores como vantagem, sendo pelo contrário apresentado como um problema quer directo, ao referirem que os alunos precisariam ainda de um apoio mais dirigido, quer indirecto pela distracção que este tipo de organização provoca nos alunos.

Nos professores com um trabalho mais colaborativo as vantagens a nível do rendimento académico são das mais referidas; de acordo com a literatura, os professores valorizam a possibilidade de conseguir proporcionar maior apoio individualizado aos alunos sendo estas vantagens, em alguns casos, explicitamente referidas para todos os alunos.

Outra vertente relaciona-se com as **vantagens para os professores.** A nível das respostas ao questionário estas foram consideradas globalmente menos importantes do que

as vantagens para os alunos, destacando-se a possibilidade de permitir uma melhor articulação entre os professores.

As vantagens enunciadas nas entrevistas vão de encontro às grandes linhas enunciadas na literatura: ser uma estratégia globalmente reforçadora, facilitar a articulação entre os professores, promover o desenvolvimento profissional e a possibilidade de uma melhor organização do trabalho. Não foram referidos aspectos que se ligam ao desenvolvimento da colaboração e da comunicação na escola nem à introdução de inovações na classe.

No entanto, os professores explicitam estas vantagens de forma muito geral notando-se, mais uma vez, algumas diferenças entre os grupo de acordo com o nível de colaboração no trabalho dentro da sala de aula.

A articulação entre os professores foi curiosamente mais valorizada pelos professores a trabalhar em Ensino Alternativo talvez porque ao definirem as vantagens para este tipo de apoio o façam muito por comparação com o apoio fora da sala.

A possibilidade duma melhor organização do trabalho foi referida apenas por alguns professores do grupo que trabalha em modos mais colaborativos; esta reorganização é apontada na literatura como um dos fundamentos para a utilização de estratégias de ensino partilhado pois permite trabalhar de formas diferentes daquelas que seriam possíveis quando está apenas um professor numa sala. Esta diferença na organização das aulas não foi, sistematicamente referida nas entrevistas aos professores nem registada nas observações.

O desenvolvimento profissional foi também uma vantagem referida por alguns professores, embora não explicitando de forma específica em que aspectos o sentiram ficando apenas por considerações de ordem geral.

O levantamento dos problemas que este tipo de organização implica para os professores é limitado relativamente aos problemas referidos na literatura que aponta em termos gerais para: a dificuldade de encontrar tempo de planificação conjunta, a organização dos horários dos professores, os problemas de comunicação e o carácter de voluntariado.

Estes problemas não foram nunca explicitamente referidos. A questão da planificação, que não é na maioria das situações elaborada em conjunto conforme já abordamos anteriormente, não é sentida pelos professores quer a nível do questionário quer pelos dados da entrevista como um problema. Mais uma vez este facto nos remete para um trabalho de apoio dentro da sala em moldes que necessariamente não podem ter um carácter colaborativo.

No organização dos horários não são, também, referidos problemas; este aspecto é compreensível por duas ordens de factores: em primeiro lugar as nossas escolas de 1° ciclo

são escolas pequenas, em regime de monodocência em que portanto a organização de horários aparece simplificada; por outro lado, a definição das funções dos professores de apoio muito ligadas apenas ao apoio directo, conforme ficou patente nos dados do questionário, simplifica a gestão do trabalho não implicando dispersão por outras actividades; também o pouco trabalho de colaboração que , nalguns casos desenvolvido, não coloca tantos problemas a nível da gestão de horários.

Os problemas de comunicação e de desenvolvimento de relações colaborativas não foram explicitamente referidos, embora os professores valorizassem no questionário a existência dum bom entendimento entre eles. Já o aspecto de voluntariado não foi considerado, no questionário, um factor importante.

Na entrevista os problemas referidos relacionam-se não com questões gerais de funcionamento mas com questões específicas ligadas ao modo de organização utilizado. Assim, alguns professores que utilizam a organização alternativa referem, em consonância com a literatura, a confusão que provoca estarem dois professores ao mesmo tempo na sala a realizar um trabalho diferente. Outros referem a quantidade de trabalho, relacionado com a necessidade de maior versatilidade e adaptação a circunstâncias diferentes, que tem o professor de apoio que entra em diversas salas, para um trabalho de colaboração.

A ausência de referência aos problemas mais gerais, referidos na literatura, pode ser, mais uma vez, explicada por uma orientação de trabalho dos nossos professores com características pouco colaborativas.

A gratificação sentida pelos professores, pela utilização do apoio dentro da sala foi um aspecto estudado no questionário tendo-se obtido valores que apontam para um elevado nível de gratificação. Este aspecto, foi aprofundado na entrevista, onde não são tão manifestos estes valores positivos.

Alguns professores que na entrevista manifestaram desagrado pela utilização deste modo de organização, não tendo assumido esta opção voluntariamente, referiram problemas que derivam dum certo embaraço e da avaliação que sentiam pela presença outro professor. Estas questões são realçadas na literatura, quando se aponta como característica importante para os professores desenvolveram sentirem alguma segurança relativamente às suas competências profissionais. Nesta perspectiva o voluntariado é uma situação que pode atenuar a emergência destes problemas.

Um aspecto interessante que surgiu na entrevista de alguns professores de apoio educativo relaciona-se a pouca percepção de competência própria que os professores sentiam ao desenvolver o trabalho de apoio integrando-se nas actividades propostas pelo colega do ensino regular, particularmente quando estabeleciam comparações com um trabalho mais directo com os alunos, da sua responsabilidade.

CONCLUSÃO GERAL

Considerando que as actividades educativas dos professores estão dirigidas para atingir objectivos, ligados à aprendizagem dos alunos, a avaliação da sua eficácia enquanto professores, relaciona-se com as ligações que podem estabelecer entre o seu comportamento e a realização dos alunos (Tsui ,1995). No caso duma intervenção directa planeada pelo próprio professor esta ligação é facilmente percebida. O mesmo já não acontece, tão facilmente, quando vê o seu trabalho diluído no trabalho de outro professor. Neste caso ou existe uma relação realmente colaborativa no sentido em que toda a planificação, preparação e organização das actividades é feita em conjunto, de modo a que sucessos e insucessos com os alunos também possam ser contabilizados de forma igual pelos dois professores, ou é mais difícil ao professor de apoio ter claramente a percepção da sua eficácia.

Um dos aspectos referidos para o desenvolvimento de sentimentos positivos relativamente ao trabalho de apoio dentro da sala relaciona-se com a integração profissional que os professores sentem por estarem nas salas de aula junto aos seus colegas do regular.

O objectivo geral deste estudo inscreve-se num momento histórico de evolução das perspectivas do atendimento em educação especial que apontam para o desenvolvimento duma escola inclusiva. A concretização da inclusão educativa e o desenvolvimento efectivo duma escola para todos tem sido objecto de reflexões e debates importantes; uma das estratégias mais valorizadas para a sua concretização tem sido o desenvolvimento dum trabalho colaborativo entre os professores; uma das formas desta colaboração se concretizar tem sido pela prática de apoio educativo, a crianças com necessidades educativas especiais, dentro da sala de aula com a presença simultânea do professor do ensino regular e de apoio educativo. O objectivo geral deste estudo é contribuir para o conhecimento desta prática numa amostra de escolas do 1° ciclo.

A realização dos objectivos definidos para o estudo foi feita em diversas fases, cada uma das quais com uma metodologia específica, o que nos permitiu fazer uma leitura do real de diferentes perspectivas. Esta orientação metodológica imprimiu a este trabalho características próprias e permitiu, através da definição dum plano de investigação que se constitui num movimento dialéctico entre a recolha de dados, a sua análise e a definição das etapas seguintes, uma maior riqueza nos dados recolhidos.

A recolha de dados da primeira fase do estudo foi feita através da utilização dum questionário, construído para o efeito. Embora conscientes das limitações próprias deste instrumento consideramos que foi possível através deste atingir os objectivos que pretendíamos; conseguimos, assim, fazer uma caracterização geral da organização do apoio educativo e recolher algumas opiniões a este propósito, baseadas nas percepções dos professores da nossa amostra. A este propósito não queremos deixar de realçar o facto do questionário mais completo, que incluiu mais questões de caracterização da organização do apoio educativo, ter sido aplicado aos professores do ensino regular, pelas razões já evocadas e que derivam da especificidade do trabalho dos professores de apoio educativo, realizado simultaneamente em várias salas. Este facto constitui uma das limitações dos resultados obtidos na primeira fase.

As fases seguintes do estudo foram, fundamentais para atingir os nossos objectivos uma vez que permitiram retomar algumas das questões da primeira fase, para uma análise mais em profundidade; por outro lado, as características das metodologias adoptadas, mais de acordo com os fenómenos que nos propúnhamos conhecer, muito ligados a dinâmicas relacionais, permitiu a recolha de novos dados e o enriquecimento de outros já conseguidos.

O registo de observação, feito através duma grade por nós elaborada para o efeito, em dois momentos de observação, permitiu-nos um conhecimento mais próximo e focalizado da realidade tornando claros os objectivos definidos; esta possibilidade valorizou a pertinência da adopção desta metodologia.

Também a entrevista, que partiu dum guião por nós elaborado, da qual se fez análise conduzida num processo duplo de análise vertical e horizontal dos indicadores, para um maior rigor de interpretação, se revelou um instrumento único para o prosseguimento e aprofundamento dos objectivos do trabalho.

Feita esta pequena reflexão sobre as opções metodológicas, que consideramos relevantes, procuramos sistematizar as principais conclusões a partir dos dados que nos foi possível recolher.

Em primeiro lugar registamos a grande adesão dos professores à concretização do apoio dentro da sala de aula partilhando-a com outro colega. Dadas as dificuldades que este tipo de opção levanta, pela mudança que implica na concepção do que é ser professor e do próprio ensino, julgamos ser de destacar e valorizar esta adesão.

Claro que, quando partimos para uma análise mais em profundidade do tipo de trabalho realizado se levantam algumas problemas importantes ao nível da colaboração encontrada entre os professores. Assim, se é verdade que encontramos uma grande percentagem de professores que concretizam o apoio dentro da sala também é verdade que ao caracterizarmos mais em pormenor o tipo de trabalho que desenvolvem verificamos que, apesar da diversidade de modos de organização encontrados, os mais utilizados são os que têm características menos colaborativas; de ressaltar, que a amostra em que fizemos este estudo mais em profundidade foi seleccionada intencionalmente com base em critérios que facilitassem a emergência dum trabalho em colaboração.

Alguns professores, embora aderindo à orientação em termos mais formais fazem-no continuando a trabalhar basicamente do mesmo modo, não introduzindo de facto inovações na forma de organizar as aulas. De resto, este aspecto, vai de encontro à opinião de alguns autores que afirmam que a resistência à colaboração é raramente aberta assumindo, pelo contrário, formas subtis de resistência passiva.

É, no entanto, de destacar alguns pares que mostraram desenvolver um trabalho com características extremamente interessantes pelos níveis de colaboração encontrados e que se diferenciam nos diferentes indicadores de colaboração. A este nível valoriza-se a reflexão feita por estes professores relativamente às questões de integração social dos alunos e a uma evolução condicionada por aspectos relacionados com a dinâmica de relacionamento interpessoal.

A inexistência de condições prévias e a falta de apoios a nível institucional, consideradas fundamentais para o desenvolvimento dum trabalho de colaboração, foi outra das conclusões que pudemos tirar. Assim, se a nível de orientações superiores se aponta para o desenvolvimento dum trabalho de apoio educativo a concretizar dentro da sala de aula, os apoios, a este nível, para a sua implementação são praticamente inexistentes.

Assim registamos importantes limitações nos seguintes aspectos: na planificação da implementação dos programas; no desenvolvimento de acções de formação dentro da área da colaboração; nos apoios de pessoal técnico especializado; nos materiais técnicos de apoio; por outro lado debatemo-nos, a nível de formação de professores, com uma grande falta de professores especializados que poderiam contribuir para o desenvolvimento duma outra dinâmica de trabalho nas escolas.

No levantamento das opiniões dos professores a propósito da concretização do apoio educativo dentro da sala de aula ressalta duma maneira geral a pouca referência aos aspectos mais problemáticos da implementação da estratégia e que são considerados fundamentais na literatura para o seu desenvolvimento: tempo de planificação, organização de horários, criação de relações colaborativas, integração num espírito inclusivo da comunidade educativa.

A falta de referência a estes aspectos poder-se- à compreender na perspectiva de que os professores apesar de acataram a decisão dos alunos com necessidades educativas especiais estarem integrados nas suas salas e de o apoio ser aí concretizado não valorizam a importância do desenvolvimento de relações colaborativas para um atendimento eficaz e que potencialize todas as suas vantagens.

O sistema educativo português nunca desenvolveu um sistema segregado eficaz para o atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais e portanto a aceitação das crianças nas escolas acaba por ser um processo natural e com menos resistências do que tem acontecido noutros países; é, no entanto, lamentável que esta disponibilidade não seja acompanhada dos apoios necessários para o desenvolvimento dum trabalho mais eficaz no atendimento.

Uma perspectiva interessante a desenvolver em futuras investigações seria o acompanhamento da planificação e implementação de programas de ensino partilhado, procurando criar condições prévias necessárias ao seu desenvolvimento, e a sua avaliação.

A avaliação feita na pelos professores, em termos gerais, da aplicação da modalidade de apoio dentro da sala referiu algumas vantagens quer para os alunos quer para os professores.

Numa análise mais aprofundada da avaliação feita para os alunos pudemos constatar vantagens e problemas, que derivaram directamente dos diferentes modos de organização utilizados, sobressaindo, em geral, as vantagens em termos sociais e, nos modos de organização mais colaborativas, as vantagens a nível do rendimento académico e a possibilidade de concretizar um apoio mais individual a todos os alunos da classe.

Em investigações futuras seria interessante ampliar e aprofundar as consequências, para os alunos, da utilização do apoio dentro da sala, procurando à semelhança de outras

investigações, outras formas de avaliação que não se limitem à perspectiva dos professores. Assim, seria interessante estudar registos da realização escolar dos alunos, recolher medidas de integração e de aceitação social, de avaliação da auto-estima, que permitam conclusões mais concretas sobre o impacto desta modalidade de apoio nos alunos.

Para os professores também foram referidas vantagens na utilização do modo de organização valorizando-se em termos gerais a facilidade de articulação do trabalho; se a possibilidade de desenvolvimento profissional foi um aspecto referenciado não apareceu sistematicamente ligado à introdução de inovações na classe e à possibilidade de organizar o trabalho de forma diferente. Deste ponto de vista, seria interessante investigar mais pormenorizadamente e concretamente o tipo de estratégias de ensino efectivamente utilizadas pelos professores verificando se a entrada dum professor de apoio dentro da sala de aula tem impacto a este nível.

Ao chegarmos ao fim deste trabalho algumas reflexões nos surgem:

O sistema educativo português tem procurado, num esforço de inovação importante, acompanhar os movimentos a nível mundial que recomendam o atendimento a crianças com necessidades educativas especiais numa perspectiva inclusiva da criação duma escola para todos. Este esforço tem sido acompanhado de algum suporte legal (ainda que com algumas contradições) e de orientações directas de trabalho nesse sentido.

Da parte dos professores parece haver uma aceitação desse tipo de orientações mas uma dificuldade natural de concretização na prática duma actuação que consiga os objectivos subjacentes à inclusão educativa. O estudo realizado a propósito da prática de apoio dentro da sala de aula, uma das estratégias consideradas importantes para a concretização desses objectivos, vai de encontro a esta ideia geral e reforça a necessidade das tentativas de inovação serem acompanhadas dos meios indispensáveis à sua concretização na prática.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L.,& Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (1th ed). Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Ainscow, M. (1995). Special Needs through School Improvemente; School Improvemente through Special Needs in In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.) *Towards Inclusive Schools* (pp. 63-77) London: David Fulton Publisher.

Ainscow, M. (1997) .Educação para todos: torná-la uma realidade in IIE (Eds.) *Caminhos para Eescolas inclusivas.*(1th ed.) (pp.. 11-37) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula - Um guia para a formação de professores* (1ª ed). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

American Psychological Association (1994). *Publication Manual* (4ªth ed.). Washington: American Psychological Association.

Anderson, L., & Burns, R. (1989). *Research in Classrooms: The study of teachers, teaching and Instruction* (1ª ed.). Oxford: Pergamon Press.

Bailey, J. G. (1995). Stress, Morale and Acceptance of Change by Special Educators. In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp 15-29) London: David Fulton Publisher.

Baker, J. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of incluion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special education*, 29 (2), 163-180.

Bairrão, J. (1988). Os conceitos de Educação Especial . Comunicação apresentada no *"Encontro sobre Deficiência Mental"* da APPACDM: policopiado.

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

Ballard, K. (1995) Inclusin, Paradigms, Power and Participation. In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp. 1-14) London: David Fulton Publisher.

Bardin, L. (1977). *A análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Bauwens, J. & Hourcade, J. (1995). *Cooperative Teaching: rebuilding the schoolhouse for all students.* Austin,TX: Pro.ed

Benard da Costa, A. (1995). 20 anos de Educação Especial. *Revista Educação,* 10, 5-9.

Benard da Costa, A. (1996). A escola inclusiva:do conceito à prática. *Inovação,* 9, 151-163.

Brucker, P. (1994). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 27 (9), 581-582.

Clark,C., Dyson, L., & Millward, A. (1995) Introduction In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp. v-viii) London: David Fulton Publisher.

Cook L., & Friend, M. (1989). Co-teaching: guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional Children,* 28 (2), 1-12.

Cole, C., & McLeskey, J. (1997). Secondary Inclusion Programs for Students with Mild Disabilities. *Focus on Exceptional Children,* 29 (6), 1-15.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais.* Porto: Porto Editora.

Costa, J. L. (1995). Teacher Collaboration: The roles of trust and respect comunicação não publicada apresentada na *American Educational Research Association Annual Meeting*(1995) California: San Francisco,

Council of Learning Disabilities (1993). Concerns about the full inclusion of students with learning disabilities in regular education classes. *Journal of Learning Disabilities,* 26 (9), 595.

Deno, E. N. (1970). "Special education as developmental capital": *Exceptional children,* 37, 229-237.

Dieker, L. A., & Barnett, C.A. (1996). Effective co-teaching. *Teaching Exceptional Children,* 29 (1), 5-7.

Estrela, A. (1990). *Teotia e atica de Observação de classes.* (3th ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar? *Inovação*, 7, 23-35.

Foley, R. M. (1994). Collaboration activities and competencies of special educators serving students with behavior disorders. *Special Services in the Schools, 8* (2), 69-89.

Fonseca, Vítor (1980). *Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal.* Lisboa: Moraes Editores.

Fox, N., & Ysseldyke, J. (1997). Implementing Inclusion at the Middle School Level: Lessons from a Negative Example. *Council for Exceptional Children,* 64 (1), 81-98.

Friend, M., & Cook, L. (1996). *Interactions – Collaboration Skills for school professional* (2th ed.). New York: Longman Publishers.

Gaspar, T. (1995). A Educação Especial nos Países da União Europeia. *Revista Educação,* 10, 70-78.

Gelzheiser, L. M., & Meyers, J. (1990). Special and remedial education in the classroom: theme and variations. *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities,* 6, 419-436.

Ghiglione, R., & Matalon,B. (1997). O inquérito - teoria e prática (3th ed.). Oeiras: Celta Editoras.

Gibb, G., Young, J., Allred, K., Dyches, T., Egan, M., & Ingram, C. (1997). A team-based junior jnclusion program – parent perceptions e feedback. *Remedial and Special Education,* 18 (4), 243-249.

Henning-Stout, M. Lucas, D. A., & McCary, L. (1993). Alternative instruction in the regular classroom: a case illustration and evaluation. *School Psychology Review,* 22 (1), 81-97.

Howard, B., & Liner, T. (1990). Ninth grade, low level, fifth period: a kind of case study. *English Journal*, 79 (6), 47-52.

Jenkins, J.R., & Heinen, A. (1989). Student's preferences for service delivery: pull-out, in class or integrated models. *Exceptional children,* 55 (6), 516-523.

Johnson,R.R., Test, D. W., & Algozzine,B. (1995). Special education in general education classrooms:coopereative teaching using supportive learning activities. *Special Services in the Schools,* 10 (1), 25-40.

Johnston, W. F. (1994). How to educate all the students...together. *Schools in the Midle*, 3 (4), 9-14.

Kennedy, C., Shukla, S., & Fryxel, D. (1997) Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school studens with severe disabilities. *Exceptional Children, 64(1), 31-47.*

Kirk, S., & Gallgher, J. (1991). *Educação da criança excepcional.* São Paulo: Ed. Liv. Maria Fontes

Learning Disabilities Association of America (1993). Position paper on full inclusion of all students with learning disabilities in the regular Ededucation classroom. *Journal of Learning Disabilities,* 26 (9), 594.

Lemos, Marina Serra (1993) *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula.* Dissertação de Doutoramento (não publicada). Universidade do Porto:FPCE

Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal.* Braga: APPACDM

Madge, S., Affleck, J., & Lowenbraun, S. (1990). Social effects of integrated classrooms and resource roo/regular class placements on elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 23 (9), 439-445.

Malouf, D., &Schiller, E. (1995). Practice research in special education. *Exceptional Children,* 61, (5), 414–424.

McCrory, C. , McLesley, J. (1997) Secondary inclusion programs for students with mild disabilities. *Focus on Exceptional Children* , 29 (6) 1-15

McLeskey, J., Pachiano; D. (1994) Mainstreaming students with learning disabilities;: Are we making progress? *Exceptional Children*, 60, 508 - 517

Meyers, J., Gelzheiser, L. M. & Yelich, G. (1991). Do pull-in programs foster teacher collaboration? *Remedial and Special Education,* 12(2),_7-15.

Ministério da Educação (1997). Normas Orientadoras para a Realização de Apoios Educativos nas Escolas. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S., & Griffin, S. (1996) Teacher's experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *The Journal of Special Education,* 30 (2), 152-186

Niza, Sérgio (1996) Necessidades Especiais em Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação,* 9, 139-149

Pinto, A. C. (1990) *Metodologia da Investigação Psicológica. Porto: ed. Jornal de Psicologia*

Pires, E. L. (1987) - *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários.* Porto: Ed. Asa

Porter, G. (1994) Organização das Escolas: conseguir a equidade e o acess através da inclusão (34-48) in IIE (Eds.) *Caminhos para Eescolas inclusivas.*(1th ed.) (pp.11-37) .Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Pugach, M. C. e Johnson, L. J. (1995) A New Framework for thinking about Collaboration in *Collaborative Practioners, Collaborative Schools.* Denver: Love

Redditt,S. (1991) Two teachers working as one. *Equity and Choice,* 8(1), 49-56

Reinhiller, N. (1996). Co-teaching:New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education,* 19, 43-37.

Salend,S. J., Johansensen, M., Mumper, J., Chase, A. S. Pike, K., M. & Dorney, J. A. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers. *Remedial and Special Education,* 18, 3-11.

Self, H., Benning, A., Marston, D., & Magnusson, D. (1991). Cooperative teaching project: a model for students at risk. *Exceptional Children,* 58 (1) 26-34.

Smith, S.,& Scott, J. (1990). *The collaborative School – a work environment for effective instruction.* University of Oregon: Clearinghouse on Educational Management; National Association of Secondary School Principals.

Schroth, G., Dunbar,B.,Vaughan,J., & Seaborg, M.B.(1994). Do You really Know you're getting into interdisciplinary instruction? *Middle School Journal,* 25, 32-34

SNR (1982) - *A Educação Especial Integrada.* Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

SNR (1983) - *Sistema de Educação Especial em Portugal.* Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação

Stanovich, P. J. (1996). Collaboration- the key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in School and Clinic,* 32 (1),_39-42.

Stout, M. Lucas, D., MacCary, V.(1993) Alternative Instruction in the regular classroom: a case illustration and evaluation. *School PsychologY Review,* 22 (1), 81-97.

Stump,C.S., Wilson, C. (1996). Collaboration: Making it happen. *Intervention in School and Clinic,* 31, 310-312.

Tsui, Hing Fung. (1995) General and Ressource Class Teacher's Feelings of Personal Efficacy and Attitude Towards Classroom Collaboration. *School Psychology International,* Vol 16 , 365-377

Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1995) Effective Organizational, Instructional and Curricular Practices in Inclusive Schools and Classrooms In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp.147-163) London: David Fulton Publisher.

Udvari- Solner, A., & In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp. v-viii) London: David Fulton Publisher.

Unesco (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Unesco (1996 a) - *Educação um tesouro a Descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* . Porto: Ed. Asa

Unesco (1996 b) - *Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional de Portugal.* Lisboa: Ministério da Educação

Walsh, J. M., & Snyder, D. (1993). Cooperativ teaching:an effective model for all students. San Antonio, Tx: Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (Eric Document Reproduction Service Nº ED 361 930)

Waltther-Thomas, C., Bryant,M. & Land,S. (1996) Planning for effective co-teaching, *Remedial and Special Education,* 17 (4) 255-cover 3.

Walther-Thomas, C. & Carter, K. (1993) Cooperative Teaching: helping the students with disabilities succeed in mainstream classrooms, *Middle School Journal,* ,25 (1), 33-38

Waltther-Thomas, C. (1997) Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals Report over time. *Journal of learning disabilities,* 30 (4) 395-407.

Wang, M. (1994) Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. in IIE (Eds.) *Caminhos para Eescolas inclusivas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ware, L. (1995) The Aftermath of the Articulate Debate: The Invention of Inclusive Education In C: Clark, L.Dyson, A. Millward (Eds.). *Towards Inclusive Schools* (pp. v-viii) London: David Fulton Publisher.

Warger, C. & Pugach, M.C. (1996) Forming Partnerships around curriculum, *Educacional leadership,* 53 (5), 62-65

Warnock, H. M. (1978). Special education needs: Report of the comitte of enquire into the education of handicapped children and young people. London: Her majesty's stationery Office.

Wedell, K. (1983) Conceitos de necessidades eduativas especiais. *Cadernos do COOMP,* 7/8, 19-26.

White, A. E., White, L.L. (1992). A collaborative model for students with mild disabilities in middle schools. *Focus on Exceptional Children, 24.*

Zigmond, N. (1995). Concluding comments: curret and future parctices in inclusive schoolin. *The Journal of Special Education,* 29 (2) 245-250.

Outros documentos

Constituição da Repúplica Portuguesa, (1989) 2aa revisão

Ministério da Educação: Dec - Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro – Promoção do Sucesso Escolar

Ministério da Educação: Dec - Lei nº 319/91 de 23 de Agosto– Regime educativo Especial

Ministério da Educação: Desp. Conj. 38 SEAM / SERE/ 88 - Equipas de Educação Especial

Ministério da Educação: Desp. Conj. 173/ ME/ 91 º Regime Educativo Especial

Ministério da Educação Desp. Conj. Nº 105/97 – Enquadramento aos apoios educativos

Ministério da Educação (1999) Parecer nº 3

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se ao desenvolvimento dum estudo, integrado numa tese de Mestrado na Área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, em que se pretende conhecer os modos de colaboração encontrados entre professores de apoio educativo e do ensino regular.

Os dados obtidos são rigorosamente **confidenciais** e destinam-se exclusivamente ao estudo em curso.

Agradece-se a colaboração.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

1- Sexo: _____ **2- Idade:** _____

3- Situação profissional:

(assinale o quadrado que corresponde à situação)

Quadro de escola ☐

Quadro distrital de vinculação ☐

Contratado ☐

4- Habilitações académicas:

(assinale o(s) quadrado(s) que corresponde à situação)

Curso Magistério Primário ☐

Curso da Escola Superior de Educação ☐

Curso de Especialização ☐ Qual? _____

Outras ☐ Qual? _____

5- Tempo de Serviço:

Total _____ anos Na Escola actual _____

6- Escola onde trabalha: _____

II- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

1- Indique o nº de alunos com necessidades educativas especiais integrados na sua sala distribuindo-os por categorias e segundo a modalidade de apoio que frequentam:

Categorias (Conforme mapa enviado pela DREN no ano lectivo 1996/1997)	Total	Apoio dado apenas ao professor	Apoio ao aluno fora da sala (durante os tempos lectivos)	Apoio pedagógico acrescido	Apoio ao aluno dentro da sala
Def.auditiva ligeira/média					
Def.auditiva severa/profunda					
Def. visual - cegueira					
Def. visual-baixa visão					
Def. motora					
Def. mental - ligeira					
Def. mental-moderada					
Def. mental-grave					
Surdez- cegueira					
Multideficiência (mais do que 1 das anteriores)					
Problemas graves de comportamento					
Dificuldades de aprendizagem					

1.1. Tempo médio, por semana, de apoio de Educação Especial aos seus alunos

A. Dentro da sala _____ horas **B.** Fora da sala _____ horas

2- A iniciativa de definir a modalidade de apoio a desenvolver com determinado aluno foi na maior parte das situações:

A. Mais da responsabilidade do professor de apoio educativo ☐

B. Mais da responsabilidade do professor da classe ☐

C. Resultado duma discussão conjunta entre os dois professores ☐

D. Resultado de discussão em conselho escolar ☐

3- Tempo de trabalho em conjunto com o colega que dá apoio, este ano, aos seus alunos.

Só este ano lectivo ☐ Durante ____ anos

4- Tem experiência anterior de apoio educativo partilhando a sala com outro colega?

NÃO ☐ SIM ☐ Quantos anos? ____

(Se este ano não tem nenhum colega a prestar **apoio educativo dentro da sua sala avance para a III parte** deste questionário)

5- Quando se estabeleceu que o apoio educativo a determinado aluno ia acontecer dentro da sala de aula que factores foram ponderados nessa decisão:

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Nunca
A. A confiança existente entre os professores implicados	☐	☐	☐	☐
B. As condições de espaço dentro da sala	☐	☐	☐	☐
C. Não haver outros espaços adequados na Escola	☐	☐	☐	☐
D. Orientações superiores	☐	☐	☐	☐
E. Ser mais eficaz para atingir os objectivos académicos	☐	☐	☐	☐
F. A necessidade de alargar a intervenção a outros alunos	☐	☐	☐	☐
G. A necessidade de facilitar a integração social dos alunos apoiados	☐	☐	☐	☐
H. A necessidade de facilitar e melhorar o trabalho pedagógico dos dois professores	☐	☐	☐	☐
I. O insucesso de outros modelos já experimentados	☐	☐	☐	☐

5.1- Dos factores enunciados indique os dois que foram mais importantes ☐ ☐

6- Sobre a forma como articula o apoio educativo com o seu colega:

	Sim	Não
A. As responsabilidades de cada professor estão explicitamente definidas	☐	☐
B. Estão estabelecidos acordos sobre a gestão da sala de aula (disciplina, métodos, etc.	☐	☐
C. O espaço da sala é partilhado de forma igual pelos professores	☐	☐
D. Os dois professores são vistos com estatuto semelhante pelos alunos	☐	☐
E. Fazem planificação em conjunto	☐	☐

Periodicidade dessa planificação _____

7- Como concretiza o apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais quando partilha a sala com outro colega:

	Quase sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Quase Nunca
A. O apoio é directo e integrado nas actividades que decorrem, no momento, na classe	☐	☐	☐	☐
B. O apoio é directo, resultando num trabalho diferente do da classe, para reforçar conteúdos já dados anteriormente	☐	☐	☐	☐
C. O apoio é directo, resultando num trabalho diferente do da classe, seguindo um programa educativo individual	☐	☐	☐	☐
D. O apoio é dado por qualquer um dos professores concretizando-se pela colaboração na dinamização global da classe	☐	☐	☐	☐
E. O apoio estende-se a alunos que não estão referenciados como tendo necessidades educativas especiais	☐	☐	☐	☐

8- A nível organizativo para concretizar o apoio quando partilha a sala com outro colega:

	Sim	Não
A. Teve alguma formação sobre modos de colaboração	☐	☐
B. A opção por este modo de apoio teve o acordo dos dois professores	☐	☐
C. Existe equipa técnica de apoio (psicólogo e/ou assistente social e/ou terapeutas)	☐	☐
D. Na Escola foi discutida e assumida uma filosofia inclusiva	☐	☐
E. Existem os materiais de apoio necessários para os alunos	☐	☐

III- OPINIÕES SOBRE A MODALIDADE DE APOIO DENTRO DA SALA

Centrando-se no **apoio concretizado dentro da sala de aula** dê-nos a sua **opinião** relativamente às seguintes questões:

1- Como avalia globalmente a ideia de partilhar a sala de aula com outro colega:

1 2 3 4 5 6 7 8

Nada gratificante — Muito gratificante

2- Para concretizar a modalidade de apoio em que partilha a sala com outro colega qual o grau em que acha desejável acontecerem as seguintes condições:

	Muito desejável	Desejável	Pouco desejável	Nada desejável
A. Estabelecer um tempo conjunto de planificação, pelo menos quinzenalmente.	☐	☐	☐	☐
B. Definir, de forma explícita, as responsabilidades de cada professor.	☐	☐	☐	☐
C. Estabelecer acordos sobre a gestão da aula (disciplina, métodos, etc.).	☐	☐	☐	☐
D. O espaço da sala ser partilhado de forma igual.	☐	☐	☐	☐
E. Os professores serem vistos com estatuto semelhante pelos alunos.	☐	☐	☐	☐
F. Bom relacionamento pessoal entre os professores.	☐	☐	☐	☐

3- Para concretizar a modaliade de apoio em que partilha a sala com outro colega qual o grau em que acha viável acontecerem as seguintes condições:

	Muito viável	Viável	Pouco viável	Nada viável
A. Estabelecer um tempo conjunto de planificação, pelo menos quinzenalmente.	☐	☐	☐	☐
B. Definir, de forma explícita, as responsabilidades de cada professor.	☐	☐	☐	☐
C. Estabelecer acordos sobre a gestão da aula (disciplina, métodos, etc.).	☐	☐	☐	☐
D. O espaço da sala ser partilhado de forma igual.	☐	☐	☐	☐
E. Os professores serem vistos com estatuto semelhante pelos alunos.	☐	☐	☐	☐
F. Bom relacionamento pessoal entre os professores.	☐	☐	☐	☐

4- **As maiores vantagens que o apoio concretizado dentro da sala de aula lhe parece ter, são:**

	Muito Importante		Pouco Importante	Nada Importante
A. Permitir uma melhor articulação entre professores	☐	☐	☐	☐
B. Ajudar a diminuir o isolamento dos professores	☐	☐	☐	☐
C. Facilitar a integração social dos alunos	☐	☐	☐	☐
D. Conseguir maior eficácia a atingir os objectivos de tipo académico	☐	☐	☐	☐
E. Permitir a introdução de inovações na organização da classe	☐	☐	☐	☐
F. Permitir alargar o apoio a alunos não sinalizados com necessidades educativas especiais	☐	☐	☐	☐

4.1- Dos factores enunciados indique os dois que considera mais importantes ☐ ☐

5- As condições organizacionais que lhe parecem mais importantes para concretizar com sucesso o apoio dentro da sala de aula são:

	Muito Importante		Pouco Importante	Nada Importante
A. Formação dos dois professores	☐	☐	☐	☐
B. Integração num espírito inclusivo de toda a comunidade escolar	☐	☐	☐	☐
C. Não ter carácter de obrigatoriedade para os professores	☐	☐	☐	☐
D. Criação de equipas de apoio (psicólogo e/ou assistente social e/ou terapeuta)	☐	☐	☐	☐
E. Existência de materiais de apoio	☐	☐	☐	☐

5.1 - Dos factores enunciados indique os dois que considera mais importantes ☐ ☐

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se ao desenvolvimento dum estudo, integrado numa tese de Mestrado na Área da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, em que se pretende conhecer os modos de colaboração encontrados entre professores de apoio educativo e do ensino regular.

Os dados obtidos são rigorosamente **confidenciais** e destinam-se exclusivamente ao estudo em curso.

Agradece-se a colaboração.

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

1- Sexo: _____ **2- Idade:** _____

3- Situação profissional:

(assinale o quadrado que corresponde à situação)

Quadro de escola ☐

Quadro distrital de vinculação ☐

Contratado ☐

4- Habilitações académicas:

(assinale o(s) quadrado(s) que corresponde à situação)

Curso Magistério Primário ☐

Curso da Escola Superior de Educação ☐

Curso de Especialização ☐ Qual? _____

Outras ☐ Qual? _____

5- Tempo de Serviço:

Total _____ anos Em Educação Especial _____ Na Escola actual _____

6- Escola onde trabalha: _____

II- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Relativamente à forma como está a organizar o seu trabalho este ano lectivo responda às seguintes questões:

1- Numa semana de trabalho típica como distribui o seu tempo em cada uma das seguintes actividades:

	Maior parte do tempo	Muito tempo	Algum tempo	Pouco tempo
A. Reuniões para planificação	☐	☐	☐	☐
B. Encontros com pais	☐	☐	☐	☐
C. Apoio directo com alunos	☐	☐	☐	☐
D. Preparação de materiais	☐	☐	☐	☐
E. Encontros com professores para resolução de problemas	☐	☐	☐	☐

2- Dentro das seguintes modalidades de apoio como distribui o seu tempo:

	Maior parte do tempo	Muito tempo	Algum tempo	Pouco tempo
A. Apoio dado ao professor	☐	☐	☐	☐
B. Apoio ao aluno fora da sala (durante os tempos lectivos)	☐	☐	☐	☐
C. Apoio pedagógico acrescido	☐	☐	☐	☐
D. Apoio ao aluno dentro da sala	☐	☐	☐	☐

3- Tem experiência anterior de apoio educativo partilhando a sala com outro colega?

NÃO ☐ SIM ☐ Quantos anos? _____

4- Teve alguma formação sobre modos de colaboração entre professores?

NÃO ☐ SIM ☐ Especifique _____

III- OPINIÕES SOBRE A MODALIDADE DE APOIO DENTRO DA SALA

Centrando-se no **apoio concretizado dentro da sala de aula** dê-nos a sua **opinião** relativamente às seguintes questões:

1- Como avalia globalmente a ideia de partilhar a sala de aula com outro colega:

1 2 3 4 5 6 7 8

Nada gratificante Muito gratificante

2- Para concretizar a modalidade de apoio em que partilha a sala com outro colega qual o grau em que acha desejável acontecerem as seguintes condições:

	Muito desejável	Desejável	Pouco desejável	Nada desejável
A. Definir pelo menos quinzenalmente um tempo conjunto de planificação.	☐	☐	☐	☐
B. Estabelecer, de forma explícita, as responsabilidades de cada professor.	☐	☐	☐	☐
C. Estabelecer acordos sobre a gestão da aula (disciplina, métodos, etc.).	☐	☐	☐	☐
D. O espaço da sala de aula ser partilhado de forma igual.	☐	☐	☐	☐
E. Os professores serem vistos com estatuto semelhante pelos alunos.	☐	☐	☐	☐
F. Existir bom relacionamento pessoal entre os professores.	☐	☐	☐	☐

3- Para concretizar a modaliade de apoio em que partilha a sala com outro colega qual o grau em que acha viável acontecerem as seguintes condições:

	Muito viável	Viável	Pouco viável	Nada viável
A. Definir pelo menos quinzenalmente um tempo conjunto de planificação.	☐	☐	☐	☐
B. Estabelecer, de forma explícita, as responsabilidades de cada professor.	☐	☐	☐	☐
C. Estabelecer acordos sobre a gestão da aula (disciplina, métodos, etc.).	☐	☐	☐	☐
D. O espaço da sala de aula ser partilhado de forma igual.	☐	☐	☐	☐
E. Os professores serem vistos com estatuto semelhante pelos alunos.	☐	☐	☐	☐

4- As maiores vantagens que o apoio concretizado dentro da sala de aula lhe parece ter são:

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
A. Permitir uma melhor articulação entre professores	☐	☐	☐	☐
B. Ajudar a diminuir o isolamento dos professores	☐	☐	☐	☐
C. Facilitar a integração social dos alunos	☐	☐	☐	☐
D. Conseguir maior eficácia a atingir os objectivos de tipo académico	☐	☐	☐	☐
E. Permitir a introdução de inovações na organização da classe	☐	☐	☐	☐
F. Permitir alargar o apoio a alunos não sinalizados com necessidades educativas especiais	☐	☐	☐	☐

4.1- Dos factores enunciados indique os dois que considera mais importantes ☐ ☐

5- As condições organizacionais que lhe parecem mais desejáveis para concretizar o apoio dentro da sala de aula com sucesso são:

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
A. Formação dos dois professores	☐	☐	☐	☐
B. Integração num espírito inclusivo de toda a comunidade escolar	☐	☐	☐	☐
C. Carácter voluntário para os dois professores	☐	☐	☐	☐
D. Criação de equipas de apoio (psicólogo, assistente social, terapeuta, etc.)	☐	☐	☐	☐
E. Existência de materiais de apoio	☐	☐	☐	☐

5.1 - Dos factores enunciados indique os dois que considera mais importantes ☐ ☐

ANEXO 3

O Mapa " Números de Alunos com N.E.E. por Escola" refere-se exclusivamente a alunos que irão frequentar esse estabelecimento de ensino no ano lectivo de 1997 / 98 , incluindo os que se irão matricular pela 1ª vez.

Alunos com N. E. E._, são os que exigem recursos ou adaptações especiais no processo ensiño/aprendizagem, **que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade,** por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem nas áreas de aprendizagem.

Para o correcto preenchimento do referido mapa, devem ser respeitadas as seguintes instruções:

- A identificação das N. E. E. deverá partir dos Pais / Encarregados de educação ou do Professor do aluno.
- A confirmação das N. E. E. é da responsabilidade de uma das seguintes equipas:
  - -Equipa de avaliação - artº 22 do Dec. - Lei nº 319 / 91
  - - Equipa de Educação Especial
  - - Serviços de Psicologia e Orientação (S P O)
  - - Outros Serviços Especializados exterior à escola
  - - Saúde Escolar

Para uma melhor compreensão do tipo de N. E. E. apresentadas pelos alunos, utilizam-se categorias para caracterizar as suas dificuldades ou incapacidades.

Algumas dessas categorias não suscitam dificuldades quanto à caracterização do aluno, por corresponderem a perturbações facilmente observáveis, como é o caso da categoria **Deficiência Auditiva, Deficiência Visual ou Deficiência Motora** (a Paralisia cerebral deverá ser aqui incluída). Estas categorias são geralmente definidas por relatórios médicos.

Nas outras categorias utilizadas, poderão levantar-se dúvidas quanto à classificação dos alunos. Por isso, apresentam-se os seguintes esclarecimentos:

1 - **Deficiência Mental** é mantida como categoria independente das Dificuldades de Aprendizagem, dadas as suas características específicas . No entanto, os alunos que apresentem

Deficiência Mental deverão ser classificados em função do grau de dificuldade que essa deficiência acarreta ao nível das aprendizagens do aluno.

2- Na categoria **Multideficiência** deverão incluir-se os alunos que apresentem simultaneamente dois tipos de deficiência: uma deficiência mental de grau severo ou profundo associada a uma deficiência sensorial ou auditiva também de grau severo ou profundo.

3- Na categoria **Problemas Graves de Compartamento** deverão incluir-se os alunos que apresentem perturbações a nível da personalidade ou da conduta que comprometem de forma grave a sua adaptação escolar e outras aprendizagens.

4- Na categoria **Surdez- Cegueira** deverão incluir-se os alunos que apresentem dupla deficiência sensorial.

5- Na categoria **Dificuldades de Aprendizagem** devem incluir-se os alunos que apresentem sérias dificuldades de acesso ao currículo escolar, não decorrentes de deficiência mental ou qualquer outra categoria atrás mencionada.

(Para estes casos deve-se ter em atenção o 2º parágrafo do documento, lembrando ainda a necessidade da elaboração de um Plano Educativo Individual, conforme o artº. 14 ,ponto 1 do Decreto-lei nº 319/91, que se encontra no suporte legislativo, enviado ás Escolas pela Delegação Escolar).

NOTA: A elaboração do mapa de levantamento do "Número de Alunos com N.E.E. confirmados", e a definição das respectivas categorias correspondem, no essencial, ás orientações metodológicas preconizadas pela Equipa coordenada pelo Prof. Dr. Joaquim Bairrão Ruivo, responsável pelo lançamento do Inquérito encomendado pelo Conselho Nacional de Educação, sobre Educação Especial (1997).

É mantida, no entanto, a categoria Deficiência Mental por se entender que as dificuldades de aprendizagem a ela associadas têm características que promovem a sua manifestação em contextos escolares e não escolares, constituindo este o principal aspecto a ter em conta quando se pretende distingui-la da categoria Dificuldades de Aprendizagem.

DREN
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

NÚMERO DE ALUNOS COM NEE POR ESCOLA

1º CICLO EB

Nome Oficial da Escola _____, Nº Código Oficial _____

Freguesia _____ Concelho _____

CATEGORIAS	Nº TOTAL DE ALUNOS COM NEE CONFIRMADAS	RESPONSÁVEIS PELA CONFIRMAÇÃO				
		EQUIPA EDUCAÇÃO ESPECIAL	SERVIÇOS PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO (SPO)	EQUIPA DE AVALIAÇÃO (ART.º 22º DO DL-319/91)	SAÚDE ESCOLAR	OUTROS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS OU TÉCNICOS EXTERNOS À ESCOLA
DEF. Auditiva Ligeira ou Média						
DEF. Auditiva Severa ou Profunda						
DEF. Visual -Cegueira						
DEF: Visual -Baixa Visão						
DEF.Motora						
DEF.Mental - Ligeira						
DEF.Mental - Moderada						
DEF.Mental - Grave						
Multideficiência						
SurdezCegueira						
Problemas Graves de Comportamento						
Dificuldades de Aprendizagem						

Responsáveis pelo preenchimento deste mapa

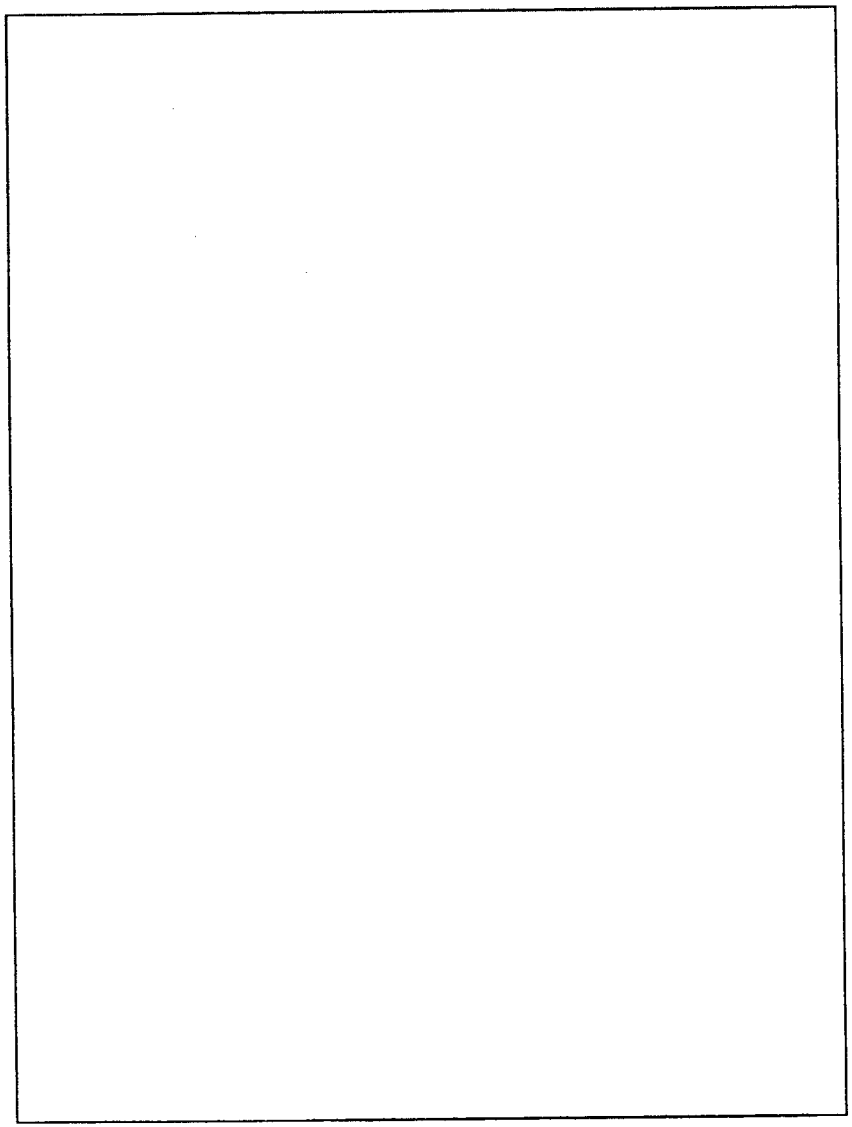
Prof. de Apoio: _____

Coord. da Equipa ou Responsável Área: _____

Data: / /

ANEXO 4

Hora:



Localização no espaço

Professor de Ensino Regular

Intervenientes		Grupo Alunos (GG)	Sub-Grupo (AR)	Sub-grupo (AA e AR)	Sub-grupo (AA)	Individual (IA)	Individual (IR)
Actividades de Ensino /Aprendizagem	P						
	S						
Actividades de Gestão de Comportamentos	P						
	S						
Interacções professores							

Conteúdos/ Actividades:

Professor de Apoio Educativo

Intervenientes		Grupo alunos (GG)	Sub-Grupo (AR)	Sub-grupo (AA e AR)	Sub-grupo (AA)	Individual (IA)	Individual (IR)
Actividades de Ensino /Aprendizagem	P						
	S						
Actividades de Gestão de Comportamentos	P						
	S						
Interacções professores							

Conteúdos/actividades:

ANEXO 5

Quadro 1

Registo do tipo de conteúdo das interacções verbais entre os professores durante as observações

Pares	*Nº de interacções*	*Conteúdos*
Par 1	4	Comentários a trabalhos dos alunos
	2	Comentários humorísticos a comportamento dos alunos
	3	Comentários ao conteúdo das aulas, para incentivar os alunos à participação
Par 2	1	Diálogo sobre organização da aula
	2	Exploração do tema da aula
	1	Comentário ao trabalho dum aluno
Par 3	3	Prof. regular dá indicações ao professor de apoio sobre trabalho a fazer com o aluno que este está a apoiar
Par 4	2	Prof. regular dá indicações ao professor de apoio sobre trabalho a fazer com o grupo que este está a apoiar
Par 5	4	Comentários a trabalhos dos alunos (duas vezes relativamente a um aluno com apoio)
Par 6	1	Comentários a um trabalho feito no dia anterior pelo aluno que estava a ser apoiado
Par 7	2	
	4	Prof. do regular dá indicações ao de apoio sobre o trabalho a realizar Comentários sobre o trabalho que estava a ser feito pelo grupo de apoio
Par 8	2	Professora do regular pede à professora de apoio para falar mais baixo
	1	Comentário a propósito do trabalho dum aluno com apoio
Par 9	1	Professora do regular relata episódio que aconteceu no dia anterior
Par 10	1	Comentário a propósito dum aluno
	1	Professores combinam o que vão fazer no dia seguinte
Par 11	2	Comentários a propósito do trabalho feito pelo aluno
	1	Proposta de trabalho do professor de apoio para o do regular, para este dar continuidade ao trabalho com o aluno de apoio

ANEXO 6

Guião de entrevista

Objectivo 1: Legitimar a entrevista e motivar a resposta

A colaboração dos professores para a realização deste estudos é uma condição fundamental para a possibilidade da sua concretização. Os professores são os únicos a ter uma experiência prática de partilha da sala de aula sendo, portanto, os informantes privilegiados para a descrever e analisar. O que pretendemos é a sua perspectiva pessoal sobre a forma como organiza o apoio com o seu par quando estão os dois ao mesmo tempo na sala de aula.

Gostaríamos de solicitar autorização para a gravação das entrevistas que serão utilizadas apenas no âmbito deste estudo assegurando, desde já, a sua confidencialidade

Objectivo 2 :Confirmar e aprofundar com o professor o modo, ou modos, de organização inferidos da observação

Durante os períodos de observação verifiquei que o apoio se organizava do seguinte modo – descrição do modo ou modos de apoio utilizados -
1- Esta apreciação é correcta?

2- Utiliza, habitualmente, outras formas de organização para além do descrito?
(explorar se a forma habitual de trabalho é como foi descrito ou se existem outras formas de organização)

3- Habitualmente como é feita a planificação do dia a dia?
(explorar se a planificação é feita em conjunto ou se cada professor faz a sua, se têm reuniões formais marcadas ...)

4- Dentro desta forma de se organizarem quais são, então, as funções e responsabilidades estabelecidas para o professor de apoio?
(explorar qual o papel do professor de apoio, de que tipo deve ser a sua acção dentro da sala, com que alunos deve intervir)

(no caso da entrevista ser a um professor de apoio que foi observado com dois pares, perguntar sobre as características do trabalho em cada par, enfatizando o porquê das diferenças)

Objectivo 3 : Compreender o processo de evolução do estilo observado estilo observado

1- Como surgiu (como evoluiu) esta forma de estarem em conjunto?
(explorar se trabalharam sempre da forma actual, se houve algum tipo de evolução e no caso afirmativo em função de quê?)

2- Se pudesse faria de outro modo?
(explorar se haveria outras formas de concretizar o trabalho, mais do agrado do professor)

(no caso da entrevista ser a um professor de apoio que foi observado com dois pares perguntar sobre como aconteceu cada par, enfatizando o porquê das diferenças)

Objectivo 3: Perceber as vantagens concretas do apoio dentro da sala com este modo de organização.

1- Concretamente quais as vantagens que encontrou neste modo de organizar o apoio dentro da sala?
(explorar se acha positivo para os alunos, para os professores, se sentiu já essas vantagens durante este ano de experiência)

(no caso da entrevista ser a um professor de apoio que foi observado com dois pares perguntar sobre as vantagens encontradas com cada par, enfatizando o porquê das diferenças)

Objectivo 4: Compreender a gratificação sentida pelo professor com este modo de organização

1- Como sentiu esta partilha da sala face à forma como organizou o trabalho com este colega?
(explorar se se sente gratificado, se a presença é incómoda ou pelo contrário agradável, se se sente avaliado, como se sente nas situações de crise...)

(no caso da entrevista ser a um professor de apoio que foi observado com dois pares perguntar sobre como se sente com cada par, enfatizando o porquê das diferenças)

ANEXO 7

Quadro 1

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

	Confirmação dos modos inferidos		Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Regular Par 1	Ensino em Equipa	▪ Mas, normalmente somos as duas, uma de cada lado, que damos a aula. ▪ Sempre as duas, são duas a tirar dúvidas, são duas a corrigir, são duas a chamar a atenção. ▪ Sei lá eles estão a fazer uma composição eu estou a corrigir dum lado e ela está do outro lado.	Ensino Alternativo	▪ Às vezes uma das duas continuou com a matéria e a outra dava as bases (quando faltavam as bases a um dos alunos).
	Um Professor/ Um Apoio	▪ Muitas vezes invertemos as situações a professora de apoio dá a aula de matemática e eu apoio os alunos de apoio.		
Prof. Regular Par 2	Ensino em Equipa	▪ Estamos as duas a trabalhar na mesma coisa, a mesma coisa se estamos a dar Língua Portuguesa cooperamos as duas, se é uma aula expositiva damos as duas. ▪ Começamos a trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo. ▪ Se é trabalho individual também ajudamos, vamos à volta da mesinha de cada um.	Ensino Alternativo	▪ Não quer dizer em que não haja momentos em que ou eu ou a professora de apoio trabalhemos mais em separado com alguns alunos.
	Ensino Paralelo	▪ Mas depois passamos a fazer com todos a mesma coisa a ajudar os menos e os mais, tudo da mesma forma. ▪ Claro, depois naturalmente cada uma ficava a ajudar os alunos mais próximos.		
	Um Professor/ Um Apoio	▪ Ou dou eu ou dá ela (a aula), na aula de Matemática dou-lhe carta branca, e eu fico a apoiar.		

Quadro 1 (continuação)

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

	Confirmação dos modos inferidos		Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Apoio Par 1/2	Ensino em Equipa	▪ Tanto trabalha uma como trabalha outra ou trabalham as duas ao mesmo tempo (nas duas salas). ▪ Perdeu-se um bocado aquele método antigo, não é de estar aqui o ensino especial só com aqueles meninos e não querer saber do resto.		
	Um professor /Um Apoio	▪ Tanto sou eu a dar a aula como é a professora do regular e sou eu que estou mais com os meninos. É conforme.		
	Ensino Paralelo	▪ Sim naturalmente nessa sala (par 2) continuávamos o trabalho cada uma mais com um grupo.		
Prof. Regular Par 3	Ensino Alternativo	▪ Ela tinha que ter um trabalho enquanto ela está com ele não tem jeito eu também estar, eu tenho que fazer outro trabalho. ▪ O resto da classe trabalha sempre outra coisa.		
Prof. Regular Par 4	Ensino Alternativo	▪ O trabalho era sempre diferente. ▪ Era apoiá-los a eles mas dentro da matéria que eu estava a seguir. ▪ Há dois grupos diferentes.	Apoio fora da sala	▪ quando víamos que havia mais dispersão aproveitava a ir um bocadinho para os computadores ou para fazer outros jogos.
Prof. Apoio Par 3/4	Ensino Alternativo	▪ Trabalho sempre separada com os alunos de apoio. ▪ As professoras do regular dão as aulas e eu trabalho de forma mais individualizada com estes meninos.	Apoio fora da sala	▪ Na sala (par 4) numa ou noutra situação cheguei a sair para fazer outro tipo de trabalho.

Quadro 1 (continuação)

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

	Confirmação dos modos inferidos		Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Regular Par 5	Ensino em Equipa Variante Um Professor /Um Apoio Ensino Alternativo	▪ Nos momentos de trabalho colectivo estávamos as duas, intervinha ela, intervinha eu, colaborávamos as duas. ▪ A professora de apoio intervinha, eu falava, facilmente encaixamos. ▪ Durante a exposição podia ser eu a estar a ajudar o aluno de apoio mas podia ser ela mas, normalmente era ela. ▪ Quando íamos para o trabalho individual ela estava lá para o ajudar.		
Prof. Regular Par 6	Ensino Alternativo	▪ É como viu a professora de apoio trabalha com aqueles dois alunos e eu com o resto da turma. ▪ Nestes casos em que estão a dar uma coisa e eles estão a dar outra coisa diferente.	Apoio fora da sala	▪ Aconteceu que a professora de apoio tirava-os às vezes da sala quando estava a orientar trabalhos que precisassem de mais espaço.
Prof. Apoio Par 5/6	Ensino Alternativo Ensino Equipa Um Professor /Um Apoio	▪ Na situação em que estou na sala (par 6) trabalho exclusivamente com os miúdos (de apoio). ▪ Não quer dizer que, segundo o programa educativo dele às vezes não estivesse a trabalhar com ele coisas diferentes(no par 5) ▪ Entravamos muito em sintonia a dar as aulas. Éramos as duas a trabalhar. ▪ Em termos de explorar as coisas eu também explorava, dava opiniões e participava ▪ Sim, a forma como eu intervenho nesta sala (par 5) integro-me no que outros estão a fazer, há uma participação muito mais activa com todos.	Apoio fora da sala	▪ Às vezes tenho necessidade de tirar os alunos da outra sala cá para fora (par 6).

Quadro 1 (continuação)

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

		Confirmação dos modos inferidos	Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Regular Par 7	Ensino Alternativo	▪ Sim ela trabalha com um grupo do 1° ano em que está a B. e eu trabalho com os outros. ▪ Enquanto ela está com este grupinho eu trabalho com o 4° ano.		
Prof. Apoio Par 7	Ensino Alternativo	▪ Estão duas pessoas a falar de coisas diferentes. ▪ A colega do regular está mais com o grupo do 4° ano. Eu estou de apoio ao grupo do 1° ano e especialmente à B.		
Prof. Regular Par 8	Um Professor /Um Apoio	▪ Mas fazemos as coisas sempre em conjunto; as actividades são sempre em conjunto. ▪ Não há só professora da turma mas há duas professoras na turma, ela entra e apoio os alunos dentro do que se está a fazer. ▪ Eu consegui fazer ver que ela tinha que entrar na classe e tinha que acorrer a qualquer aluno que precisasse.	Apoio fora da sala	▪ Houve um momento em que tive necessidade de sair aí trocamos as situações; eu fiquei com os miúdos com mais dificuldades fora da sala e ela ficou com os outros.
Prof. Apoio Par 8	Variante Um Professor /Um Apoio	▪ Eu acompanho sempre o que a professora do regular está a fazer com os alunos. ▪ Habitualmente estou com os alunos de apoio embora possa pontualmente apoiar outras crianças, se elas me pedirem.		

Quadro 1 (continuação)

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

	Confirmação dos modos inferidos		Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Regular Par 9	Ensino Alternativo	▪ Sim, habitualmente a professora do Ensino Especial estava a dar a aula que ela programava com os seus alunos .	Trabalho de colaboração	▪ Houve alguns dias que fizemos um trabalho em conjunto de expressão plástica. Fizemos uma ou duas vezes.
Prof. Apoio Par 9	Ensino Alternativo	▪ Eu trabalho com estes meninos e a colega trabalha com o resto. ▪ Havia uma separação de trabalho, este ano funcionava assim.		
Prof. Regular Par 10	Um Professor /Um Apoio	▪ De uma forma global era assim . A forma mais frequente era essa. Eu orientava a aula enquanto ela dirigia mais o apoio aos alunos com dificuldades. ▪ Quando fosse para dar uma aula nova ela apoiava aqueles mais fracos, que não estivessem a entender que tivessem mais dificuldade em entender, em adquirir aquele conhecimento.		
	Ensino Alternativo	▪ Quando a aula era mais indirecta e eles estavam a trabalhar individualmente então juntava-se com aquele grupo mais necessitado de apoio e podia fazer um trabalho mais específico.		
Prof. Apoio Par 10	Um professor /um apoio	▪ A aula era mais da colega, eu estava ali um bocadinho mais a ajudar. ▪ Embora integrar alunos que não estão referenciados para apoio não seja o dia a dia acontece frequentemente.		
	Ensino Alternativo	▪ Havia dias em que era eu sozinha que trabalhava com eles, havia dias em que eles saiam do grande grupo e iam trabalhar só comigo.		

Quadro 1 (continuação)

Modos de Organização – Exemplos de indicadores, por professor, de confirmação dos modos inferidos da observação como habituais e outros modos referidos

		Confirmação dos modos inferidos	Outros modos referidos	
Profs.	Modos Inferidos	Exemplos	Modos Referidos	Exemplos
Prof. Regular Par 11	Ensino Alternativo	▪ Sim, foi assim que as coisas funcionaram eu trabalhava com o grande grupo e ela com os alunos de apoio. ▪ Eu normalmente procurava com os outros actividades que os alunos pudessem fazer sozinhos para evitar dar aulas directas para não haver muita confusão.		
Prof. Apoio Par 11	Ensino Alternativo	▪ Habitualmente eu apoio o aluno de apoio enquanto a colega trabalha com os outros. ▪ Só tenho um aluno a ser apoiado, mais nada, não interfiro com os outros.		

Quadro 2

Organização da planificação – exemplos de indicadores, por professor,
em Responsabilidade do Professor do Regular, em Responsabilidades Separadas e em Colaboração

Profs.	*Responsabilidade Professor do Regular*	*Responsabilidades Separadas*	*Colaboração*
Prof. Regular Par 1	▪ Normalmente sou eu; digo-lhe sempre a ela, amanhã vamos dar isto ou dar aquilo.		▪ Quanto à planificação fazíamos assim para a semana vou dar isto e isto, tu que achas? Era uma planificação diária.
Prof. Regular Par 2	▪ A planificação do dia a dia é mais da minha responsabilidade.		▪ Mas ela também colabora, ▪ Temos sempre "amanhã o que é que achas que vamos fazer"?
Prof. Apoio Par 1/2			▪ Mais ou menos a gente vai falando todos os dias, o que é que se vai dar o que não se vai dar .
Prof. Regular Par 3	▪ Eu é que dizia o que hoje se faz.		
Prof. Regular Par 4	▪ Eu é que sugeria o que se podia fazer dando continuidade ao meu trabalho.		
Prof. Apoio Par 3/4	▪ Eu habitualmente seguia o que as professores do regular tinham planificado		
Prof. Regular Par 5	▪ Eu fazia o plano do dia a dia.	▪ Por vezes ela desenvolvia o trabalho que tinha planificado para ele.	

Quadro 2 (continuação)

Organização da planificação – exemplos de indicadores, por professor,
em Responsabilidade do Professor do Regular, em Responsabilidades Separadas e em Colaboração

Profs.	*Responsabilidade Professor do Regular*	*Responsabilidades Separadas*	*Colaboração*
Prof. Regular Par 6		▪ A professora dá apoio, faz o trabalho dela de acordo com o plano que tem para eles. Com os outros sigo o meu trabalho.	
Prof. Apoio Par 5/6	▪ Procurava-me integrar no plano da professora do regular (no par 5).	▪ Mas tinha o meu próprio plano (par 5) ▪ A planificação é minha e feita a partir do plano educativo deles que foi elaborado essencialmente por mim (par 5 e 6).	
Prof. Regular Par 7	▪ A planificação é mais da minha responsabilidade. ▪ Eu já tenho a planificação feita, digo-lhe o que é para fazer.		
Prof. Apoio Par 7	▪ Chegamos aqui e conversamos o que é que ela está a fazer e eu continuo .		
Prof. Regular Par 8	▪ Exactamente quem planifica sou eu. ▪ No início da aula digo-lhe o que fazer.		
Prof. Apoio Par 8	▪ A professora do regular é quem planifica; eu sigo o que ela faz.		

(continuação)

ão da planificação – exemplos de indicadores, por professor,
nsabilidade do Professor do Regular, em Responsabilidades Separadas e em Colaboração

Responsabilidade Professor do Regular	*Responsabilidades Separadas*	*Colaboração*
	▪ Sim, habitualmente a professora do Ensino Especial estava a dar a aula que ela programava com os seus alunos. Eu planificava para os outros.	
	▪ Minha, quem planifica o trabalho que faço com estes alunos sou eu.	
▪ Eu fazia a minha planificação normal e ela dava-me uma ajuda dentro daquilo que eu tinha programado. ▪ A professora de apoio seguia o que eu tinha planeado.		
▪ É mais da responsabilidade da outra colega (a planificação) embora eu tivesse algum conhecimento dela.		
	▪ Mas era sempre mais eu a continuar o trabalho dela com o aluno de apoio. Para os meus alunos eu seguia o trabalho	
	▪ Essa é feita por mim, depois da planificação geral, a do dia a dia é minha.	

Quadro 3 (continuação)

Definição de Funções e Responsabilidades – Exemplos de indicadores, por professor, de Funções Específicas, Responsabilidades Específicas

Profs.	*Funções*	*Responsabilidades*
Prof. Regular Par 9	▪ As funções eram separadas não havia coordenação entre o trabalho dos alunos tinham características diferentes ▪ Mas aqui a função da professora de apoio era assim como um reforço, um reforço.	▪ Quando ela estava cá cada uma programava para os seus alunos; de resto eu trabalhava com todos.
Prof. Apoio Par 9	▪ A minha função aqui é apoiar este grupinho.	▪ Eu trabalho com estes meninos e a colega trabalha com o resto.
Prof. Regular Par 11	▪ Bom, nós acordamos logo no início do ano que a professora de apoio iria dar Língua Portuguesa, que todo o apoio ia ser centrado sobre o Português.	▪ A responsabilidade da professora de apoio é perante aquele aluno.
Prof. Apoio Par 11	• Foram definidas as funções de cada uma o que é que eu ia trabalhar em que áreas eu ia dar apoio; ficou decidido na Língua Portuguesa	▪ Naquela sala a minha responsabilidade é só perante aquele aluno.

Quadro 4

Definição de Funções e Responsabilidades – Exemplos de indicadores, por professor, de Funções Específicas, Responsabilidades Gerais

Profs.	*Funções*	*Responsabilidades*
Prof. Regular Par 8	▪ São, são muito interligadas uma com a outra... (as funções dos professores) ▪ Ela entra e apoia os alunos dentro do que se está a fazer .	▪ Em que tem eu tanto vou ao aluno com necessidades educativas, no momento em que ele tem necessidade e precisa de apoio, como vai a professora de apoio, tanto faz. ▪ A professora de apoio entrava na classe e tinha que acorrer a qualquer aluno.
Prof. Regular Par 10	▪ A função dela era muito de apoio ao que eu ia fazendo.	▪ É, não só apoiar aqueles meninos que estão inscritos no ensino especial, mas aqueles que têm alguma dificuldade.
Prof. Apoio Par 10	▪ Eu estava ali um bocadinho mais a ajudar. ▪ A minha função é ajudar ao máximo tanto os miúdos como a colega e até propriamente a escola em si.	▪ Alguma responsabilidade perante a classe mas sinto-me muito mais responsabilizada perante os alunos que apoio. ▪ Não faço um trabalho muito dedicado exclusivamente só àqueles alunos.

Quadro 5

Definição de Funções e Responsabilidades – Exemplos de indicadores, por professor, de Funções Gerais, Responsabilidades Gerais

Profs.	*Funções*	*Responsabilidades*
Prof. Regular Par 1	▪ Não temos assim nada definido (a nível de funções). ▪ Dentro da sala fazemos o mesmo	▪ São as mesmas. ▪ Eu não quero que ela tenha alunos nem eu quero ter os meus alunos.
Prof. Regular Par 2	▪ As nossas funções são mais ou menos as mesmas; quando ela está cá não há grande diferença. ▪ Tanto dou eu a aula como dá ela.	▪ As duas somos responsáveis.
Prof. Apoio Par 1/2	▪ Eu acho que as funções são mais ou menos as mesmas.	▪ Eu falo com ela (criança com apoio)como falo com outro colega que não é do ensino especial. ▪ Não é de estar aqui o ensino especial só com aqueles meninos e não querer saber do resto.
Prof. Regular Par 6	▪ Não havia funções marcadamente definidas de cada professor.	▪ As minhas responsabilidades são perante todos os alunos, claro, mas ela também tem essa responsabilidade
Prof. Apoio Par 5/6	▪ Aqui eu tenho de ter a capacidade de estar, de me moldar ao que está a decorrer na sala (par 6) ▪ Aqui fazia muitas vezes funções de professora do regular (par 6).	▪ Sinto-me um bocadinho responsável por todos os alunos (par 6). ▪ Mas em relação a esta turma (par 6) eu sinto um pouco aquela turma como minha.

Quadro 6

Estatuto dos Professores : exemplos de indicadores, por professor de Estatuto Igual ou Diferente

Profs.	*Estatuto Igual*	*Estatuto Diferente*
Prof. Regular Par 1	▪ Não há professora de apoio professora do regular, há duas professoras titulares, há duas professoras dentro da sala ▪ Eu acho que somos dois professores num só. ▪ Eu estou mais tempo do que ela, mas somos iguais.	
Prof. Regular Par 2	▪ E eles (alunos) viam-nos as duas igual. ▪ Eu deixei de ser a professora deles, só aquela professora e ela passou a ser também professora deles, são duas professoras.	
Prof. Regular Par 5	▪ Eles não faziam grande diferença entre os professores ▪ Não faziam grande diferença; eles sabiam que havia a professora da turma mas em termos de trabalho tanto se dirigiam a mim como a ela.	
Prof. Apoio Par 5	▪ Se vir que um aluno está a fazer uma asneirola eu digo logo "então como é?" eles sabem que eu interfiro e aceitam perfeitamente; somos as duas professoras.	
Prof. Apoio Par 7		▪ Porque as pessoas sabem perfeitamente que a professora do regular é ela e eu é que venho dar o apoio. ▪ Sabem que se ela faltar eu dou aula na mesma sabem que é professora na mesma mas notam que há ali alguma diferençazinha e pronto.
Prof. Apoio Par 10	▪ Isso permite que os outros alunos me sintam um bocadinho quase que igual à outra colega.	

Quadro 7

Sem Evolução no Modo de Organização – exemplos de indicadores, por professor, das Razões da Opção e das Alternativas mais Desejáveis

	Razões da Opção		Alternativas mais desejáveis	
Profs.	Tipo de razões	Exemplos	Tipo de alternativas	Exemplos
Prof. Regular Par 3	Modelo conhecido	▪ Ela também dava apoio noutra sala e era assim que eu a via trabalhar ▪ Ela também não sugeriu mais nada....	Apoio fora da sala	▪ Se pudesse punha-os fora ou em partes separadas
Prof. Regular Par 3/4	Tempo de apoio	▪ Para estar dentro da sala é a forma que vejo mais....com pouco tempo não permita outro trabalho	Maior colaboração	▪ Se fosse a tempo inteiro talvez fosse organizado doutra maneira melhor, não é? ▪ Já podíamos planear a aula mais em conjunto de modo a que houvesse mais colaboração, fazendo uma dinâmica diferente.
Prof. Apoio Par 3/4	Características do trabalho académico Modelo conhecido	▪ Os alunos precisavam daquele trabalho directo ▪ Sempre trabalhei assim	Situação actual	▪ Para mim está bem assim
Prof. Regular Par 6	Características do trabalho académico	▪ Eram casos muito específicos, muito atrasados em relação ao resto da turma e precisavam de um trabalho mais individual.	Apoio fora da sala	▪ Fazia fora da sala; para ser dentro está bem assim
Prof. Apoio Par 5/6	Aspectos sociais Imposição dum professor	▪ Porque em tempo lectivo não posso tirá-los da sala (por razões de socialização). ▪ Embora neste caso bati muito o pé para estar lá	Situação actual	▪ Nesta sala acho que tem de ser assim

Quadro 7 (continuação)

Sem Evolução no Modo de Organização – exemplos de indicadores, por professor, das Razões da Opção e das Alternativas mais Desejáveis

	Razões da Opção		Alternativas mais desejáveis	
Profs.	Tipo de razões	Exemplos	Tipo de alternativas	Exemplos
Prof. Regular Par 7	Aspectos sociais	▪ Ora como ela é uma miúda complicada, como já mudou de sala, para não se sentir muito em relação aos outros convinha que, como eram pouquinhos alunos do 1º ano, que ela ficasse com este grupinho nas horas que estivesse cá. ▪ Eu acho que eles devem estar integrados e não fora da sala.	Situação actual	▪ Não fazia doutro modo
Prof. Apoio Par 7	Tempo de apoio Espaços físicos	▪ E começamos, eu comecei a vir para a sala, a ver mais ou menos como é que ela estruturava as coisas e tentei integrar-me também, nós temos todos de fazer isso, não é? Porque o tempo é tão reduzido que se fosse fazer alterações demasiadas não resultava nada. ▪ Aqui há determinadas escolas que começam logo a pensar o apoio tem de ser fora da sala mas aqui não havia hipótese disso, não havia sala fora.	Maior colaboração Apoio Pedagógico Acrescido	▪ Doutra maneira...podia-se fazer doutra maneira, não é, mas isso exigia se calhar mais tempo para planear, mais tempo para reunir tinha que se perder um bocado mais de tempo nestas coisas mas isso não é muito viável, nem só para a professora do regular como para nós que damos apoio a muitos; Mas eu preferia... ▪ Se calhar havia mais vantagens em... eles fazem o mesmo que faz o resto da turma portanto se eles tivessem um tempinho fora, mas fora do horário da Escola, não fora durante o tempo lectivo mas fora das aulas.

Quadro 7 (continuação)

Sem Evolução no Modo de Organização – exemplos de indicadores, por professor, das Razões da Opção e das Alternativas mais Desejáveis

	Razões Da Opção		Alternativas mais desejáveis	
Profs.	Tipo de razões	Exemplos	Tipo de alternativas	Exemplos
Prof. Regular Par 9	Características do trabalho académico	▪ Fomos conversando, fomos analisando, achamos que era mesmo preciso aquele trabalho directo.	Situação actual	▪ Pode não ser uma maneira óptima mas pelo menos foi a que conseguimos melhor; tanto ela como eu achamos isso.
	Espaços físicos	▪ Por outro lado retirá-los do resto da classe, penso que não era.... aqui nesta escola também não havia local para onde eles irem.		
	Características do outro professor	▪ As características pessoais são importantes ▪ Como tínhamos características pessoais próximas foi possível.		
Prof. Apoio Par 9	Características do trabalho académico	▪ Eles precisavam dum trabalho directo.	Situação actual	▪ Para mim está bem assim.
Prof. Regular Par 11	Características do trabalho académico	▪ Estar as duas a fazer a mesma coisa dá muita confusão.	Situação actual	▪ Desta forma, todos os dias, está bem assim.
	Modelo conhecido	▪ Não sei fazer de outra maneira.		
Prof. Apoio Par 11	Aspectos sociais	▪ Como era um aluno só para não se sentir desintegrado;	Situação actual	▪ Sim, está bem.
	Imposição dum professor	▪ Eu vou trabalhar assim, assim, assim; ▪ Eu exigi isso		

Quadro 8

Com evolução no modo de organização – exemplos de indicadores, por professor, da Situação Inicial e das Razões para a Evolução

	Situação Inicial		Razões para a Evolução	
Profs.	Tipo de situação	Exemplos	Tipo de razões	Exemplos
Prof. Regular Par 1	Apoio separado	▪ No primeiro mês não foi assim; eu acho que ela começou a trabalhar normal, com aqueles meninos num cantinho, dando apoio àquele grupinho.	Aspectos sociais	▪ Não queria alunos no canto da sala eu quero-os todos juntos, nós vamos dar a aula para todos.
			Características do outro professor	▪ Eu não conseguia isto com outro professor. ▪ Para o ano não consigo este trabalho com a nova professora. Ela é muito aberta.
Prof. Regular Par 2	Apoio separado	▪ No início do ano estávamos a trabalhar mais no sentido da professora de apoio ser mais responsável pelos alunos do apoio. ▪ De início, não foi muito tempo, ficamos assim mais separados.	Desenvolvimento profissional	▪ Mas vimos que estávamos ali a perder, ela faculdades que tinha podia estar a trabalhar com o grande grupo e eu também. ▪ Eu podia aprender com ela e ela comigo.
			Reforço de entidades externas	▪ Ela foi a uma reunião qualquer a Santo Tirso e disseram que devíamos estar mais direccionadas para este trabalho, para os ajudarmos em conjunto e dissemos então não estamos a fazer mal, vamos continuar
Prof. Apoio Par 1/2	Não especificado	▪ Claro que foi evoluindo ao longo do tempo (o modo de apoio).	Confiança entre professores	▪ Nós conseguimos trabalhar muito melhor a partir duma certa altura à medida que o tempo foi evoluindo. ▪ Nós fomo-nos conhecendo umas às outras, as colegas, não é; eu não as conhecia; nunca tinha trabalhado com elas

Quadro 8 (continuação)

Com evolução no modo de organização – exemplos de indicadores, por professor, da Situação Inicial e das Razões para a Evolução

	Situação Inicial		Razões para a Evolução	
Profs.	Tipo de situação	Exemplos	Tipo de razões	Exemplos
Prof. Regular Par 5	Não especificado	▪ Foi evoluindo, claro.	Confiança entre professores	▪ Porque no princípio não nos conhecíamos muito bem, há sempre aquela fase de adaptação, há algum receio, eu não sabia como é que a professora ia reagir ou fazer. ▪ Mas como ela também participava muito, inclusivamente também dava aula directa eu comecei-me a sentir igual e também vi que ela dava coisas bem e outras menos bem, como eu e não fazia mal e portanto achei que não tinha nada que estar retraída por isso. ▪ No princípio não me sentia tão à vontade
Prof. Apoio Par 5/6	Não especificado	▪ Nesta sala evoluiu.	Características do outro professor	▪ Ela solicita-me muito esse tipo de trabalho. ▪ Isto porque ela está aberta a esta colaboração e nem toda a gente está, perante o apoio.
Prof. Regular Par 8	Apoio separado	▪ A prof. de apoio no início ela pensava que se tinha que se sentar só junto daqueles meninos e apoiar só aqueles meninos só que depois com o elemento planificação eu e ela decidimos mudar	Aspectos sociais	▪ Uma coordenação maior entre mim e ela na sala, , de maneira a que os miúdos passassem a ganhar mais autoconfiança, foi nesse sentido.
Prof. Apoio Par 8	Não especificado	▪ Olhe, eu acho que evoluiu …	Características do outro professor	▪ Eu acho que tem a ver com as características pessoais dela.

Quadro 8 (continuação)

Com evolução no modo de organização – exemplos de indicadores, por professor, da Situação Inicial e das Razões para a Evolução

	Situação inicial		Razões para a evolução	
Profs.	Tipo de situação	Exemplos	Tipo de razões	Exemplos
Prof. Regular Par 10	Apoio fora da sala	▪ O ano passado eles por vezes saiam da sala porque era uma diferença muito grande (em termos de aprendizagem) e eram muitos alunos ▪ Há circunstâncias em que é necessário tirar; um aluno que não saiba escrever o seu nome, que não saiba ler uma única palavra é sempre muito mais produtivo ele estar noutro espaço com o professor;	Características do trabalho académico	▪ Agora assim nesta situação, depois deles saberem ler, compreenderem, acho que é preferível ter outro professor dentro da sala ▪ Eu acho que é impossível quando não se dá a mesma matéria
Prof. Apoio Par 10	Apoio fora da sala	▪ Eu o ano passado trabalhava com eles de forma diferente. Na mesma sala, com a mesma colega eu apoiava fora da sala	Tempo de apoio	▪ Um bocadinho com o tempo, porque o tempo que lá estou acho que contribui para que o trabalho se organize duma forma diferente
			Características do trabalho académico	▪ Os meninos progrediram bastante, pode-se dizer bastante estavam com muitas dificuldades, ainda continuam, mas a nível da leitura e da escrita progrediram bastante e lentamente podemos integrá-los com o restante grupo. ▪ Um pouco; eu acho que foi exclusivamente pelos alunos não teve a ver connosco, foi mais por referência ao trabalho dos alunos.

Quadro 9

Referente aos Alunos: Vantagens – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de vantagens enunciadas

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 1	Aspectos socioemocionais	▪ Olhe socialmente para os miúdos com dificuldades socialmente desenvolvem a olhos vistos, muito mais ; ▪ Mas a nível social para os miúdos é fabuloso
	Rendimento académico	▪ A nível académico também tem grandes vantagens. ▪ Deste modo tudo o que conseguiam captar ficava captado.
	Motivação para Aprendizagem	▪ Portanto eu penso que ao integrá-los no meio da turma eles até pensaram que estão a seguir a turma eu acho que só isso é para eles uma motivação. ▪ Nas actividades dos outros têm uma motivação muito maior .
	Mais apoio individualluzado	▪ A atenção para os miúdos é dupla. ▪ Sei lá podem estar três num quadro e três noutro a fazer problemas e eles estão constantemente a trabalhar
Prof. Regular Par 2	Gerais não especificadas	▪ Para os alunos é melhor, gostam de ter duas.
	Aspectos socioemocionais	▪ Até na maneira ... até as próprias crianças tornaram-se mais sociáveis.
Prof. Apoio Par 1/2	Gerais não especificadas	▪ Para os alunos, é melhor para os alunos.
	Aspectos socioemocionais	▪ Para os miúdos é melhor porque eles sabem que eu não estou ali só por causa de um ou de dois, estou ali por todos e não há aquelas diferenças entre uns e outros. ▪ Ai muito melhor (a nível de integração social) porque se não o que é que acontece muitas vezes já do próprio meio deles são postos de lado pelos colegas se eu fizesse isso eu acho que ainda havia mais marginalização.
	Rendimento académico	▪ Consigo ter mais progresso em relação aos alunos. ▪ Também (há vantagens a nível académico), porque eles próprios ajudam-se uns aos outros, os miúdos entre si; porque aquele tem mais dificuldades " olha vou ajudar" e acho que isso conta muito.

Quadro 9 (continuação)

Referente aos Alunos: Vantagens – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de vantagens enunciadas

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 3	Sem qualquer vantagem	▪ Para mim não vejo vantagens para os alunos.
Prof. Regular Par 4	Aspectos socioemocionais	▪ Eles estão integrados na turma, vêm que pelo menos estão ali todos juntos, pronto. ▪ mas em termos de integração social acho que era bom.
Prof. Apoio Par 3/ 4	Aspectos socioemocionais	▪ Estão mais integrados socialmente.
Prof. Regular Par 5	Aspectos socioemocionais	▪ Da maneira que ela apoiou não se notava, o miúdo era como os outros. o miúdo tinha um comportamento em que não era diferente. ▪ Para o aluno de apoio foi muito vantajoso porque ela colaborou na integração dele.
	Rendimento académico	▪ A nível de aproveitamento estou satisfeita porque os miúdos todos aproveitaram.
Prof. Regular Par 5	Sem qualquer vantagem	▪ Sim, não vejo vantagens nenhumas para os alunos.
Prof. Apoio Par 5/6	Rendimento académico (par6)	▪ Em termos de objectivos com os outros é mais estruturado (par 6).
	Mais apoio individualizado	▪ Acompanho melhor os miúdos, (par 5) sei como estão, como se comportam, tenho muita, como hei - de dizer, dou opinião sobre como eles são à professora, dá-se mais atenção a todos.

Quadro 9 (continuação)

Referente aos Alunos: Vantagens – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de vantagens enunciadas

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 7	Aspectos socioemocionais	▪ Sim, pelo menos eu falo pelo caso dela, acho que a miúda não vê a professora de apoio como estando só a apoiá-la a ela, ela está a apoiar o grupo todo e portanto a miúda trabalha e sente-se mais à vontade. ▪ Este ano teve uma evolução muito maior porque eu nunca a pus.... ela sentiu-se sempre igual aos outros.
	Motivação para a aprendizagem	▪ Eu dizia sempre "vocês os quatro são iguaizinhos" portanto isso a ela.... ela ficava toda feliz e eu incentivei-a a trabalhar. ▪ porque acho que a miúda se sentia... ela já é um bocadito.... tem bastantes complexos e noto nela que se ponho os outros a fazer um trabalho e ela fica mais motivada.
Prof. Apoio Par 7	Vantagens gerais	▪ Haver há (vantagens) e mesmo para os miúdos acho que eles devem gostar muito. ▪ Eu acho que sim, muitas vantagens para ela (aluna de apoio) e para os miúdos.
	Aspectos socioemocionais	▪ A parte social é importante e ela está integrada.
	Motivação para a aprendizagem	▪ Mas se ela estiver no grupo, por exemplo, ela faz um ditado tira 0 erros, toda a gente festeja e é uma forma de a incentivar também a progredir na aprendizagem.
Prof. Regular Par 8	Aspectos socioemocionais	▪ Acho que tem de haver essa interligação porque se não houver acho que os meninos sentem-se diferentes ▪ Tem muito mais vantagens porque acho que os miúdos não se sentem marginalizados. ▪ O facto de estar dentro da sala é motivador para o próprio aluno porque ele não se sente de fora, não se sente excluído, não sente que ficou à margem dos outros.
	Rendimento académico	▪ Ao mesmo tempo só vai enriquecer do ponto de vista académico os miúdos porque também lhes vamos dar um desenvolvimento melhor.

Quadro 9 (continuação)

Referente aos Alunos: Vantagens – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de vantagens enunciadas

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Apoio Par 8	Gerais não especificadas	▪ Mas para os alunos é o melhor.
	Aspectos socioemocionais	▪ Na socialização dos alunos.....(é muito melhor) não há marginalização.
	Rendimento académico	▪ Na própria aprendizagem, no domínio dos conteúdos, valoriza mais os alunos a aprender.
Prof. Regular Par 9	Gerais não especificadas	▪ Sentimos vantagens para os alunos.
Prof. Apoio Par 9	Aspectos socioemocionais	▪ Parece-me que há vantagens em termos sociais.
Prof. Regular Par 10	Gerais não especificadas	▪ Assim é mais produtivo para os alunos. ▪ Porque acho que eles que beneficiavam.
	Aspectos socioemocionais	▪ Eu acho que se os tirarmos fora da sala eles notam que são diferentes principalmente para aqueles miúdos que não sendo deficientes, que têm problemas de aprendizagem.
	Mais Apoio individualizado	▪ Vantagens porque se por vezes não é possível quando estamos a transmitir, a dar uma aula ir a todos individualmente, não é; com a colega, aqueles que têm mais dificuldade ela está pontualmente ali, enquanto que eu andarei pelos outros, na generalidade. ▪ Eu sei que à partida naqueles que têm mais dificuldades ela está mais sobre eles, pode prestar mais apoio porque são menos.

Quadro 9 (continuação)

Referente aos Alunos: Vantagens – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de vantagens enunciadas

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Apoio Par 10	Aspectos socioemocionais	▪ Os miúdos tornam-se muito mais seguros. ▪ Se calhar a auto estima dos miúdos fica um pouco mais valorizada porque eles não se sentem à parte.
	Motivação para a aprendizagem	▪ Acho que em termos académicos este ano se sentem muito mais estimulados porque se não é muitas, uma vezita de vez em quando eles vão responder e até têm consciência que é um aluno jeitoso, é um aluno bom.
	Rendimento académico	▪ Que tínhamos que juntá-los ao grande grupo porque uma coisa é trabalhar isolada, em que as aulas quanto a mim acho que são diferentes, outra é trabalhar com um grande grupo, em que um participa e depois um sabe e o outro não sabe e os que sabem pouco também vão ter oportunidade de interferir em determinados diálogos e evoluir na aprendizagem.
Prof. Regular Par 11	Gerais não especificadas	▪ Para a criança é melhor dentro da sala. ▪ Para ele é bom estar com os outros.
	Rendimento Académico	▪ As vantagens são sobretudo para o aluno a nível do sucesso mais académico
	Aspectos socioemocionais	▪ A nível afectivo e do relacionamento social foi melhor para a criança.
Prof. Apoio Par 11	Aspectos socioemocionais	▪ Pela experiência que tenho, os miúdos no aspecto de relacionamento de inserção na turma, eles gostam, os miúdos sentem-se melhor que eu vá lá e não sejam eles em sair ▪ Então este caso deste miúdo ele sentia-se completamente rejeitado pelo grupo turma, completamente marginalizado e a grande vitória foi essa, este ano foi essa.

Quadro 10

Referente as Alunos: Problemas – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de problemas enunciados

Profs.	*Tipo de Problemas*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 3	Distracção dos alunos	▪ Eles também acho que sim, (era melhor o apoio fora da sala) porque se fosse preciso falar mais alto, porque a M. também não pode falar mais alto para não perturbar a classe.
Prof. Regular Par 4	Distracção dos alunos	▪ Por outro lado também se dispersam um bocadinho porque há dois grupos diferentes, não é, e eles por vezes dispersavam a atenção para o que os outros estavam a fazer ou a falar, havia assim umas certas...
Prof. Apoio Par 3/4	Distracção dos alunos	▪ Às vezes há alguma dispersão o que prejudica o rendimento académico.
Prof. Regular Par 6	Rendimento académico	▪ Como o apoio é muito individual eles não aproveitam muito de estar dentro da sala; seria preferível fora, podiam ter mais rendimento.
	Distracção dos alunos	▪ Dentro da turma os alunos foram-se habituando, adaptando mas eu acho que uns e outros se distraem.
Prof. Apoio Par 5/ 6	Aspectos socioemocionais	▪ Estes não trabalham praticamente sem ter o apoio individualizado e portanto não acho que eles sintam muito (a marginalização do apoio alternativo – par 6) ▪ À primeira vista poderia dizer isso (que era segregador o modo de trabalho do par 6) não sei.... às tantas é mas como eles também têm com a professora deles.

Quadro 10 (continuação)

Referente as Alunos: Problemas – exemplos de indicadores, por professor, do tipo de problemas enunciados

Profs.	*Tipo de Problemas*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 7	Rendimento académico	▪ Embora não sei pronto, lá fora em termos académicos poderia a miúda ter outro rendimento mais.... não sei.... nunca experimentei mas assim.
Prof. Apoio Par 7	Rendimento académico	▪ Claro que se estivesse sozinha comigo se calhar eu marrava mais com ela estava ali "teu" "teu" mas se calhar não tinha tanto impacto, é uma opinião.
Prof. Apoio Par 9	Distracção dos alunos	▪ Em termos académicos se estivesse lá fora sozinha eles estavam mais concentrados. ▪ Isso não há duvida nesse aspecto aqui sempre há distracção, é o miúdo que vem pedir a caneta ou o lápis ou a professora está a dar qualquer coisa que lhes chama a atenção, também acontece muitas vezes.
Prof. Apoio Par 11	Distracção dos alunos	▪ Acho que é capaz de fora resultar mais no aspecto que são meninos que tem dificuldades de concentração e de atenção e o próprio barulho perturba e eles fora estabelece-se outra forma , desenvolvem mais essas capacidades.

Quadro 11

Referente aos Professores: Vantagens – exemplo de indicadores, por professor, do tipo de Vantagens

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 1	Organização do trabalho	▪ Para mim é melhor o que eu faço em meia hora sozinha faço num quarto de hora com a professora de apoio.
Prof. Regular Par 2	Desenvolvimento profissional	▪ Saiu-se eu aprendi coisas novas com ela e acho que ela aprendeu coisas novas comigo. ▪ Como esteve numa acção de formação traz coisas novas que me interessam também a mim.
Prof. Apoio Par 1/2	Gerais não especificadas	▪ Eu acho que há vantagens para nós professores. ▪ Isso é bom para nós, para o trabalho real.
Prof. Regular Par 4	Desenvolvimento profissional	▪ Pequenas coisas que até dava para enriquecer. ▪ Houve casos em que nos apoiávamos uma à outra a ensinar qualquer coisa aos miúdos; uma não se lembrava ou não tinha visto uma notícia e a outra tinha...
Prof. Apoio Par 3/4	Articulação entre professores	▪ Parece-me que assim é mais fácil articularmos o trabalho
Prof. Regular Par 5	Desenvolvimento profissional	▪ Porque era outra pessoa com outras ideias, com mais ideias que me ajudava. ▪ Sei lá ela trazia mais um cartaz ou mais uma canção era melhor para mim, melhor para mim.

Quadro 11 (continuação)

Referente aos Professores: Vantagens – exemplo de indicadores, por professor, do tipo de Vantagens

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Apoio Par 5/6	Gerais não especificadas	▪ E isto (o processo de colaboração) traz vantagens para mim e para ela (par 5).
	Organização do trabalho	▪ Depois tenho muita autonomia em termos da exploração de tarefas e actividades. ▪ Posso...exploro melhor o programa educativo que tenho para eles, aquilo que eu me propus trabalhar com eles (do que no par 5).
Prof. Apoio Par 7	Articulação do Trabalho	▪ Neste aspecto tem outra vantagem porque tanto o professor do regular como eu, nós vemos melhor o trabalho que uma e outra faz.
Prof. Regular Par 8	Organização do trabalho	▪ Portanto acho que é muito bom para o professor sentir isto que é, no fim da aula, o seu plano diário que tinha estabelecido foi todo cumprido. ▪ E realmente uma pessoa que esteja a trabalhar comigo em co-responsabilidade em que atendemos mais facilmente a esses casos .
	Desenvolvimento profissional	▪ Estamos duas colegas, uma do especial até que tem outro tipo de trabalho na coordenação, que traz outros elementos que nós não temos aqui dentro da escola eu acho que se ela põe em comum comigo determinadas situações eu acho que só nos vai engrandecer a uma e a outra
Prof. Regular Par 9	Articulação entre professores	▪ Há mais facilidade de articular o trabalho dum com o outro; ▪ Estando fora, pronto a colega pode dizer olha fiz isto ou fiz aquilo mas não há assim aquele acompanhamento, não está ali a ver o que se passou.

Quadro 11 (continuação)

Referente aos Professores: Vantagens – exemplo de indicadores, por professor, do tipo de Vantagens

Profs.	*Tipo de vantagens*	*Exemplos*
Prof. Apoio Par 9	Articulação entre professores Desenvolvimento profissional	▪ A articulação é mais fácil estarmos dentro da sala aproxima mais as pessoas e há mais troca; ▪ Acho que há sempre a cada passo uma troca de ideias e olha isto, não sei o quê, há uma interajuda, também.
Prof. Regular Par 10	Articulação entre professores	▪ Penso que é mais fácil a nível de articulação.
Prof. Regular Par 11	Articulação entre professores	▪ Para os professores também foi bom, porque cada um sabia o que tinha a fazer, não se confundiam, não se sobrepunham no que tinham que fazer.
Prof. Apoio Par 11	Desenvolvimento profissional	▪ Noto que há uma solicitação maior quando estamos dentro da sala, a nível de métodos e de perguntas que permite maior evolução. ▪ Nas questões de avaliação perguntam muitas vezes "o que achas?". Há mais trabalho de rectaguarda

Quadro 12

Referente a Professores: Problemas exemplos de indicadores, por professor, do tipo de Problemas enunciados

Profs.	*Tipo de problemas*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 1	Quantidade de trabalho	▪ Para a professora de apoio acho que dá mais trabalho assim;
Prof. Regular Par 3	confusão	▪ (era melhor for a da sala) Porque havia mais sossego; por exemplo, não sou capaz de trabalhar muito com barulho e confusão, ▪ Porque me dá ideia de que estarmos um a falar para cada lado incomoda.
Prof. Apoio Par 5/6	confusão	▪ Mesmo em termos de exploração de determinado tipo de actividades tenho de me conter (pela confusão) ou então tirá-los da sala (par 6)
	Quantidade de trabalho	▪ Mas dá mais trabalho (par 5)
Prof. Apoio Par 7	Gerais não especificados	▪ Para os professores é um bocado difícil estar (estar juntos)
	Confusão	▪ Agora há outras desvantagens, estão duas pessoas a falar, às vezes há uma certa confusão embora a gente tente falar sempre baixinho, mas é um bocado difícil, a pessoa tem de se controlar um bocado mais

Quadro 12 (continuação)

Referente a Professores: Problemas exemplos de indicadores, por professor, do tipo de Problemas enunciados

Profs.	*Tipo de Problemas*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 9	Confusão	▪ Por um lado pode perturbar dar aula e um a falar para cada lado é um bocado difícil ▪ É mais complicado porque se por um lado damos atenção mínima, alguma atenção ao que se está a passar aqui em baixo por outro lado temos de nos abstrair para conseguir.
Prof. Apoio Par 9	Confusão	▪ É bastante mais cansativo (pela confusão) ▪ Por um lado pode-se estar a perturbar a colega.
Prof. Regular Par 11	Gerais não especificados	▪ É complicado, é mais complicado trabalhar dentro da sala do que fora.

Quadro 13

Gratificação: Agrado – exemplos , por professor,de Indicadores de Agrado e Tipo de Razões e Exemplos quando enunciadas

Profs.	*Indicadores de Agrado*	*Tipo de Razões*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 1	▪ Muito, muito mesmo sempre que possível tenciona fazer este tipo de trabalho ▪ Gosto muito desta maneira de trabalhar.		
Prof. Regular Par 2	▪ Eu pessoalmente vejo-a bem gosto, gosto de trabalhar assim.		
Prof. Apoio Par 1/2	▪ Ai para mim é óptimo; é outra satisfação		
Prof. Regular Par 5	▪ Eu gostei, eu gostei porque eu digo completava-me, foi muito enriquecedor ▪ .... e tornou-se agradável e positivo (depois de ultrapassar os receios iniciais)	Percepção de competência própria	▪ porque eu consegui concretizar melhor aquilo que eu queria.
Prof. Apoio Par 5/6	▪ É muito gratificante (no par 5) ▪ Mas também é gratificante trabalhar em apoio mais directo (par 6)	Integração Profissional Percepção de competência própria	▪ Porque nos compensa da falta de turma e permite sentirmo-nos mais professores (par 5) ▪ Porque com estes alunos há um maior sentido de posse e vemos melhor o trabalho realizado (par 6)
Prof. Apoio Par 7	▪ Ai sim, gosto muito mais do que estar fora ▪ Muito melhor (partilhar a sala com outro colega)	Integração Profissional	▪ Porque uma pessoa se sente muito mais integrada na própria escola e na sala (do que estando fora).

Quadro 13 (continuação)

Gratificação: Agrado – exemplos de indicadores, por professor, de Agrado, Tipo de Razões e Exemplos quando enunciadas

Profs.	*Indicadores de Agrado*	*Tipo de Razões*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 8	▪ Eu sinto-me bem ▪ Gosto de trabalhar assim, é muito mais agradável		
Prof. Apoio Par 8	▪ Gosto muito de trabalhar assim, é muito melhor ▪ Sinto-me bem	Menor responsabilidade	▪ Não tenho tanto stress; a responsabilidade é mais da colega
Prof. Regular Par 9	▪ Ai para mim era um dia óptimo quando ela vinha ▪ Ai eu neste caso concreto gostei;		
Prof. Apoio Par 9	▪ Para mim foi gratificante ▪ É sempre agradável é sempre enriquecedor um trabalho em conjunto	Percepção da competência própria	▪ Principalmente por estes miúdos, porque notei muitos progressos com eles.
Prof. Apoio Par 10	▪ Eu senti-me bem ali. ▪ Gostei de estar com a colega	Integração Profissional	▪ Senti-me integrada, eu sinto-me bem integrada dentro da escola, não me sinto um elemento à parte

Quadro 14

Gratificação: Desagrado – exemplos de indicadores, por professor, de Desagrado, Tipo de Razões e Exemplos quando enunciadas

Profs.	*Indicadores de Desagrado*	*Tipo de Razões*	*Exemplos*
Prof. Regular Par 3	▪ Era melhor para mim (o apoio fora da sala)	Embaraço	• Estava mais à vontade com os outros sozinha • Cada um tem a sua maneira de trabalhar e pode não se sentir tanto à vontade.
		Avaliação	• Uma coisa é nós estarmos sozinhos a trabalhar com os alunos e outra coisa é ter outro adulto e não sabermos o que é que ele estará a pensar, • É quase como quando vem um inspector à sala geralmente é quando nós trabalhamos pior.
Prof. Regular Par 6		Embaraço	• É uma pessoa estar a trabalhar e sentir que pode estar a incomodar a outra pessoa. • Falo muito alto e tenho sempre a impressão de que estou a perturbar a outra colega.
Prof. .Apoio Par 5/6	▪ Às vezes também tem coisas más (par 6)	Embaraço (par 6)	▪ A minha presença numa sala em que a professora está habituada a estar sozinha noto que não sou uma presença muito bem vinda, não me consigo expandir
		Percepção de competência própria (par 5)	▪ É difícil apercebermo-nos do nosso trabalho concreto
Prof. Apoio Par 8	▪ Às vezes não me sinto muito bem	Embaraço	▪ Estou um bocado em segundo plano, não me sinto à vontade

Quadro 14 (continuação)

Gratificação: Desagrado – exemplos de indicadores, por professor, de Desagrado, Tipo de Razões e Exemplos quando enunciadas

Profs.	*Indicadores de Desagrado*	*Tipo de Razões*	*Exemplos*
Prof. .Apoio Par 10	▪ Para mim como professora senti-me melhor o ano passado	Percepção de competência própria	▪ Porque consegui ver melhor o fruto do meu trabalho, eu sei , mesmo que a colega não admita que isto foi fruto do meu trabalho; este ano não tenho tanto onde ir buscar isso. ▪ Sinto que os frutos são meus também mas estão mais camuflados. ▪ Não sentia que aquilo era exclusivamente meu.
Prof. Regular Par11	▪ Olhe francamente, não é que goste muito…	Avaliação	• Senti-me como no tempo em que estava a fazer estágio eu estou a ser olhada; não gostava muito; • Como sou muito tímida achava sempre que podia ser criticada no método, estava sempre com medo do que podia estar a pensar de mim.

Quadro 15

Gratificação: Neutralidade – exemplos de indicadores, por professor, de Neutralidade

Profs.	*Indicadores de Neutralidade*
Prof. Regular Par 4	▪ Sim, para mim não teve problema nenhum (o apoio dentro da sala) ▪ Já vinha habituada a este ritmo não me faz diferença nenhuma; aquilo que tiver a dar dou aquilo que não tiver pronto não dou.
Prof. Apoio Par 3/4	▪ Sim, é normal para mim acho que não é nem bom nem mau
Prof. Regular Par 7	▪ Para mim é indiferente, estar os dois ou só um é igual,
Prof. Regular Par 10	▪ Em termos de gratificação não é que se note uma grande diferença ▪ Para mim não perturba (ter uma colega dentro da sala) ▪ As coisas iam correndo mais ou menos bem, bem iam correndo bem nunca havia aquele tipo de situação "isso não é assim" Não...
Prof. Apoio Par 11	▪ Sinto-me bem, não tenho assim nada contra.. ▪ Neste grupo não há um caso em que eu note que há alguma incompatibilidade. O que pode acontecer.

ANEXO 8

Quadro1
Tipo de Vantagens e Problemas Referentes a Alunos
enunciados pelos professores que utilizam Ensino Alternativo

	Tipo de vantagens enunciadas	*Tipos de problemas enunciados*
Prof. Regular Par 3	Sem qualquer vantagem	Distracção dos alunos
Prof. Regular Par 4	Aspectos socioemocionais	Distracção dos alunos
Prof. Apoio Par 3 / 4	Aspectos socioemocionais	Distracção dos alunos
Prof. Regular Par 6	Sem qualquer vantagem	Rendimento académico Distracção dos alunos
Prof. Apoio Par 6	Rendimento académico	Aspectos socioemocionais
Prof. Regular Par 7	Aspectos socioemocionais Motivação para a aprendizagem	Rendimento académico
Prof. Apoio Par 7	Gerais não especificadas Aspectos socioemocionais Motivação para a aprendizagem	Rendimento académico
Prof. Regular Par 9	Gerais não especificadas	
Prof. Apoio Par 9	Aspectos socioemocionais	Distracção o dos alunos
Prof. Regular Par 11	Gerais não especificadas Aspectos socioemocionais Rendimento académico	
Prof. Apoio Par 11	Aspectos socioemocionais	Distracção dos alunos

Quadro 2
Tipo de vantagens para os alunos enunciadas pelos professores que utilizam outros modos de organização

Profs.	*Tipo de vantagens*
Prof. Regular Par 1	Aspectos socioemocionais Rendimento académico Maior motivação Mais apoio individualizado (todos os alunos)
Prof. Regular Par 2	Gerais não especificadas Aspectos socioemocionais
Prof. Apoio Par 1/2	Aspectos socioemocionais Maior motivação (todos os alunos)
Prof. Regular Par 5	Aspectos socioemocionais Rendimento académico (todos os alunos)
Prof. Apoio Par 5	Mais apoio individualizado (todos os alunos)
Prof. Regular Par 8	Aspectos socioemocionais Rendimento académico
Prof. Apoio Par 8	Gerais não especificadas Aspectos socioemocionais Rendimento académico
Prof. Regular Par 10	Gerais não Especificadas Aspectos socioemocionais Mais apoio individualizado (todos os alunos)
Prof. Apoio Par 10	Aspectos socioemocionais Motivação na Aprendizagem

Quadro3

Tipo de Vantagens e Problemas, por professor Referentes a Professores

Profs.	*Tipo de vantagens enunciadas*	*Tipos de problemas enunciados*
Prof. Regular Par 1	Organização do trabalho	Quantidade de trabalho
Prof. Regular Par 2	Desenvolvimento profissional	
Prof. Apoio Par 1/2	Gerais não Especificadas	
Prof. Regular Par 3		Confusão
Prof. Regular Par 4	Desenvolvimento profissional	
Prof. Apoio Par 3/4	Articulação entre professores	
Prof. Regular Par 5	Desenvolvimento profissional	
Prof. Apoio Par 5 / 6	Organização do trabalho Gerais não especificadas	Quantidade de trabalho (c/ par5)
Prof. Apoio Par 7	Articulação entre professores	
Prof. Regular Par 8	Desenvolvimento profissional Organização do trabalho	
Prof. Regular Par 9	Articulação do trabalho	Confusão
Prof. Apoio Par 9	Desenvolvimento profissional Articulação entre professores	Confusão
Prof. Regular Par 10	Articulação entre professores	
Prof. Regular Par 11	Articulação entre professores	
Prof. Apoio Par 11	Desenvolvimento profissional	Gerais não especificadas